

# BULETINUL ȘTIINȚIFIC AL UNIVERSITĂȚII TEHNICE DE CONSTRUCȚII BUCUREȘTI



Universitatea Tehnică de Construcții București  
Departamentul de limbi străine  
și comunicare



**UT  
CB**

**SERIA:**

# LIMBI STRĂINE ȘI COMUNICARE

**Volumul XV Nr. 1/2022**

# COLEGIUL DE REDACȚIE / EDITORIAL BOARD

## **Redactor șef / Editor-in-Chief**

Marina-Cristiana ROTARU, Universitatea Tehnică de Construcții București

## **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

Sorin GĂDEANU, Universitatea Tehnică de Construcții București/Universität Wien

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

Mirel ANGHEL

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

Mălina GURGU

**ISSN 2537 - 5040**

**ISSN-L 2068 - 8202**

## **ADRESĂ / 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**

**Vol. XV**

**Nr. 1/2022**

**ISSN 2537 - 5040**

**ISSN-L 2068 - 8202**

**CONSPRESS**



**BUCUREȘTI**

*Disclaimer*

*With respect to documents available from 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.*

*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.*

*The views and opinions of authors expressed herein do not necessarily state or reflect those of UTCB, and shall not be used for advertising or product endorsement purposes.*

# CUPRINS – CONTENTS

## **ARTICOLE - ARTICLES**

Ana TUDORAN

**La recherche qualitative, premier pas dans l'ouverture d'un système stable (The qualitative research, first step to open a stable system) ..... 7**

Carmen ARDELEAN

**What are we talking about? ..... 21**

Anca BUNEA

**Modalități de îmbunătățire a eficienței evaluării și notării competențelor lingvistice în predarea limbilor străine (Ways of enhancing the efficiency of the assessment and grading of the linguistic skills in teaching foreign languages) ..... 28**

Ștefania CONSTANTINESCU, Alice ANGHELESCU

**Using Excel in project management ..... 38**

Raluca GHENȚULESCU

**The role of metonymy in specialized languages ..... 50**

Marinela Doina NISTEA, Oana-Luiza BARBU

**Particularități fonetice și lexicale în studierea limbii române ca limbă străină (Phonetic and lexical peculiarities in the study of Romanian as a foreign language) ..... 63**

Alexandru POPA

**Fiktive Welten – fiktionale Schriften. Zur Trennung der semiotischen und semantischen Betrachtung von literarischen Schriften (Fictive worlds and fictional texts. On the distinction between semiotic and semantic perspectives on literary texts) ..... 92**

Marina-Cristiana ROTARU

**Getting familiar with greenspeak – a way of raising awareness of environmental matters through language ..... 103**

**RECENZII DE CARTE - BOOK REVIEWS**

Roxana BÎRSANU

**ROTARU, M. C. (2020). *An Introduction to the Legal System in England and Wales*. București: Editura Conspres. ... 115**

Raluca GHENȚULESCU

**Avornicesei, O. (2022). *Simultaneous Interpreting in International Relations. Sample Speeches and Practical Activities for the Use of Second-Year M.A. Students in Specialised Translation and Interpretation*. Craiova: Editura Universitaria ..... 118**

**ARTICOLE – ARTICLES**





# LA RECHERCHE QUALITATIVE, PREMIER PAS DANS L'OUVERTURE D'UN SYSTÈME STABLE

## (THE QUALITATIVE RESEARCH, FIRST STEP TO OPEN A STABLE SYSTEM)

Ana TUDORAN

**Abstract:** A qualitative research inspired by the dynamics of the interaction between Romanian professionals in the cultural sector and their French and German colleagues revealed numerous factors that influence the international communication. Thirty-two interviews were taken and for their analysis, a comparative approach was adopted.

The thematic analysis of the collected interviews disclosed the differences between the ancient and the new member states of the European Union, as well as between the Europe above and the Europe below.

In this qualitative research the new, sometimes sensitive information provided by the professionals, gave the opportunity to the researcher to observe the anomalies and the dysfunctions in the international communication. This methodology allows therefore to generate debates about possible changes in a socio-political system.

**Keywords:** *qualitative research ; comparativism ; cultural sector ; system ; uncertainty*

### Introduction

L'expérience professionnelle dans le secteur culturel de Roumanie en tant que chargée des relations internationales, donc de médiateur entre des organismes roumains et étrangers, a suscité de nombreuses questions concernant le fonctionnement et la dynamique de la communication à l'intérieur de l'Union européenne, plus spécifiquement entre ses membres fondateurs et un nouveau adhérent.

Un rapprochement entre l'expérience des organismes culturels allemands de l'ancienne RDA et la Roumanie a été envisagé comme point commun de départ de la connaissance réciproque entre professionnels roumains et allemands. Par l'enquête sur terrain en Allemagne, la recherche initiée dans le cadre d'une thèse de doctorat en France s'est proposé d'observer si les amonts historiques, économiques, sociaux, etc., entre les deux parties situées du même côté du Rideau de fer avant 1989, constituent une base commune partagée, qui facilite la communication. D'autre part, une meilleure dynamique quant aux relations franco-roumaines observées en Roumanie, malgré la distance géographique, sociale, économique, etc., a déterminé un rapprochement du secteur culturel français, modèle suivi par les décideurs et les professionnels roumains du secteur culturel depuis plus de deux siècles.

En même temps, la tension entre le haut et le bas à l'intérieur des pays et au niveau européen, entre le politique et les acteurs du terrain, conduit à une action culturelle hétérogène. Pendant que des traités sont signés et des stratégies à haut niveau sont établies, les partenariats en bas se déroulent de manière plus ou moins autonome, plus ou moins en accord avec le haut.

Dans ce contexte, la méthodologie de la recherche qualitative proposée a permis l'analyse de la communication internationale des professionnels du secteur culturel public allemand, français et roumain en mettant en avant la complexité du domaine de recherche des sciences de l'information et de la communication. Ce domaine scientifique qui inclut de nombreuses théories, pratiques et acteurs, se caractérise par une multiplicité de dimensions, qui offrent la possibilité au chercheur de s'orienter vers une diversité de champs de recherche, ainsi que sur une variété de méthodologies. Tenant compte de cette complexité, mais aussi de la nouveauté du sujet, le choix de la recherche qualitative a permis de donner la parole aux spécialistes du terrain et à mettre leur discours en parallèle avec le « langage unique » (Conseil de l'Europe, 2008) désiré au niveau d'une Europe d'en haut et reflété dans des documents officiels à ce niveau. Trente-deux entretiens ont été réalisés sur le terrain, en Allemagne, en France et en Roumanie, qui ont laissé la parole aux professionnels du secteur culturel.

## **1. Méthodologie**

### **1.1 Traitement du matériau**

Les personnes rencontrées avaient des fonctions diverses dans les organismes culturels où elles travaillaient : huit directeurs généraux ou artistiques, treize responsables de communication, cinq conseillers ou chargés de mission, un juriste, un prêtre et dix-sept personnes occupant divers postes d'exécution. La transcription des entretiens a été une étape essentielle et indispensable de l'analyse qualitative, qui a concerné 1417 minutes d'enregistrement, soit 254 pages, Word corps 12, interligne simple. La durée moyenne d'un entretien par pays a représenté un indice pour l'analyse du contenu (environ 52 minutes pour un entretien en France, 34 minutes pour un entretien en Allemagne et 50 minutes pour un entretien en Roumanie).

« La recherche qualitative a souvent un caractère désespérant », remarquait Hervé Dumez (Dumez, 2016 : 61). Tant devant la quantité et l'hétérogénéité du matériau à traiter, mais aussi face à la multiplicité des perspectives possibles et des moyens d'analyse, qui peuvent « paralyser » le chercheur.

Cependant, « l'angoisse et le désespoir sont plutôt signes positifs », car cela signifie que le chercheur s'est détaché des théories existantes, rassurantes : « les bibliothèques sont pleines de thèses oubliées qui ont pratiqué cette approche additive, de même que les journaux scientifiques reçoivent de tonnes de propositions d'articles procédant de cette manière. On peut - et on doit - essayer d'être plus créatif. » (Dumez, 2016 : 61).

La démarche scientifique choisie pour l'analyse de ces trente-deux entretiens a eu comme objectif de révéler des questions peu ou pas du tout étudiées jusqu'à présent, sans la prétention de produire une « grande théorie », mais de montrer plutôt un mécanisme social. La difficulté de la recherche a été représentée par le traitement du matériau recueilli. Les entretiens ont été codés de manière thématique, outil principal de la structuration du matériau. Les informations obtenues dans les entretiens ont été ainsi mises en séries. De ce codage thématique, six catégories ont été obtenues, appelées « thèmes », à l'intérieur desquelles les extraits des enquêtes ont reçu trois codes, un premier code de ressemblance, par exemple « rôle de la langue anglaise dans l'échange », et les deux autres codes de différenciation, un premier contenant le nom du pays et le second le domaine culturel dans lequel les organismes représentés étaient actifs.

Exemple :

| <b>Thème</b> | <b>Code de ressemblance</b> | <b>Code pays</b> | <b>Code domaine</b> | <b>Verbatim</b>  |
|--------------|-----------------------------|------------------|---------------------|--|
| Langue       | Rôle de la langue anglaise  | Allemagne        | théâtre             | « On utilise l'anglais, les partenaires roumains parlent l'anglais mieux que nous deux. »  |
|              |                             | Allemagne        | musée               | « ... Il y a des Roumains ici, donc si on a des amis ou si on connaît le contexte roumain, sinon on parle l'anglais ou autre langue. » |
|              |                             | Allemagne        | musée               | « Il a été plus facile avec des jeunes qui parlent l'anglais, si on ne peut pas discuter en allemand, l'anglais est évident. »         |
|              |                             | Roumanie         | centre culturel     | « Par rapport à la langue, on a un problème, car les artistes qui viennent de l'est de l'Allemagne ne parlent pas l'anglais. On a      |

|  |  |          |                 |  |
|--|--|----------|-----------------|--|
|  |  |          |                 | organisé des ateliers et on s'attendait qu'ils viennent et parlent l'anglais, comme lingua franca. Ils nous ont demandé des interprètes pour l'allemand, car ils ne parlaient pas l'anglais. »   |
|  |  | Roumanie | bibliothèque    | <p>R : Je crois qu'en ce moment c'est plutôt l'anglais la langue de communication.</p> <p>Q : Même dans la communication avec la France ?</p> <p>R : Non, avec la France on utilise le français. Personnellement, j'utilise l'anglais, mais mes collègues qui sont en communication avec la France utilisent le français.</p> <p>Q : Il y a donc des cas de communication en anglais avec la France.</p> <p>R : Oui, bien sûr.</p> |
|  |  | Roumanie | théâtre         | <p>Q : Certaines institutions m'ont dit qu'elles ne travaillent pas avec l'Allemagne à cause de la langue.</p> <p>R : Non, il n'y a jamais eu ce problème. On parle l'anglais et il est très facile de communiquer.</p>  |
|  |  | France   | centre culturel | <p>Q : Avec les partenaires étrangers, la langue utilisée serait plutôt l'anglais ou le français ?</p> <p>R : L'anglais.</p> <p>Q : Si un partenaire ne parle pas le français, ce n'est pas forcément un problème, alors.</p> <p>R : Non, parce qu'on parle l'anglais, je peux répondre, écrire en anglais, il n'y a pas de soucis.</p>  |

**Tableau 1.** Exemple de codage des entretiens

L'analyse, que le codage a rendue possible, a été un travail de comparaison systématique. Par le codage, les entretiens ont été découpés et organisés en séries d'unités de sens, qui ont été comparées par la suite. Dans le cadre d'une unité de sens, des différences ou des ressemblances en fonction des pays ou des domaines ont été analysées.

## **1.2 Comparaison des unités de sens**

La comparaison a concerné trois pays et six domaines (théâtre, musique, administration, centre culturel, bibliothèque, université) et a eu comme objectif de trouver tant les ressemblances que les différences concernant la communication du personnel homologue des organismes à financement public, une démarche qui a présupposé le rapprochement, mais aussi la confrontation des pays et des domaines. Malgré son utilisation depuis quelques siècles dans les sciences sociales et humaines et partie implicite de la méthodologie de certains domaines scientifiques, la comparaison en tant que méthode de recherche a été assez peu étudiée et développée jusqu'il y a peu de temps, à cause des difficultés matérielles, mais aussi celles spécifiques à chaque matière et surtout à cause de la contrainte de l'interprétation d'une « lecture simultanée » du même phénomène dans des contextes différents.

L'analyse proposée s'est concentrée sur la communication du personnel roumain avec des homologues français et allemands des organismes à financement public dans le domaine de la culture. La lecture du système roumain a été simultanée avec la lecture des mêmes thèmes en Allemagne et en France. L'analyse de ces thèmes a été effectuée en fonction d'une part des pays impliqués, mais aussi des domaines artistiques et politico-administratifs de la culture où étaient actifs les interviewés.

Comparer en sciences sociales et humaines signifie rapprocher deux ou plusieurs systèmes et donc accepter l'existence d'un autre point de vue par rapport à un point de vue repère, le point de vue roumain, dans ce cas. En mettant en parallèle trois pays, la recherche a eu comme objectif de révéler de nouvelles perspectives et de proposer une mise en question tant pour la partie roumaine, mais aussi par les partenaires allemands ou français. Dans Le comparatisme. Généalogie d'une méthode (1989), Guy Jucquois considère que la méthode comparative a un caractère « subversif », parce qu'elle remet en question ce qui est tenu pour certain. Cela a imprégné à cette méthode un caractère marginal, car tout le monde ne peut pas « vivre dans le doute » et le « relativisme constant », mais « l'être humain a besoin aussi d'une certaine cohérence intérieure et de règles sociales claires pour aborder sans trop

d'angoisse la vie et les autres » (Jucquois, 1989 : 15). Cela a fait du comparatisme, d'après le chercheur belge, une méthode de recherche « marginale » au cours des siècles.

La méthode a été ainsi longtemps ignorée, voire évitée dans une tentative « d'en limiter les effets dans le domaine du tolérable dans une société » (Jucquois, 1989 : 15). Ce n'est que dernièrement qu'elle a pris plus d'importance sociale et institutionnelle en réponse aux contraintes externes, comme les contacts obligatoires d'une société avec une autre, qui ont entraîné des échanges et un besoin d'information sur l'autre, ou par la suite à des contraintes internes, comme la nécessité de renouveler ses valeurs, qu'une société ressent au cours de son évolution et qui se manifeste aussi par une révolution politique.

Ces pressions de l'extérieur ou de l'intérieur ont amené les chercheurs à explorer de nouvelles pistes, à confronter des situations, à mettre les sociétés devant des problématiques avec lesquelles elles ne s'étaient pas encore confrontées. Cela a pu aider ces sociétés à changer, dans l'impératif d'adaptation et d'amélioration de leur fonctionnement. Le comparatisme a contribué, selon le même auteur, au progrès par l'enrichissement avec de nouveaux points de vue. Le comparatisme apparaît ainsi tout d'abord comme réalité et comme méthode scientifique par la suite. Pour que la comparaison ait lieu, l'une des conditions est que le sujet comparant soit capable, voire désireux de se remettre en cause. La comparaison n'est « humainement envisageable » que si elle « ne suscite pas davantage des soucis que son absence » (Jucquois, 1989 : 21) et le sujet comparant n'entrevoit pas l'apport de la comparaison pour son bien : « La comparabilité dépendra donc de la capacité d'assumer une relative et provisoire déstructuration, avec l'incohérence et l'insécurité que cela entraîne, en prévision d'une meilleure intégration d'éléments initialement perçus comme étrangers et menaçants » (Jucquois, 1989 : 22).

Pour le chercheur, le comparatisme est aussi une source de connaissance, par l'ouverture aux perspectives nouvelles et à leur compréhension. Ce qui peut paraître « normal » pour un scientifique qui étudie un seul pays, peut être interprété comme « anormal » pour un scientifique qui utilise la comparaison comme outil de travail, remarquaient Mattei Dogan et Dominique Pelassy (1990). Comparer impose au chercheur une distance par rapport à une société de départ, distance nécessaire à la compréhension des autres sociétés et de leurs valeurs, de leurs structures. Cela peut mener à des « révélations avec un

potentiel explosif » (Dogan et Pelassy, 1990 : 6), car ce qui est considéré comme établi par la raison ou le destin dans une société s'avère ne pas être la « Vérité absolue ». Le désir des chercheurs de « Vérité », proposé comme objectif par le rationalisme, paru d'une soif de « sécurité illusoire » plus que d'une soif de « véritable connaissance », a mené à des constructions scientifiques qui ont débouché parfois sur des échecs. Sans l'ouverture vers l'autre et le doute « d'un véritable esprit de recherche », le risque de tomber dans de « fausses certitudes » est d'autant plus grand et le rôle du comparatisme est d'aider à l'observation des contradictions. L'ethnocentrisme, le rejet de rapprochement entre un sujet comparant et un objet de la comparaison, ne permet pas la remise en cause des modalités de penser et d'exister et se matérialise dans un idéalisme qui refuse la rencontre avec l'autre, contrairement à l'approche comparatiste, plus risquée, car elle dévoile les limites et les difficultés de l'existence et de la pensée.

Dans l'interprétation des données obtenues dans le cadre des trente-deux entretiens, une démarche proche de la biologie a été adoptée. Considérant les sociétés comme des systèmes vivants, complexes, en permanente évolution, une démarche similaire à celle décrite par Mattei Dogan et Dominique Pelassy dans *How to compare nations. Strategies in Comparative Politics* (1990) a été adoptée. La biologie explique que cela représente le projet de chaque organisme qui, pour l'accomplir, transcende les lois physiques. L'inexplicable, l'inattendu, le hasard, traduits par des informations nouvelles, des « faits surprenants », des « anomalies » venant des autres systèmes, sont intervenus dans la vie et lui ont été essentiels. L'évolution des espèces a été influencée par ces « anomalies », ces « imperfections » qui apparaissent spontanément à l'intérieur d'un système conservateur. Tout « bruit », toute « anomalie », c'est-à-dire nouveauté, produit un changement dans le système qui se réorganise et qui lui permet une évolution irréversible.

En tant que critère de différenciation, les pays où ont été effectués les entretiens ont été traités comme des systèmes, pour lesquels toute information nouvelle représente un « bruit » qui les perturbe au début, mais qui peut leur permettre par la suite une nouvelle organisation, une nouvelle approche de la question de la communication et de la coopération avec des partenaires internationaux. Cette démarche scientifique a été possible par la comparaison adoptée dans l'analyse des données recueillies, issues de l'observation des entités empiriques, concrètes. La comparaison de ces acteurs réels a eu un rôle explicatif et les variables ont fait partie de l'interprétation.

### **1.3 Objectifs de la recherche qualitative**

La démarche scientifique adoptée a concerné la recherche des informations nécessaires à l'amélioration de la communication entre les professionnels roumains du secteur culturel avec les homologues allemands et français. La recherche qualitative a permis de comprendre en profondeur le phénomène, par l'étude des idées, des sentiments, des opinions, des représentations des acteurs. La particularité de ce type de démarche compréhensive est le fait que les résultats ne sont pas généralisables ni quantifiables. Puisque ce type de recherche ne se propose pas comme objectif de formuler une « grande théorie », elle a comme « enjeu » de « reconstituer un lien entre des phénomènes observés (ce qui doit être expliqué) et leurs causes possibles (ce qui explique) » (Dumez, 2016 : 147). Une situation est ainsi expliquée par un mécanisme social sous-jacent qui lie par des actions une situation d'une autre. Ce mécanisme est lié au contexte, aux acteurs et ne peut pas constituer une loi, car il ne renvoie pas à une généralité abstraite, mais c'est plutôt un raisonnement du type « Si A, alors parfois B » (Dumez, 2016 : 149), car le chercheur trouve des explications dans des modèles de causalité possibles et plausibles.

Les gestes habituels observés sur le terrain concernant la communication entre les professionnels allemands, français et roumains, ont été mis en relation avec les « faits surprenants », les situations de dysfonctionnement de cette communication. Leur analyse a essayé de comprendre et d'expliquer le mécanisme par lequel la communication est fonctionnelle et favorise la collaboration. C'est surtout par la révélation des « anomalies » qu'a été détecté ce qui rend la communication opérationnelle, donc ce que les acteurs devraient éviter de faire. L'interprétation qui a suivi à l'analyse des données sur le terrain a concerné « le nombre des individus qui agissent d'une certaine manière », ce qui « signale aux autres la valeur ou la nécessité probable de l'action, et ce signal influence le choix des autres individus en matière d'action » (Dumez, 2016 : 150). L'objectif de l'étude a été d'expliquer un type de comportement qui fait fonctionner la communication au niveau international. Par la recherche sur le terrain ont été révélés des habitudes et des croyances dans chacun des trois pays concernés, donc ce qui influence l'échange avec des partenaires internationaux. Le mécanisme proposé ne s'applique pas seulement au terrain observé, mais à une catégorie professionnelle agissant d'une certaine manière, dans des contextes différents. À l'aide de ce mécanisme, l'interprétation finale a pu expliquer les « anomalies » et envisager une solution d'amélioration au phénomène de la communication internationale.



Par ailleurs, l'analyse de la communication du personnel homologue des organismes du secteur culturel a été faite en tenant compte des contextes concrets d'action et d'interactions, un certain contexte pouvant changer le sens d'une pratique. Les acteurs ont des connaissances tacites et explicites de la manière dont fonctionne la communication et en même temps leur manière d'agir peut être tacite ou explicite. La typologie issue des connaissances et des comportements attire l'attention sur des faits nouveaux, ce qui a permis à cette étude de sortir du cadre théorique de départ, d'où l'intérêt de la démarche qualitative.

La recherche qualitative commence par l'utilisation d'un cadre théorique existant et des concepts existants et continue avec la recherche sur le terrain et l'analyse des faits observés. Les « anomalies » qui ne peuvent pas être expliquées par le cadre théorique de départ et les concepts existants mènent une théorie nouvelle, supposée s'appliquer à d'autres cas empiriques.

## **2. Résultats et interprétation**

La démarche qualitative implique, à la différence de la recherche quantitative, un retour permanent sur les données collectées et l'impossibilité de préciser à l'avance l'hypothèse d'étude. De plus, par le nombre limité d'entretiens, une généralisation est impossible. L'enquête sur terrain dans les trois pays a eu le rôle de générer des données susceptibles de mettre en question des théories existantes et/ou de constituer des pistes pour de futures études. La recherche qualitative n'est pas à confondre avec l'analyse sociologique, mais elle reste liée au processus d'enquête, dont l'analyse systématisée conduit à une interprétation, en lien avec une problématique et non issue de l'exhaustivité du traitement des données ou la richesse des preuves matérielles.

Les entretiens semi-directifs réalisés ont permis de mettre en évidence des valeurs, des représentations, des normes spécifiques, mais aussi des points communs que les professionnels du secteur culturel partagent, souvent, sans en être conscients. La diversité des discours, tant par rapport aux pays, aux régions, mais aussi aux domaines culturels, a participé à la relativisation de chaque propos, mis en relation avec d'autres aspects et à la recherche d'un sens que seulement une vue d'ensemble, inaccessible à chaque interviewé, permet.

D'autre part, le peu de réponses aux demandes d'entretien envoyées en France, réponses positives obtenues seulement quand l'information du déroulement de la thèse dans une université française a été effacée dans la

demande, les hésitations ou le refus de parler devant l'enregistreur en Allemagne et en Roumanie, ainsi que l'annulation d'un entretien en Roumanie ont été un signe que le sujet étudié était sensible. Pendant les entretiens et après, à leur relecture, l'effort a été fourni pour la compréhension tant de ce qui était dit, mais aussi des hésitations ou du non-dit. Puisque les interlocuteurs avaient un haut degré de maîtrise de la parole, les pauses dans le discours ont été exceptionnelles, en général ils ont répondu à toutes les questions, éventuellement en évitant ou en contournant le sujet, par exemple sur la question du financement de l'institution, données qui d'ailleurs devraient être publics et publiés. Certains répondants ont été inquiets par rapport à ce qu'ils allaient dire et ont manifestement montré leur souci, d'autres ont préféré parler en imposant la direction de la discussion et n'ont presque pas permis au chercheur d'intervenir pour poser des questions. L'essentiel étant de faire parler, de laisser la personne devant réfléchir, ce qui est propre à la démarche de l'enquête qualitative, à l'opposé de la méthode quantitative où les réponses sont plutôt immédiates et le chercheur compte sur la spontanéité, l'intérêt a été exprimé pour toute question concernant l'organisme et le domaine culturel qu'ils représentaient. Les interviewés ont été ainsi rassurés et encouragés à continuer avec ce qu'ils croyaient important à dire.

Pour cette raison, les entretiens incluent une quantité importante de données sensibles, définies comme données qui contiennent des opinions politiques, philosophiques, ethniques, religieuses qui pourraient affecter les droits et libertés des répondants par leur identification. L'anonymisation des transcriptions a représenté donc une étape importante de la recherche à laquelle une attention spéciale a été accordée.

Le corpus résulté de la transcription des entretiens a constitué la base de données pour l'analyse qualitative, où les informations restent très personnelles, même anonymisées. Cette question a été complexe, parce que la thèse a concerné plusieurs groupes cibles, tant par rapport aux pays, que par rapport aux domaines du secteur culturel, ce qui a rendu difficile l'anonymisation des citations, parce que les noms des personnes, des institutions, des villes où les entretiens ont été réalisés ont dû être effacés.

Les discours sur le terrain ont fourni des informations nouvelles par rapport à l'état des connaissances scientifiques d'avant. Ces nouvelles informations ont constitué la base d'une interprétation, qui dans le cas de la recherche qualitative, représente une tâche difficile, car elle peut être erronée, risquée ou même détournée vers un objectif moins scientifique. Mais les nouvelles

informations ont constitué dans ce cas le départ pour l'exploration de l'ouverture intervenue dans un système, celui du secteur culturel. Les interviewés ont permis au chercheur de saisir les « anomalies » quant aux normes, des normes européennes, établies par l'« harmonisation » que les pays nouveaux membres ont opérée dans leurs législations lors de la candidature à l'adhésion à l'UE. La modification des lois au niveau national, ainsi que des mécanismes d'application dans la plupart des domaines, y inclus de l'administration, a eu comme objectif l'atteinte du langage unique entre anciens et nouveaux membres. Ce langage unique permettrait aux professionnels du secteur culturel une intercompréhension, dans les termes de Habermas, par un « savoir pré-théorique des locuteurs compétents qui peuvent, par eux-mêmes, distinguer intuitivement quand ils exercent une influence sur d'autres et quand ils s'entendent (sich verständigen) avec d'autres ; des locuteurs qui savent en outre quand des tentatives d'intercompréhension échouent (Verständigung) [...] L'intercompréhension (Verständigung) vaut comme un procès d'entente (Einigung) entre des sujets capables de parler et d'agir. »<sup>1</sup> (Habermas, 1987 : 296).

Or, l'exploration du terrain montre que cette intercompréhension est loin d'être une réalité. Par cela, la recherche qualitative, constituée d'une description des actions et des interactions des acteurs, de leurs essais, réussites, échecs, pensées et d'une narration, d'une explication, qui marque l'enchaînement des faits, a permis au chercheur de proposer un nouveau cadre théorique. La communication entre les professionnels des organismes culturels à financement public représente un sujet nouveau et particulièrement intéressant à étudier. Concernant les trois pays, la Roumanie, la France et l'Allemagne, les études sur ce sujet sont pratiquement inexistantes, de même que les études sur la communication internationale du personnel des institutions publiques des trois pays. Les comparaisons entre les pays situés autrefois d'un côté et de l'autre du Rideau de fer sont également rares et se concentrent surtout sur la relation RDA-RFA. Les décalages qui existent encore dans le fonctionnement du secteur culturel entre les deux pays fondateurs de l'UE et la Roumanie, membre depuis 2007, sont ainsi peu documentés.

Les informations extraites des entretiens, en fonction de leur utilité et de leur pertinence pour le sujet de recherche, ont été confrontées avec d'autres sources, ce qui a entraîné une meilleure situation de l'objet de recherche. Cette triangulation des données issues des sources différentes, des théories et de

---

<sup>1</sup> En italique dans le texte.

l'observation participante a favorisé la construction d'une vision globale et d'une interprétation intégrée dans un contexte complexe. Par l'analyse de ces multiples aspects de la communication internationale des professionnels du secteur culturel (politique, social, économique, psychologique, etc.), la dimension fonctionnelle du phénomène a été mieux saisie. Les résultats de la recherche qualitative, partie de l'observation participante, enrichie par les entretiens sur le terrain et d'autres documents et statistiques, ont permis de révéler le fait que certains facteurs, « anomalies », perturbent la communication et risquent d'engendrer une incommunication, voire des conflits, pendant que d'autres facteurs facilitent l'échange international.

Dans le cas de certaines enquêtes, surtout qualitatives, où l'interviewé peut s'exprimer librement, dans des entretiens semi ou non directifs, celui-ci peut manifester lui-même un intérêt pour parler des sujets peu abordés dans son environnement socio-professionnel. La démarche qualitative donne par cela l'occasion à l'interviewé de s'exprimer sur des sujets sensibles, voire sur des tabous et même de libérer la parole. Dans le cas étudié, si certains interviewés ont hésité de prendre la parole, de se laisser enregistrer, d'autres, au contraire, ont vu les entretiens comme une occasion de toucher des questions qui mériteraient une attention spéciale, à leur avis, pour l'amélioration de l'activité de l'organisme public représenté. La question sur les motifs et motivations de parler est d'ailleurs très intéressante dans les trois pays, car elle détermine la qualité des données obtenues, ainsi qu'une certaine direction de leur analyse.

Dans le cas de ces entretiens qui contiennent des données sensibles dans la recherche qualitative en général et qui laissent le répondant parler librement, le chercheur peut introduire un doute par rapport à un système en place, dans ce cas le système politico-administratif du secteur culturel. Donner la parole au terrain peut s'avérer une occasion de révélations avec un potentiel déstabilisant pour ce système et un point de départ pour d'autres recherches sur le même sujet.

## **Conclusion**

La démarche qualitative utilisée a permis l'exploration d'un phénomène riche et complexe, celui de la communication des homologues du secteur culturel de trois pays membres de l'UE. L'enquête sur terrain a eu le rôle de générer des données susceptibles de mettre en question des connaissances existantes et/ou de constituer des pistes pour de futures études. Elle représente un premier pas dans la recherche sur la communication internationale de ce secteur au niveau européen.

Dans la recherche qualitative, le chercheur prend en compte la complexité du réel, du terrain, qu'il essaie de comprendre tout d'abord du point de vue des acteurs, avant d'interpréter les données. Son rôle est de « chercher », de creuser, de découvrir, d'apporter du nouveau et de l'original, donc de faire ressurgir des questions qui n'ont pas encore été traitées, dans le but d'approfondir la connaissance. D'autre part, dans le cas des recherches qualitatives, le chercheur n'impose pas de cadres théoriques, les interviewés parlent librement, guidés éventuellement par quelques questions. Le scientifique donne l'occasion et crée l'espace pour un discours sur lequel l'interviewé a la liberté du contenu et même de la forme. Il peut alors tomber sur des témoignages, sur la libération de la parole qui signale un éventuel dysfonctionnement sur le terrain. C'est une piste nouvelle et la rigueur scientifique l'oblige à aller plus loin, à chercher des preuves pour ce qui a été dit, de trianguler.

Bien que bénéfiques à long terme et en concordance avec les objectifs exprimés sur l'ouverture des données, dans ces cas, rencontrés dans les sciences humaines et sociales, les observations sur terrain peuvent être plus ou moins agréées par les autorités, par les supérieurs hiérarchiques. Une pression peut se faire ressentir du haut en bas. La mise à disposition des entretiens pour d'autres études permettrait, malgré les différentes techniques d'anonymisation, l'identification de la personne interviewée et son éventuelle sanction.

Des pressions ressenties de la part de la société ou des autorités peuvent entraver les discussions libres dans l'espace public, car cela pourrait mener à une prise de conscience, aux analyses pratiques et finalement aux mesures pour l'amélioration d'une situation signalée par le terrain dans ce type d'enquête. Rendre disponibles ces données recueillies par les chercheurs pourrait favoriser une contagion, tant dans la recherche du sujet étudié initialement, que dans les témoignages in situ.

Pourtant, faire parler les professionnels, leur faire raconter leur quotidien au travail dans une démarche comparative, qui inclut plusieurs pays européens, permet, dans un premier temps, une meilleure connaissance du terrain. Des solutions aux difficultés rencontrées dans l'interaction peuvent être ainsi proposées par les recherches, qui à leur tour, peuvent générer des débats sur le plan sociopolitique, permettant, comme en biologie, le changement d'un système, des normes établies, afin que par la réorganisation un meilleur fonctionnement soit trouvé.

## **Bibliographie**

- Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. Consulté à l'adresse [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_fr.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf).
- Dogan, M. et Pelassy, D. (1990). *How to compare nations. Strategies in Comparative Politics*. Chatham, New Jersey : Chatham House Publishers.
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative* (2<sup>e</sup> édition). Paris : Magnard-Vuibert.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Jucquois, G. (1989). *Le comparatisme. Généalogie d'une méthode*. Louvain la Neuve : Éditions Peeters.

## **About the author**

**Ana TUDORAN** is a Postdoctoral Fellow at the Centre Marc Bloch, Berlin, Germany.

**E-mail:** tudorana@yahoo.co.uk

# WHAT ARE WE TALKING ABOUT?

**Carmen ARDELEAN**

**Abstract:** English borrowings are a constant practice, especially in areas of knowledge which cover new fields of activity or new technologies. The European Union is also joining this trend, with a number of terms which have been adopted as such in Romanian and other European languages. The present study aims to provide a clear explanation, in order to justify – or not – the use of several such terms.

**Keywords:** *borrowings; adoption; adaptation; formal language; new terminology*

## Introduction

After a difficult start a few decades ago, and constant efforts from linguists to prevent its invasion of Romanian in various domains, English has proven it is here to stay. Besides a wide range of terms from new technology areas, as well as various words enriching everyday language, the European Union itself keeps contributing to the new challenge of terms. And this justifies a closer look to some of the most often used of these terms, in order to discover their deeper layers of meaning.

Since the 1990s a wide range of terms from English have been adopted by our language and, in the first two decades since them, this adoption was largely a random one, based mainly on the extended use of various terms by certain communities, with a focus especially on demographic groups (young people) and new areas in full development (ITC, economics, finance, etc.).

Around the middle of the 2000 decade, the emphasis started being placed mainly on a more rigorous procedure of adaptation, rather than the simple adoption of English terms. It was a more mature phase in which the actual need took precedence over the temporary interest in certain terms due to group interest or mere fashion.

Since 2007, when Romania became a full member of the European Union, a new phase began, whereby the random choice of new terms (the so-called “linguistic borrowings”) was doubled by a new trend with a significant social, psychologic and especially **organizational** relevance. This trend took place in the context of the new organizational culture which, to this day, continues to influence the everyday life, language, legislation and community attitude of all Romanians. With all these elements in mind, the following ideas aim to open

a door to the reasons and manner in which a specific European terminology derived from EU legislation has gained importance and is used indiscriminately, even though its actual meaning is often ignored by the public.

## **1. Modern approach to language development**

In general terms, language defines not only **communities**, but also **cultures**. Its development in time is based on interaction with other communities, as well as on the ability of language users to select, adopt and adapt terms according to their immediate or long-term social, economic, professional or psychological needs. As such, from a linguistic-anthropological perspective, **culture** may be viewed as the fundamental resource for language extension, while its **actual use** in real life is the driver of cultural change.

According to Foley (1997: 3), linguistic anthropology (often known by its approximate synonym of "ethnolinguistics") can be defined as the "subfield of linguistics which is concerned with the place of language in its wider social and cultural context, its role in forging and sustaining cultural practices and social structures." As such, while exploring linguistic phenomena, linguists can focus on issues that go beyond the limited areas of grammar, semantics and pragmatics, by wrapping an entire cultural tradition therein.

According to Duranti (2011: 28-29) one problem arising from the traditional linguistic-anthropological approach is that it views languages throughout their historical development, over long periods of time, in which language is perceived merely as a "non-neutral medium" enhancing the purpose of humanistic sciences. According to the same author, "language is a code for representing experience, language is a form of social organization, and language is a system of differentiation," which leads us to a more modern understanding of the domain.

Indeed, if we were to view linguistic anthropology from a modern standpoint, it would be more reasonable to look less for long-term etymological characteristics and focus more on present-day organizational systems and cultures, which propose, and tend to impose the use of complex terms, often without providing a thorough explanation of their meaning and potential areas for use. As a result, such terms become indiscriminate borrowings used on a large scale, and often incorrectly, by speakers of a specific language.

Being a professor of Translation theory and practice, the author of this study has had, especially in the last few years, the opportunity to recognize, in a number of documents originating in the European Union, certain terms whose



effort to render into Romanian has often proved a difficult task. Moreover, said terms are more openly used out of context by speakers of Romanian, without paying attention to the actual meaning they rely on. The following chapter proposes a debate aimed to support a better understanding of the meaning and purpose of such terms.

## 2. What we do and do not know

In this modern approach to linguistic anthropology, we could start from the assumption that cultures – including **organizational** cultures – undergo constant changes, and these are accompanied by changes in the language (read: **terminology**) they use for their immediate and long-term purposes. In this specific case covered by our study, organizational changes (and the support language) can work only to the extent to which they can find a common ground and a common purpose. This has been, from the very beginning, the aim of the European Union (as we know it today) throughout its 70 years of existence. No wonder, then, that the national and linguistic communities targeted by its official documents are viewed in a unitary way. Nevertheless, apart from specialists in various fields, who know how and why to use certain terms, there is a general tendency to adopt them for non-specialized purposes – from the users' everyday language to marketing and even advertising.

The "history" of such terms differs in magnitude and purpose; some remain pinned in their own field, with an approximate translation that restricts their initial purpose, while others are being recontextualized and used far from their initial purpose.

One of the specific EU terms that fall into the former category is "flexicurity". In its cultural representation, it is based on a meshing of two easily understood words: "flexibility" and "security" (in the understanding of social security of the working force). It appeared for the first time in EU documents of 2007, in connection with the area of Employment, Social Affairs and Inclusion, as "an integrated strategy for enhancing, at the same time, flexibility and security in the labour market." (European Commission, n.d.). During the translation into Romanian of the first document mentioning this term, a Communication from the European Commission with the title *Towards Common Principles of Flexicurity*, a calque method was preferred and the result ("flexicuritate") was a term that neither makes its meaning clear, nor does it comply with the lexical rules of Romanian grammar (by avoiding an obvious cacophony). In its rather short history since then, there were attempts to provide a descriptive-

equivalent variant which would point to its actual purpose of use ("flexisecuritate"), yet more recent official documents failed to make a final decision in this regard.

Things are totally different with another term which now has a history in the Romanian cultural space. Indeed, "sustainability" (along with its lexical network adjective, "sustainable") seems to be often used, not only in official documents, but also in direct speech, in different contexts.

We owe this term to Mediaeval French but, in its modern form, it resurfaced in the European official documents as far back as 1998, in a Decision of the European Parliament with the title *Towards Sustainability*, regarding the environments and its "sustainable development" (Decision No 2179/98/EC of the European Parliament).

This term was immediately adopted, by calque, in most European languages, including Romanian and soon enough it became a "buzz word" even beyond the working space of Eurocrats. Today, everything is sustainable (translated into Romanian as "durabil") – from finance to industry, from clothing to advertising, from environment protection actions to indications for medical treatment. This development has, as a consequence, an extension of its meaning as well; indeed, nobody wants clothes which last forever, and home appliance manufacturing units would easily reach bankruptcy if their products were to last for a lifetime.

Recontextualization also applies in this case, especially in the use of "sustainable" or "sustainability" (in their Romanian variants) by the media, whereby the change of context aims to provide a more familiar frame, easily recognizable by readers or consumers of visual content.

The last term included in this study – "resilience" - is equally famous in Romania, especially due to the economic interest resulting from the National Plan for Recovery and Resilience, approved by the European Commission in 2021. Along with "recovery", "resilience" emerged in the year 2020 as a consequence of the COVID-19 pandemic and the need for coordinated decisions of all member states, in the shape of a complex plan called *Next Generation EU*.

So, what is the best approach for understanding the actual meaning of "resilience"? What does it mean, and in what context should we use it? The term itself has a long history. It is inspired from Latin, where it was used as a synonym for "recovery", "remedy" or even "recoil" in a different context,

defining the elastic ability of an object to return to its initial shape, after extension.

Its modern European history also includes Mediaeval, and then Modern French, but it began to be used to a large scale ever since the 1970s, more accurately in 1973, when Holling coined a breakthrough term for that time, in the form of "ecological resilience", referring to the ability of the environment, and nature in general, to resist climate change and adapt accordingly, thus maintaining its permanence. According to Gunderson and Allen, several types of changes may occur in any ecosystems, of which the "persistence of relationships within a system" and "the ability of systems to absorb changes" seem to be the most relevant (Gunderson and Allen, 2012: xv).

The context in which Hollings uses "resilience" is not singular, and a proof of its complexity in meaning and message. Bouchard used it in a neoliberal context, its meaning being related either to "resistance to exterior shocks", "adaptation to a new situation, by negotiation and compromise", or "the creative answer to new challenges" (Bouchard, 2013: 267-292).

According to Foarfă (2021: 145-146), in the European context, "resilience" has been used since 2012, in a Communication of the European Commission called "The EU approach to resilience: learning from food security crises" (European Commission, 2012), as an important contribution to the European policy of development and cooperation, whereby "adaptation" was the implicit meaning.

So, how should we understand "resilience" in Romanian? It could be rendered by "tenacitate" or "îndârjire, or even as a combination between the resistance to major challenges, and the ambition to move on and evolve.

After all, Mrs. von der Leyen's initiative to use this term in a political context can be appreciated because it leads us to the subliminal thought that, by way of the respective mechanism, member states have an opportunity to meet and solve various vulnerabilities, inherent after the effects of the recent pandemic on all areas of human life. After all, the European Union is also a space of confrontation between different mentalities, and resilience may also mean the power of reaching even a fragile balance.

The history of resilience in Romanian does not stop there. Various official documents, as well as media presentations for large audiences are now using it in many different contexts, of which I can quote "Green resilience" ("reziliență verde") – with reference to Europe's aim to reach climate neutrality before 2050 – but also "digital resilience" ("reziliență digitală"), "social

resilience" ("reziliență socială"), "economic resilience" ("reziliență economică") and even "geopolitical resilience" ("reziliență geopolitică"). For the general public, each of these examples would call for an alternative, more explicit translation, but, so far, this has been only wishful thinking.

## Conclusions

This study has started from the assumption that there are many terms recently borrowed from English, whose relevance is mainly organizational. They, among many others, belong to an interstate organizational culture that we are all part of, and where local languages easily make way for foreign terms, without taking time to assess their potential translation by existing terms with the same value.

The tradition of adopting borrowed terms whose meaning is insufficiently explained to the general public is not new in Romania. More often than not, the wide use of said terms in texts with an informative purpose for large audiences leads to a superficial understanding of their real meaning in different contexts. Is this a linguistic failure? Only the future will give us an answer to that questions. However, there is a good chance that the number of such organizational terms will increase, thus creating confusion among people with little, or no knowledge of English.

## References

- Bouchard, G. (2013). Neoliberalism in Quebec. The response of a small nation under pressure. In P. A. Hall and M. Lamont (eds.). *Social resilience in the neoliberal era* (pp. 267-292). Cambridge: Cambridge University Press.
- Decision No 2179/98/EC of the European Parliament and of the Council of 24 September 1998 on the review of the European Community programme of policy and action in relation to the environment and sustainable development 'Towards sustainability'.
- Duranti, A. (2012). Linguistic anthropology: the study of language as a non-neutral medium. In R. Mesthrie (ed.). *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics* (Part I, pp. 28-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission. (n.d.). Flexicurity. Retrieved from <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=102>.
- Foarță, T.-A. (2021). Perspective de reziliență ale Uniunii Europene. In M.-G. Ciot (coord.). *Uniunea Europeană și sistemul internațional (Începutul secolului XXI)* (pp. 143-166). Cluj: Presa Universitară Clujeană.
- Foley, W. (1997). *Anthropological Linguistics: An Introduction*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

- Gunderson, L. H. and Allen, C. R. (2012). Introduction. Why Resilience? Why Now? In L. H. Gunderson, C. R. Allen and C. S. Holling (eds.). *Foundations of Ecological Resilience*. Washington, Covelo, London: Island Press.
- Rogers, P. (2017). The etymology and genealogy of a contested concept. In D. Chandler and J. Coaffee (eds.) *The Routledge Handbook of International resilience* (pp. 13-25). Abington, UK: Routledge.

### **About the author**

**Carmen ARDELEAN** is an Associate Professor, Ph.D. at the Technical University of Civil Engineering Bucharest, Romania.

**E-mail:** carmen.ardelean@utcb.ro

# MODALITĂȚI DE ÎMBUNĂTĂȚIRE A EFICIENȚEI EVALUĂRII ȘI NOTĂRII COMPETENȚELOR LINGVISTICE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

## (WAYS OF ENHANCING THE EFFICIENCY OF THE ASSESSMENT AND GRADING OF THE LINGUISTIC SKILLS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES)

Anca BUNEA

**Abstract:** In all the factors that ensure the increase of the quantitative parameters of the teaching activity, the increase of the pedagogical and social efficiency of the teaching-learning process, as well as the evaluation of the performances have an essential methodological role obtained both at the level of the system and of the didactic process. As a basic component of the scientific strategy, applied in order to improve the teaching process, the evaluation action highlights the extent and quality of the achievement of the educational objectives pursued. Due to the nature of the information it provides regarding the results obtained in relation to the established instructive-educational objectives and also through the feedback on the previous actions and effects, evaluation represents the scientific basis for further adoption of the necessary decisions and improvement measures.

**Keywords:** *didactic objectives; types of evaluation; analysis of results; rhythmicity of verification; motivation of grading*

### Introducere

Competențele lingvistice care se predau în achiziția unei limbi străine încorporează în conținutul lor un volum consistent de tehnici, metode și procedee de lucru care ajută cursanții sau studenții să poată recepta mesaje scrise și orale, să producă texte orale și scrise și să aibă o comunicare coerentă și bine-structurată în limba străină studiată. Evaluarea eficienței procesului de predare-învățare a unei limbi străine se face prin raportarea performanțelor obținute de cursanți, a pregătirii lor, la obiectivele instructiv-educative urmărite prin studiul limbilor străine. O asemenea evaluare se realizează în timpul perioadei de școlaritate (fie an pregătitor pentru limba română ca limbă străină sau primii ani din cadrul studiilor universitare de licență pentru facultățile cu profil de inginerie), prezentând avantajul unor informații imediate și continue, pe baza cărora se poate interveni prompt, cu măsuri adecvate în vederea perfecționării activității de predare-învățare. În această direcție, pentru o imagine mai clară a fenomenului didactic, un instrument extrem de util este *The Glossary of Education Reform*, un site dedicat deopotrivă membrilor

comunității didactice, cursanților, jurnaliștilor și părinților, unde este prezentat sistemul de relații dintre obiectivele cadru, cele operaționale și taxonomiile acestora în raport cu evaluarea achizițiilor din procesul didactic.

## **1. Raportarea rezultatelor la obiectivele stabilite atât pentru cursant cât și pentru cadrul didactic**

În condițiile unui proces didactic preponderent formativ, este mult mai eficient pentru cursant să i se arate la ce distanță se află față de obiectivele stabilite, decât ce loc ocupă în raport cu colegii sau cum se clasifică în cadrul grupei de studiu.

Pentru cursanții limbilor străine, feedbackul oferit prin acțiunea de evaluare s-a dovedit a avea o deosebită însemnătate educativă, în sensul stimulării capacităților de autocunoaștere și autoevaluare, a dorinței de a se depăși, de a progresa.

Pentru cadrul didactic conducător al cursului practic sau al seminarului de limbi străine, aspectele concrete relevate prin evaluarea continuă reprezintă sursa principală de cunoaștere științifică a competențelor lingvistice ale cursanților/studentilor, manifestate în acțiunea de învățare, precum și a dinamicii rezultatelor obținute. Pe această bază, el poate organiza și desfășura mai eficient procesul de predare-învățare. Totodată, urmărind pregătirea cursanților/studentilor și dezvoltarea diferitelor competențe în curs de dezvoltare, cadrul didactic conducător al cursului practic sau al seminarului de limbi străine va putea trage concluzii relevante asupra propriei sale munci, asupra eficienței metodelor, tehnicilor și formelor de activitate pe care le-a folosit, prilej de a-și reevalua strategiile de instruire și perfecționa stilul de lucru.

Caracterul obiectiv, riguros și continuu, deși intrinsec evaluării științifice, nu satisface totuși integral exigențele privitoare la perfecționarea activității instructiv-educative. În scopul creșterii influenței optimizatoare asupra procesului de predare-învățare, evaluarea cu funcții mai complexe are rol de prognosticare și de diagnosticare. Rolul de prognosticare constă în prevederea evoluției cursantului/studentului în etapa următoare a instruirii, astfel încât să se poată pune în evidență măsura în care el posedă competențele, cunoștințele și deprinderile necesare abordării unui nivel superior conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL).

Rolul de diagnosticare constă în evidențierea rezultatelor pe care le-a obținut cursantul/studentul într-un anumit moment al procesului instruirii dezvăluind

cunoștințele și deprinderile insuficient însușite, procesele psihice responsabile de eșecuri și oferind, în ultimă instanță, motivul pentru care achiziția lingvistică nu s-a realizat în mod corespunzător (Leighton și Gierl, 2007: 14).

În concepția sistemică asupra procesului de predare-învățare, evaluarea constituie, astfel, o estimare globală, cantitativă și calitativă, a randamentului cursanților/studentilor și, prin aceasta, a procesului de predare în ansamblul său. Ea se caracterizează prin rigurozitate și obiectivitate, prin valoare diagnostică și prognostică, prin funcții de reglare și ghidaj, în vederea optimizării întregii activități didactice.

## **2. Verificarea și notarea cunoștințelor**

Conținutul verificării și notării se subordonează scopurilor și exigențelor CECRL. Caracterul preponderent formativ al obiectivelor urmărite în procesul de predare-învățare a limbilor străine impune ca acțiunea de verificare a pregătirii cursanților/studentilor să vizeze pe lângă volumul de informații însușit și gradul de operaționalizare a acestora, progresul realizat în ceea ce privește dezvoltarea operațiilor gândirii, receptării și expimării, a principalelor procese psihice angajate prioritar în acțiunea de însușire a unei limbi străine. Astfel, conținutul verificării trebuie să reflecte în primul rând randamentul comunicării, al capacităților de a recepta și transmite mesaje, competențele de înțelegere a textelor orale și scrise și competențele de producere a textelor orale și scrise. Calitatea dată de fluentă și acuratețe reprezintă astfel doar o parte din totalitatea elementelor definitorii pentru verificarea competențelor evaluate. Acest lucru determină necesitatea ca, în acțiunea de verificare, cadrul didactic conducător al cursului practic sau al seminarului de limbi străine să formuleze sarcinile de lucru în așa fel încât să-i ghideze pe cursanți/studenti în selectarea, prelucrarea și prezentarea cunoștințelor într-o modalitate care să dovedească stăpânirea lor temeinică (Rea-Dickins, 2008: 71).

În acest sens, este necesar să se înscrie și acțiunea de acordare a notelor, cântărindu-se bine aportul posibilității de însușire a cunoștințelor, pe de o parte, și al capacității de transfer, de aplicare, analiză, sinteză, generalizare a acestora, pe de altă parte.

În opinia unor specialiști este necesar ca nota să exprime nu numai cantitatea de cunoștințe și exactitatea lor, ci și modul de organizare a acestora, capacitatea cursantului/studentului de aplicare, atitudinea și efortul său pentru pregătire, apreciindu-se pe bună dreptate că eliberarea certificatelor care atestă cunoașterea unor limbi străine trebuie să dea informații asupra



trăsăturilor competențelor de comunicare într-o limbă străină: receptare orală și scrisă, comunicare orală și scrisă, gramatică și vocabular (Bocoș și Jucan, 2008: 144).

Diversificarea formelor și metodelor de verificare a pregătirii cursanților/studentilor este o condiție elementară a realizării funcției complexe pe care o are evaluarea în cadrul procesului de învățământ și a sporirii gradului de obiectivitate în folosirea sistemului de notare. În acest sens, este bine cunoscut faptul că verificarea curentă, realizată la fiecare curs practic sau seminar, precum și cea periodică, efectuată după parcurgerea unei unități de învățare, desfășurându-se în formă individual sau frontal, se completează reciproc, favorizând cunoașterea evoluției cursanților/studentilor în diferite momente ale acțiunii de învățare, a orizontului și seriozității pregătirii lor.

De asemenea îmbinarea judicioasă a celor mai variate modele de verificare orală și în scris asigură o evidențiere mai bună a nivelului real de pregătire a cursanților/studentilor, ceea ce constituie temeiul unei notări obiective. De altfel, practica didactică dovedește că pregătirea cursanților/studentilor nu poate fi pusă în evidență în toată complexitatea ei decât prin modalități variate și corelate în mod corespunzător. Combinarea diverselor forme și metode de verificare trebuie să se facă, de la caz la caz, în funcție de obiectivele urmărite, de specificul disciplinei, de trebuințele colectivului grupei de studiu, competența și tactul pedagogic ale cadrului didactic conducător al cursului practic sau al seminarului de limbi străine fiind hotărâtoare în acest sens.

Perfecționarea instrumentelor și tehnicilor de verificare a cunoștințelor și deprinderilor de comunicare s-a impus ca o direcție principală de perfecționare a evaluării în sensul sporirii funcției sale diagnostice și prognostice. Revizuirea, în scopul perfecționării, a instrumentelor de evaluare, se impune cu atât mai mult cu cât examinările ajută la aprecierea progresului prin examinările scrise, forme de evaluare tradiționale, care pot avea un caracter mai mult sau mai puțin subiectiv prin modul de abordare, vocabularul folosit și/sau folosirea unor forme gramaticale livrești (modul prezumtiv pentru cei care studiază limba română ca limbă străină sau „cleft sentences” în limba engleză, viitorul anterior în limba italiană „Appena sarai tornato, partirai di nuovo”, combinațiile de viitor anterior cu viitor din limba franceză: „Aussitôt que les étudiants se seront tus, le professeur commencera le cours.” sau, tot în limba franceză, perifrazele aspectuale de tipul „avoir failli + infinitiv”).

Practica referitoare la evaluarea randamentului instructiv-educational, precum și cercetarea experimentală în acest domeniu recomandă elaborarea și

utilizarea pe o scară mai largă a testelor (verificărilor), care prin calitățile lor și prin modul de folosire, asigură o evaluare mai riguroasă și mai obiectivă a pregătirii cursanților în comparație cu instrumentele tradiționale de verificare.

Bocoș și Jucan împart tipurile de evaluare după șapte criterii: al obiectivității și al gradului de certitudine oferit, al ponderii obiectivelor educaționale vizate, al sferei de extindere a conținutului evaluat, al sferei de reprezentare socială, al scopului principal urmărit, al obiectului evaluării și al dimensiunii temporale a acțiunii evaluative (Bocoș și Jucan, 2008: 141-144).

În predarea limbilor străine, cele mai frecvente forme de evaluare obiectivă au următoarele funcții: predictivă sau prognostică, diagnostică și de certificare.

### **3. Analiza rezultatelor verificării și reglarea procesului instructiv-educativ**

Scopul analizei este acela de a determina adoptarea unor decizii pe deplin adecvate situației concrete, relevată prin acțiunea de verificare, știut fiind că orice măsură ameliorativă sau de optimizare permanentă a procesului instructiv-educativ și de evaluare este cu atât mai pertinentă cu cât se întemeiază pe cunoașterea a ceea ce s-a realizat în etapa anterioară. Verificarea nivelului de pregătire a cursanților/studentilor rămâne deci un scop în sine dacă nu este urmată de analiza și interpretarea rezultatelor ca suport științific pentru reglarea în continuare a procesului de predare-învățare.

Pentru a fi pe deplin eficientă, analiza se va face cu precădere în termeni de calitate, vizând în mod explicit conținutul propriu-zis al pregătirii cursanților/studentilor, respectiv aspectele pozitive și cele negative, progresele realizate, greșelile săvârșite, rămănerile în urmă, dificultățile întâmpinate. Având o astfel de oglindă a situației fiecărui cursant/student și a grupei în ansamblu, cadrul didactic conducător al cursului practic sau al seminarului de limbi străine va putea stabili în mod diferențiat temele și sarcinile de lucru atât frontal cât și ca studiu individual, va reuși să acorde sprijinul adecvat celor cu decalaje (rămăneri în urmă sau dificultăți), va ști, în același timp, cum să-i antreneze la o activitate suplimentară pe cursanții/studentii cu posibilități sporite de învățare și abilități lingvistice înnăscute.

Cunoscând lipsurile fiecărui cursant în raport cu obiectivele urmărite, cadrul didactic conducător al cursului practic sau al seminarului de limbi străine va putea stabili conținutul sarcinilor și modalitățile de lucru pe subgrupe și individual; cunoscând performanțele întregului colectiv al grupei de limbă

străină în raport cu fiecare obiectiv în parte, va putea elabora strategia adecvată activităților frontale cu grupa de limbi străine.

În același timp, analizând cu cursanții/studentii înșiși constatările obținute prin verificarea efectuată, cadrul didactic conducător al cursului practic sau al seminarului de limbi străine îi ajută să-și dea seama de nivelul la care se situează, de lipsurile pe care le mai au și de cauzele care le generează, stimulându-i astfel să colaboreze în cunoștință de cauză și cu autoexigență la înlăturarea lor.

Realizarea unei evidențe operative a rezultatelor verificării continue ridică unele probleme cadrului didactic conducător al cursului practic sau al seminarului de limbi străine. De aceea, s-au elaborat fie fișe în format fizic, fie foldere în echipele de lucru din Microsoft Teams, platforma de lucru online folosită de Universitatea Tehnică de Construcții București, de exemplu, cu greșeli tipice și/sau frecvente. Aceste fișe, fiind alcătuite în concordanță cu obiectivele instructiv-educative prevăzute în fișele disciplinelor, permit atât evidența datelor necesare cu privire la situația documentelor de lucru completate de cursanți/ studenți, cât și a grupei de limbă străină în ansamblu.

#### **4. Ritmicitatea verificării cunoștințelor și acordării notelor**

Caracterul sistematic al verificării cunoștințelor și notării imprimă cursanților/studentilor o conduită constantă și consecventă în acțiunea de învățare, îi determină să depună un efort continuu în însușirea achizițiilor lingvistice pe tot parcursul semestrului. Se asigură astfel condițiile pentru a se preveni supraîncărcarea cu noi informații a cursanților/studentilor în anumite perioade, pentru a se interveni prompt și cu acțiuni de sprijin adecvate atât în cazul celor care vădesc dificultăți sau pierderi ale ritmului, precum și al celor care trebuie stimulați pentru a obține succese pe măsura posibilităților sporite și înclinațiilor native spre limbi străine pe care le au pentru ca nota să exprime gradul de perfecționare obținut de cursant/student astfel încât nota să reprezinte informația necesară cursantului/studentului spre a-și regla efortul în demersul studiului său. Lipsa de ritmicitate în verificare și notare mărește riscul de a promova cursantul/studentul chiar dacă are o pregătire deficitară, care să-i limiteze șansele de continuare cu rezultate bune a studiilor (Worthen, Borg și White, 1993: 277).

Totodată, în condițiile verificării și notării ritmice, lecțiile de recapitulare și sistematizare, prevăzute în fișele disciplinelor, vor putea fi folosite în mod corespunzător, potrivit destinației pe care o au, iar nu pentru evaluarea în asalt

a unui număr cât mai mare de cursanți/studenti cu scopul de a întruni totalul de note necesar reprezentării celor 50% din nota finală cerute de forma de evaluare a unor fișe ale disciplinelor. Procedându-se în acest fel, se încurajează cursanții/studentii să participe activ la cursurile practice sau la seminare, să pregătească mici proiecte în realizarea sarcinilor de curs practic/seminar, să aibă o abordare continuă de studiu pe toată perioada semestrului.

Cercetări desfășurate în scopul determinării relației dintre ritmicitatea notării și nivelul de pregătire a cursanților arată că distribuția rațională a notelor pe parcursul celor 14 săptămâni influențează creșterea nivelului de pregătire a tuturor cursanților/studentilor, stimulând însușirea fiecărei unități din manualele și materialele prezente în fișele disciplinelor, dar și dezvoltarea tenacității, perseverenței și conștiinciozității cursanților/studentilor, și crește obiectivitatea și valoarea formativă a notării (Reeves, 2016: 13-18).

Cerința de a realiza o verificare și notare ritmică nu impune obligativitatea de a se acorda note pentru orice activitate desfășurată de cursanți/studenti, pentru orice rezultat obținut de aceștia în timpul cursului practic, seminarului sau prin efectuarea unor sarcini de lucru pentru partea de studiu individual. Astfel, luându-se în considerare obiectivele specifice ce se urmăresc prin diferite tipuri de evaluări formative, apare lipsită de temei și inoportună aprecierea tuturor lucrărilor prin note care să fie luate în calculul mediei care alcătuiește nota finală. Este cazul, de exemplu, al probelor inițiale, de la unitățile de început de manual care au rol de feedback în primul rând pentru cadrul didactic conducător al cursului practic sau al seminarului de limbi străine, ajutându-l să-și cunoască mai bine cursanții/studentii cu care va lucra și să-și stabilească cele mai bune modalități de abordare a instruirii la disciplina respectivă.

Tot astfel, sarcinile de lucru diferențiate ce se dau pe subgrupe de cursanți/studenti (uneori lucru în perechi), pentru a îndrepta greșelile tipice și frecvente pe care aceștia le săvârșesc, a înlătura anumite carențe în învățare, a stimula anumite capacități lingvistice insuficient dezvoltate, ridică probleme speciale în ceea ce privește acordarea de note. În afara faptului că urmăresc un scop corectiv, de antrenare și exersare, sarcinile de lucru diferă de la o subgrupă la alta de cursanți/studenti prin obiectivele operaționale urmărite, prin volum, conținut și grad de dificultate, ceea ce face ca rezultatele să nu poată fi comparate, apreciate și notate după criterii unitare per ansamblul grupei de cursanți/studenti. În condițiile respective, aprecierea rezultatelor obținute de un cursant/student se face prin raportarea la performanțele

subgrupeii căreia îi aparține, precum și la propriile sale rezultate obținute într-o etapă anterioară. Cadrul didactic conducător al cursului practic sau al seminarului de limbi străine poate acorda note de la caz la caz, cu condiția ca acestea să nu intre în calculul mediei notei finale, pentru că ele nu favorizează ierarhizarea echitabilă în cadrul colectivului întregii grupe (Feldman, 2019: 94-106).

Ierarhizarea cursanților/studentilor unei grupe după nivelul pregătirii se poate face numai pe baza unor note acordate după criterii unitare, și anume obiectivele instructiv-educative prevăzute în fișele disciplinelor (Guskey și Brookhart, 2019: 28-29).

Motivarea notării, explicarea aspectelor care susțin valoarea notei acordate se manifestă ca un factor reglator conduitei cursantului/studentului vis-a-vis de evoluția deprinderilor sale lingvistice într-o limbă străină. Acest procedeu folosit cu tact de către cadrul didactic conducător al cursului practic sau al seminarului de limbi străine ajută cursanții/studentii grupelor de limbi străine să-și cunoască propriile puncte nevralgice și posibilități nevalorificate suficient, să-și însușească anumite criterii la care să se raporteze propria lor activitate și lucrul pe subgrupe, să realizeze concordanța deplină între semnificația conferită notei de către cadrul didactic conducător al cursului practic sau al seminarului, și cea pe care și-o acordă fiecare cursant/student în parte, fapt deosebit de important din punct de vedere instructiv-educativ. De aceea, însoțirea notării de aprecierea efortului pe care cursantul/ studentul l-a depus, a rezultatelor pe care le-a obținut și a disponibilităților sale de a progresa trebuie să intre în stilul de muncă al cadrului didactic conducător al cursului practic sau al seminarului de limbi străine. În această ordine de idei, se subliniază pe bună dreptate faptul că, prin aprecierea pe care o face cadrul didactic conducător de curs practic sau seminar de limbi străine trebuie să evidențieze nu numai o situație de moment, ci să atragă atenția și asupra a ceea ce este de așteptat sau de evitat. Pentru a fi stimulativă și formativă, aprecierea trebuie să fie și anticipativă. În acest sens, Mușata Bocoș și Dana Jucan afirmă că: „Acordarea notei, ca de altfel, orice apreciere, nu se reduce la scopul simplist de determinare și indicare a unei valori statice, ci reprezintă o acțiune complexă” (Bocoș și Jucan, 2008: 164).

Totodată, acordarea notei poate fi precedată sau urmată de motivări și/sau întăriri verbale și uneori chiar materiale (diplome sau premii), mai ales în cazul activităților extracurriculare de tipul celor organizate de Departamentul de Limbi Străine și Comunicare din cadrul Facultății de Inginerie în Limbi Străine,

UTCB, anual cu ocazia *Săptămânii Limbilor Străine*. Astfel, se realizează atât continuitatea și fidelizarea cursanților/studentilor față de programele de studii care cuprind studiul limbilor străine, cât și mobilizarea și stimularea cursanților/studentilor mai puțin atrași de limbile străine în acțiunea de învățare.

Reprezentând sistemul de recompense și de penalizări menite să asigure selecția și fixarea răspunsului sau a reacției adecvate, motivările și/sau întăririle au, potrivit diverselor teorii ale învățării, un rol deosebit de important în procesul instructiv-educativ. Recompensa, cu toate formele ei, constituie „motivarea pozitivă”, iar critica neconstructivă, pedeapsa, cu variantele ei, „motivarea negativă” (Worthen, Borg și White, 1993: 332-339).

Practica didactică dovedește că, în general, cursanții/studentii care sunt sistematic „motivați pozitiv”, își formează o atitudine corespunzătoare față de cursurile practice sau seminarele de limbi străine, consolidându-și interesul și motivația pentru studiul limbilor străine deoarece succesul în obținerea abilităților atât de receptare cât și de comunicare orală și scrisă merge mână în mână cu satisfacția în munca de concepere a unor proiecte, de exemplu. Astfel, succesul generează trăiri pozitive care dinamizează, susțin și direcționează conduita cursantului/studentului spre obținerea unor performanțe mai înalte. În schimb, „motivările negative”, chiar dacă au un oarecare efect pozitiv pentru moment, rămân forme agresive de verificare, provocând apariția unor comportamente negative precum abandonul studiilor.

Aceste direcții esențiale de ameliorare a verificării și de obiectivizare a notării pregătirii cursanților/studentilor cursurilor practice și/sau seminarelor de limbi străine pot fi urmate, fără eforturi și investiții deosebite, de către fiecare cadru didactic conducător al cursurilor practice sau seminarelor de limbi străine, iar îmbogățirea lor depinde exclusiv de competența și talentul său pedagogic.

## **Concluzii**

Interesul deosebit al forului de decizie în domeniul predării-învățării și al cercetării pedagogice pentru perfecționarea evaluării nu minimalizează deloc însemnătatea celorlalte componente ale procesului de predare-învățare-evaluare. Concepția sistemică asupra acestui proces pune în evidență faptul - atestat de practică - că perfecționarea lui continuă și cu eficiență maximă presupune intervenții concomitente în toate elementele sale componente, într-un mod coordonat și convergent. Componentele procesului didactic de predare-învățare-evaluare sunt în strânsă interdependență și funcționează ca

un tot organic. Ca urmare, măsurile ameliorative care se iau trebuie să aibă în vedere ansamblul acestora și corelația dintre ele, astfel încât să se asigure obținerea nivelului calitativ superior al procesului de predare a limbilor străine pe care îl cer condițiile actuale.

## **Bibliografie**

- Bocoș, M. și Jucan, D. (2008). *Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor* (ediția a III-a). Pitești: Editura Paralela 45.
- Feldman, J. (2019). *Grading for Equity: What It Is, Why It Matters, and How It Can Transform Schools and Classrooms*. California, Thousand Oaks: Corwin.
- Great Schools Partnership. (2014). The Glossary of Education Reform. Consultat la adresa <https://www.edglossary.org/learning-objectives/>.
- Guskey, T. R. și Brookhart, S. M. (2019). *What We Know About Grading: What Works, What Doesn't, and What's Next*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Leighton, J. P. și Gierl, M. J. (2007). Why Cognitive Diagnostic Assessment. In J. P. Leighton și M. J. Gierl (eds.). *Cognitive Diagnostic Assessment for Education* (pp. 3-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rea-Dickins, P. (2008). Evaluation and English language teaching. *Language Teaching. Surveys and Studies*, 27(2), 71-91, DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800007679>.
- Reeves, D. (2016). *Elements of Grading: A Guide to Effective Practice* (second edition). Bloomington: Solution Tree Press.
- Worthen, B. R., Borg, W. R. și White, K. R. (1993). *Measurement and evaluation in the schools*. New York: Longman.

## **About the author**

**Anca BUNEA** is a Lecturer, Ph.D., Technical University of Civil Engineering Bucharest.

**E-mail:** [anca.bunea@utcb.ro](mailto:anca.bunea@utcb.ro)

# USING EXCEL IN PROJECT MANAGEMENT

**Ștefania CONSTANTINESCU, Alice ANGHELESCU**

**Abstract:** Microsoft Excel, as everybody probably knows, is the most widely used spreadsheet software in the world, as part of the Microsoft Office package installed on almost every computer. Other spreadsheet software is available, but Excel is by far the most popular and has been the world standard for many years. Much of Excel's appeal is due to the fact that it is so versatile. Excel's forte, of course, is performing numerical calculations, but it is also very useful for non-numeric applications. For terminologists and translators, as this article is going to show, Microsoft Excel represents an excellent opportunity to develop and optimize their projects and this is the reason why it is important for them to know the specific terminology of this program and to operate it correctly and efficiently.

**Keywords:** *data; database; technology; evolution; project; development*

## Introduction

Continuous progress and the rapid evolution of the scientific world enriches the field of technology with paramount information on a daily basis, and changes the parameters of life as we know it. Due to new technologies and discoveries in the field of information technology, more and more applications are assimilated into everyday life. Mathematical functions replace logical and system operations by taking control and making it easier to work and interact with the world. These functions not only explain statistical concepts, in particular mean, median and mode, but together with frequency and frequency distribution functions associated with histograms and graphical representations, they determine processes based on spreadsheet operations. In this article, we explain the benefits of using spreadsheets and other Excel functions for project management in terminology and translation and provide suggestions on how to use Excel to manage projects.

Organising and monitoring progress towards reaching objectives are key elements of successful project management. Many companies use spreadsheet software such as Excel to help them track project progress and organise their databases of budgets, deadlines and resources. Managing how to use Excel to structure projects and which features to apply are some of the benefits of this software in project management strategy.

Excel is a software program produced by Microsoft that allows users to organize, format and calculate data with formulas using a relatively simple spreadsheet system. Importantly, Excel is simple to use; its relative simplicity



makes it easy to navigate and operate, which will save you time learning how to operate the program and optimize its use.

This software is part of the Microsoft Office suite and is compatible with other applications in the Office suite. Like other Microsoft Office products, Excel can now be purchased via the cloud on a subscription basis through Office 365.

Excel with its extensive features and functions is accessible worldwide. Its formulas make data manipulation and calculations easy. Excel is a spreadsheet and looks like workbooks. It has multiple rows, columns and multiple sheets. There is grid system. It is not just the data keeping tool, it is much more than that, it keeps all the records in multiple sheets. Starting the actual work in Excel is very simple. The basic and advanced formulas help a lot with calculating data and allows efficient data manipulation.

Excel with its extensive features and functions is accessible worldwide. Its formulas make data manipulation and calculations easy. Excel is a spreadsheet and looks like workbooks. It has multiple rows, columns and multiple sheets. There is grid system. It is not just the data keeping tool, it is much more than that, it keeps all the records in multiple sheets. Starting the actual work in Excel is very simple. The basic and advanced formulas help a lot in calculating data and allows efficient data manipulation.

## **1. Techno-encyclopedia and evolution over time**

Excel is a commercial spreadsheet application that is produced and distributed by Microsoft for Microsoft Windows and Mac OS operating systems. It has the ability to perform basic calculations, use graphing tools, create pivot tables and macros, amongst some of its most useful features.

Since the introduction of the computer into the business environment, Microsoft Excel has played a central role in accounting and bookkeeping. One of the best examples of ingenious uses for Excel is a table that performs a sum on each column. It is very easy in Excel to simply introduce a column of values and click in a cell at the bottom of the spreadsheet to allow that cell to sum all the numbers entered above. This takes the place of manual counting, which was a labor-intensive part of the job before the evolution of the modern spreadsheet. What is important about Excel is that it uses the same commands and strategies carried over from the traditional manual calculation used before the program was implemented, making it easy to use, simple and intuitive.

Spreadsheets are widely used software tools for entering, storing, analyzing and visualizing data. An Excel spreadsheet can be understood as a collection

of columns and rows that form a table. Alphabetic letters are usually assigned to columns, and numbers are usually assigned to rows. The point where a column and a row meet is called a cell. The address of a cell is given by the letter that represents the column and the number that represents a row.

Spreadsheet applications, such as Excel, use a collection of cells arranged in rows and columns to organize and manipulate data. The basic principles are: consistency, year-month-date data entry, no blank cell, a single entry per cell, data organized as a single rectangle (with subjects as rows and variables as columns and with a single row header), a data dictionary, no calculations in raw data files, no font color or highlighting as data, good names for things, backups, data validation to avoid data entry errors and data saved in plain text files.

However, as the world of business technology has advanced, Excel has become largely obsolete in some respects. The main reason for this is a concept referred to in technology as the "visual dashboard" or, more simply, "data visualization".

With the continuous development of technology and Excel being a versatile tool, companies and vendors have come up with new ways to visually present data that do not involve end users looking at a traditional spreadsheet with columns of numbers and identifiers. Instead, they are looking at graphs and charts and other sophisticated presentations to make sense of the numbers better and faster. People have realized that visual presentation is much easier to 'read'. So Excel can also display data as charts, histograms and line graphs.

The data visualization principle has changed the use cases for Excel. Where companies would have used Excel in the past for, say, hundreds of records, most business use cases today involve spreadsheets that manage fewer than a few dozen values for a given project. The idea is that if the spreadsheet is longer than a few dozen rows, it will be more efficient to display the information on a visual dashboard than in a traditional tabular format.

Excel allows users to arrange data to view different factors from different perspectives. Microsoft Visual Basic is a programming language used for Excel applications, allowing users to create a variety of complex numerical methods. Programmers are given the option to code directly using the Visual Basic Editor, including Windows for writing code, correcting and organizing code modules.

Automatic summing and other innovations have made Excel an indispensable tool for various types of jobs, including examining daily, weekly or monthly numbers, tabulating wages and taxes and other similar types of business processes.

Various types of simple use cases have made Microsoft Excel a key technology for end users, also useful in training and professional development. For a number of years, Excel has been included in undergraduate courses and has been an indispensable tool in the life of any student that is ready to use it in any field of activity. For example, it is successfully used at the Specialization of Translation and Interpretation, within the Technical University of Civil Engineering Bucharest, where students specialized in Philology have the opportunity to use this sophisticated program for linguistic applications, such as the creation of a glossary of terms from various technical-scientific fields.

## 2. Basic concepts

Why should we learn Excel? We all deal with numbers in one way or another. We all have daily expenses that we pay out of the monthly income we earn. For someone to spend wisely, they will need to know their income in relation to their expenses. Excel is useful when we want to record, analyse and store such numerical data.

Specific work in this program can be related to organizing statistical data, performing statistical and mathematical calculations, creating inferences related to statistical applications, drawing graphs and charts based on the availability of data, and also helping to develop the professional appearance of reports. For better understanding, Excel can be divided into three major sections.

1. **Worksheet:** the term "worksheet" used in Excel files is a collection of cells organized in rows and columns. It is the workspace the user interacts with to enter data. Each worksheet contains 1048576 rows and 16384 columns and serves as a huge table that allows organization of information. Typically, a workbook contains several worksheets with similar content and only one of the worksheets is active at a time.
2. **Chart and graphs:** Charts and graphs are pictorial representations of data series. Excel helps users represent data

to draw two- and three-dimensional column charts, pie charts, and many other types of similar illustrations.

3. **Databases:** The third important function of Excel is data management. For example, once the user has entered a set of data into the Excel worksheet, they have the ability to sort the data, if necessary, search for specific data and select the specific data they need.

### 3. Specific terminology in Excel

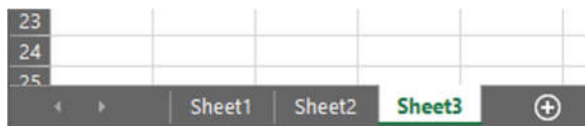
Microsoft Office is a suite of applications designed to help users be productive and perform common tasks on a computer. They can create and edit documents containing text and images, work with data in spreadsheets and databases, and create presentations and posters. In this world of the Microsoft suite, especially for Excel some general terms have been defined to have a general working technique:

A **workbook** is a tabular program file that is created in Excel. A workbook contains one or more worksheets.

A **worksheet** (also known as a **spreadsheet**) consists of cells in which data can be introduced and calculated. The cells are organised in columns and rows. A worksheet is always stored in a workbook.

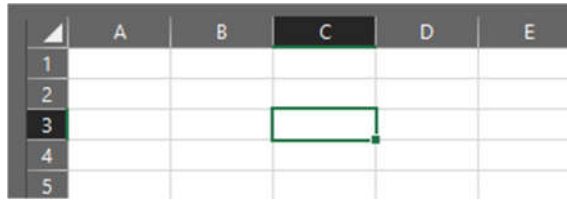
A workbook can contain many worksheets, a more abstract example would be a book. The book (workbook) usually has a single subject, such as a person's budget.

The tabs at the bottom of the window allow "flipping" between worksheets in a workbook or inserting a new worksheet into a workbook.



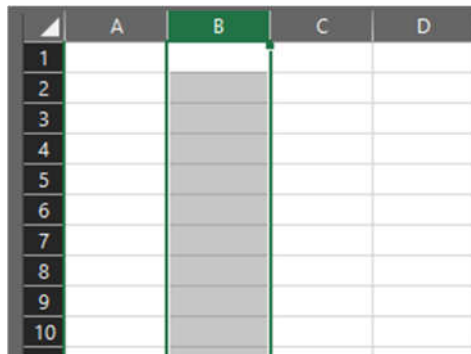
**Fig. 1** Excel workbook

In an Excel worksheet, each small rectangle or box is known as a **cell**. The active cell is the selected cell where data is entered when you start typing. Only one cell is active at a time. The active cell is the cell surrounded by a black border. Data can only be entered in the active cell. Even if more than one cell is selected, there is still only one active cell at a time.



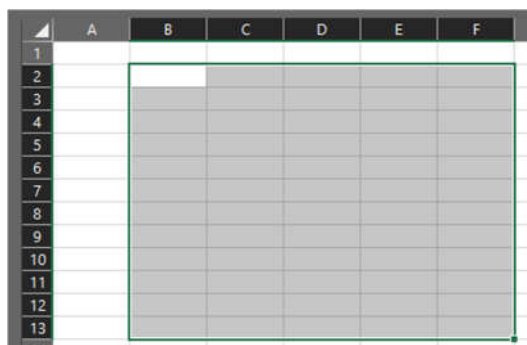
**Fig. 2** Excel cell

Excel spreadsheets are divided into cells. Cells are organised into vertical columns and horizontal rows. The columns are labelled with letters. Column headings are written in the grey area at the top of each column. Click on the column header to select an entire column. To increase or decrease the width of a column, drag the line to the right of the column header. Rows are labelled with numbers in the grey area to the left of each row.



**Fig. 3** Representation of a column

A **range** is a group of two or more cells in a worksheet. The cells in a range can be adjacent or non-adjacent. Commands executed by Excel will affect the entire range. A range is identified by the cell references of the cells in the upper left and lower right corners of the range. These two references are separated by a colon (:), which tells Excel to include all cells between these start and end points.



**Fig. 4** Cell range

**Data** is information that is stored in a spreadsheet. Data is stored in individual cells of a worksheet. Only one data item is stored in each cell. In addition to being stored in the spreadsheet, data can be used in calculations, displayed in graphs or sorted and filtered to find specific information. The three general types of data in Excel are numbers, text and calendar/time dates.

A calculation **formula** is a mathematical equation that will calculate a result. Formulas are entered in the formula bar. A formula always starts with an equal sign (=). For example, the formula "=1+1" will result in "2" being displayed. In spreadsheet formulas, we normally use the cell reference of the data rather than the data itself. For example: "A1\*B1" or "(A1+A2)/B1".

A **function** is a prescribed formula. A function takes a value (or values), performs an operation and returns a new value (or values). Functions are used to simplify and shorten formulas in a worksheet, especially those that perform long or complex calculations. Like formulas, functions always start with an equal sign (=). The equals sign is followed by the name of the function and its arguments. The function name tells Excel what calculation to perform. The arguments are enclosed in round brackets and tell Excel what data or other information to use in the calculation (Winston, 2019: ch. 6, par. 7).

For example, the SUM function is one of the most commonly used functions in Excel. It is used to add data from selected cells.

| =SUM(B1:B5) |   |     |   |
|-------------|---|-----|---|
|             | A | B   | C |
| 1           |   | 23  |   |
| 2           |   | 54  |   |
| 3           |   | 2   |   |
| 4           |   | 89  |   |
| 5           |   | 30  |   |
| 6           |   | 198 |   |
| 7           |   |     |   |

**Fig. 5** SUM Function

Here the function is entered in cell B6. Adds the values of cells B1 to B5 and stores the answer in cell B6.

Gaining various knowledge and using it correctly from the terminological point of view may be enabled by the specific functions of the Excel program. The data banks created with the help of this software "are useful for one or more subject fields, because they facilitate the understanding of specialized texts by the laymen and the re-interpretation of knowledge by the specialists". (Gheţulescu, 2015:157)

#### **4. Advantages for using Excel in project management**

Excel is a powerful tool that has become ingrained in business processes around the world, whether it is for stock or issuer analysis, budgeting or organizing customer sales lists. The following are a few areas in which Excel can be used:

##### **Finance and Accounting**

Financial services and financial accounting are the areas of finance that rely most on Excel spreadsheets and benefit most from them. In the 1970s and early 1980s, financial analysts spent weeks running advanced formulas either by hand or (starting in 1983) on programs such as Lotus 1-2-3. Now, complex modelling can be done in minutes with Excel.

In the finance or accounting department of any major corporate office you can see computer screens filled with Excel spreadsheets that write numbers, plot financial results and create budgets, forecasts and plans used to make major business decisions.

Most users know that Excel can add, subtract, multiply and divide, but it can do much more with the advanced IF functions when coupled with SEARCH V, INDEX-POWER and pivot tables.

### **Marketing and product management**

While marketing and product professionals look to their finance teams to do the hard work for financial analysis, using spreadsheets to list customers and sales goals can help manage the sales force and plan future marketing strategy based on past results. With a pivot table, users can quickly and easily summarize customer and sales data by category with a quick drag and drop.

### **Human resource planning**

While database systems such as Oracle (ORCL), SAP (SAP), and Quickbooks (INTU) can be used to manage payroll and employee information, exporting this data to Excel allows users to discover trends, summarize expenses and hours by pay period, month, or year, and better understand how the workforce is divided by pay level.

HR professionals can use Excel to take a huge spreadsheet full of employee data and understand exactly where costs are coming from and how to best plan and control them for the future.

Using Excel for business has no limits for practical applications. Here are some examples:

- when planning a team outing to the cinema, Excel can be used to track the list of films available along with their cost;
- Excel creates revenue growth models for new products based on new customer forecasts;
- when planning an editorial calendar for a website, you can list dates and topics in a spreadsheet;
- when creating a budget for a small product, you can list spending categories in a spreadsheet, update it monthly, and create a graph to show how close the product is to the budget for each category;
- customer discounts can be calculated based on monthly purchase volume by product.
- users can summarize customer revenue by product to find areas to build stronger customer relationships.



In addition to the advantages that Excel software has in the business field, it is also worth mentioning the use of Excel in the philological field. For most translators, a bilingual glossary of terms plays an essential role in their work.

Since translators are not experts in all the fields they translate, it is a very hard job to remember a huge volume of unknown terms that should be used correctly and accurately. For those who are supported by CAT tools (Trados, Wordfast, MemSource, etc.), this might not be a problem, as the glossary management tool can help them solve the problem. However, for translators who cannot afford such CAT tools or who do not have such glossary management tools available in CAT tools, a bilingual electronic glossary of terms would be of great help.

There are countless reasons for creating a glossary in Excel:

- easy to look up terms and phrases,
- easy to manage (add, edit, delete, etc.),
- a huge volume of terms from various fields in just one Excel workbook,
- relatively small file size,
- possibility to be imported as TM for CAT tools.

## **5. The creation of worksheets and their role in training future translators**

One of the most valuable features of a CAT tool is the glossary. For future translators, the creation and maintenance of a glossary is of great importance. Creating and maintaining a personal glossary using a CAT tool is easy and indispensable in translation.

Making a personal glossary is one of those investments of time that really pays off. With its help, a CAT tool can suggest the saved terms for future translations and keep them consistent throughout a longer document. It will also develop vocabulary, so that it provides richer translations over time. Creating a lifelong glossary is a good and valuable idea that will help young translators benefit from the features of a program they do not have to pay for beyond purchasing the Microsoft Office package.

Excel worksheets also simplify the process, so formatting and uploading the glossary is quick and hassle-free.

Translators will be working in various fields, other than those in which they are specialists. It is important to first create a list of areas of interest. They can be arranged in alphabetical order or in the most convenient way for the user. To do this, all the fields of work can be listed and numbered in an index on the first sheet. It is advisable to reserve a few spaces in the Index, as they may need to import terms from other fields in the future. The name of these fields will be linked to the sheet containing the terms.

In the second sheet, a five-column table should be created (or one customised to the translator's needs) including columns called order, source language (SL), target language (TL), source of terms, comments. The width of the columns should be adjusted and the table should be formatted. Also, the sheet should be labelled appropriately.

## **Conclusions**

Microsoft Excel spreadsheet programs are valuable tools for entering, organizing and storing data. They can be used for calculations, analysis and visualisations. We have provided some essential information on how best to organize data within Excel. Our main concerns are to protect the integrity of the data and facilitate further analysis.

Knowing how to work in Excel is vital for most professionals in today's offices, and better Excel skills can open the door to opportunities for promotion and leadership. Excel is a powerful tool, but it cannot work alone. It takes an experienced computer user to take advantage of all Excel has to offer to achieve the best results for their company.

The advantages of Excel are that it is flexible, collaborative, scalable and easy to use. In addition to its flexibility in organising a company's projects, it can also actively contribute to helping young translators and meet the needs of small-scale translation projects as well as projects with many active translators and large-scale translations.

## **References**

- Gheñulescu, R. M. (2015). *A Guide to Terminology*. Bucharest: Conspress.
- Winston, W. (2019). *Microsoft Excel 2019: Data Analysis and Business Modelling (Business Skills)* [Kindle version]. New York: Pearson Education.

## **About the authors**

**Ștefania CONSTANTINESCU** is a Teaching Assistant, Ph.D., Technical University of Civil Engineering Bucharest, Romania.

**E-mail:** stefania.constantinescu@utcb.ro

**Alice Anghelescu** is a MA student, University of Bucharest, Romania.

**E-mail:** alice.anghelescu@student.utcb.ro

# THE ROLE OF METONYMY IN SPECIALIZED LANGUAGES

Raluca GHENȚULESCU

**Abstract:** Usually neglected in the technical-scientific language, as they are considered purely literary devices, figures of speech have a huge – and partially still undiscovered – potential to enrich the specialized vocabulary of a language, by creating terms from the already existing words. Together with metaphors and similes, metonymies are very productive resources for term creation (i.e. terminologization) in languages for specific purposes (LSPs), due to the large palette of meanings they can cover, from parts of the body instead of people or animals to cities of origin instead of the objects or materials produced there, from the names of the inventors for the things they have invented to the names of materials for the objects made of them. The purpose of this article is to analyze various ways in which metonymies, just like metaphors, which have been more thoroughly studied, could detach themselves from the label of literary means and prove their usefulness as terminological devices, able to create new, interesting terms, phrases and even idioms in different specialized languages. Moreover, it aims at providing solutions to some translation problems involving metonymies, since, due to their double function of literary devices, endowed with particular connotations, and terminological means, characterized by precision, they are sometimes quite challenging to translate.

**Keywords:** *terminologization; figures of speech; metaphor; metonymy; translation*

*"Metaphors, similes, puns – all manner of **metonymy**. I'm interested in language that cannot be parsed by a machine". (Joshua Cohen, 2015).*

## Introduction

Metonymy is part of our everyday life and, consciously or not, we use it a lot in our various forms of communication. When we make sentences like "there are too many mouths to feed", "give me a hand", "I'll raise a glass to you" or "let's see the decision made by the White House/ Buckingham Palace/ Cotroceni", we employ systematic metonymies, which follow certain patterns, such as part-for-whole, material-for-object or place-for-inhabitant.

There are many taxonomies of metonymies, but most of them take into account the broader relational categories, such as place for the event, effect for cause, producer for product, agent for action. If we want to go deeper into this classification, we can adopt the Idealized Cognitive Model (ICM), proposed by Radden and Kovecses, which define metonymy as a phenomenon which occurs within an ICM (Radden and Kovecses, 1999: 21) or, in other words, in

the mental lexicon of a certain category of speakers – for the purpose of this article, the speakers that are familiar with a particular jargon.

Based on Ferdinand de Saussure's semiotic triangle and on the three main elements of a lexical unit – the object, the concept and the form (i.e. a word or a term) – Radden and Kovecses's model of ICM refers to three "ontological realms: the world of reality, the world of conceptualization and the world of language" (Radden and Kovecses, 1999: 20). The combinations of these three ontological realms lead to three different patterns of metonymy, based on the notions of "sign", "reference" and "concept". Thus, we can identify six metonymic relations within them: "sign metonymies (form for concept), reference metonymies (form/concept for thing/event; form for thing/event; concept for thing/event), and concept metonymies (form/concept for form/concept; form/concept for concept)" (Radden and Kovecses, 1999: 28-29).

According to other language philosophers, it is not enough to distinguish between sign, reference and concept, as we should dwell on the distinction between sense and reference. The sense is seen as the generic meaning of a word or term, as we find it defined in a dictionary, whereas reference points to the contextual meaning of a word or term, as we encounter it in actual utterances. This ability to operate both with the full meaning of a word or term (i.e. the sense) and with its connotations, regarded as partial instances of meaning (i.e. the reference) is metonymical in itself, since it links the part to the whole and the whole to its parts. So, in the philosophical approach of language, linguists have a metonymical way of thinking, which, naturally, helps them to understand metonymy as an organic figure of speech and makes them resort to it whenever they want to enrich or embellish language (Markert and Hahn, 2002).

This article focuses both on theoretical aspects related to the difference between metaphor and metonymy or between metonymy in literature and metonymy in specialized languages and on practical considerations about the use of metonymies in specific fields or types of texts. Its structure is meant to facilitate the transition from the theoretical to the practical part, starting with considerations on the introduction of figures of speech into specialized fields, continuing with the classification of metonymies according to their type, and ending with the analysis of metonymies in translation. Each practical part is accompanied by a lot of examples meant to illustrate the different categories of metonymies and their role in the LSPs in which they are used. The

conclusions at the end of the article contain in a nutshell the three main aspects related to metonymies, and are followed by the list of references, which includes both the most popular publications on this topic and some less known articles, belonging to young researchers, who are currently trying, just like myself, to develop this little exploited, but extremely rich and rewarding area of knowledge.

## **1. Metaphor and metonymy – from literature to specialized languages**

Is literature the only realm of figures of speech? One hundred years ago, the answer would have probably been “yes”, but, after the emergence of Terminology as an independent linguistic science, in the 1930s, the potential of figures of speech was equally exploited in specialized languages, in order to create new terms for the ever-changing realities in science and technology.

According to its definition in literature, metonymy is a figure of speech based on replacing the name of an object or concept with another one to which it is related. In other words, it is “a cognitive process in which one conceptual entity, the vehicle, provides mental access to another conceptual entity, the target, within the same domain” (Kovecses and Radden, 1998: 39).

The linguists who promoted metonymy as more than just a literary device were George Lakoff and Mark Johnson, who, in *Metaphors We Live by*, published in 1980, also explained the main difference between metonymy and metaphor: “metonymic mapping occurs within a single conceptual domain” (Lakoff and Johnson, 1980: 288), whereas metaphor involves “cross-domain mapping” (Lakoff and Johnson, 1980: 288). We can explain this in a simpler way by saying that metonymy brings together two concepts that belong to the same area of knowledge (or domain), whereas metaphor brings together two concepts that belong to different areas of knowledge.

Croft refines this dichotomy and introduces the concept of “domain matrix” in order to explain that both metaphors and metonymies involve mapping between domains, but that, in the case of metonymy, they are from the same “domain matrix”, whereas in metaphor they are different, so unrelated (Croft, 1993: 348). An eloquent example is that of “brain”, which could be used both metonymically and metaphorically, depending on the context. In a sentence like “There is a massive exodus of brains from our country nowadays”, “brain” is a metonymy, of the part-for-whole type, standing for an intelligent person (“brain” and “person” are from the same domain matrix). On the other hand,

in a sentence like "My computer suffered a brain damage", meaning that its CPU broke down, "brain" is a metaphor, standing for the main center of the computer, which controls the entire activity, just like the human brain controls all the processes in the body.

If we are in trouble establishing whether a certain figure of speech is a metonymy or a metaphor and Croft's explanation seems too abstract, we can apply Gibbs's test (Gibbs, 1994: 322), which is much easier. He suggests adding "like" to the expression and see if it still makes sense. If it does, it means it is a metaphor (e.g. "The CPU of the computer is **like** a human brain" makes perfect sense). If it does not, it means it is a metonymy (i.e. we cannot introduce "like" anywhere in the sentence "There is a massive exodus of brains from our country nowadays" and we cannot rephrase it using "like"). By extending this test, we could check whether expressions like "the White House", "the small screen", "the brass orchestra" are metaphors or metonymies. "The White House" is not **like** the American president, but it is inhabited by the American president, "the small screen" is not **like** a TV, but it is part of a TV and the "the brass orchestra" is not **like** some instruments, but those instruments are made of brass. Consequently, we can include all these in the category of metonymies, not metaphors.

Unlike metaphor, whose potential in both literary and specialized texts has been taken full advantage of for a long time, "the ubiquitous nature of metonymy has only recently been noticed" (Radden cited by Denroche, 2012: 103), more precisely after the publication of George Lakoff and Mark Johnson's seminal study on metaphors. This is the reason why it is worth being dedicated a more thorough analysis, as the one provided in the sub-chapters below.

## **2. The use of metonymy in LSPs**

Together with simile and metaphor, metonymy is a distinct category of terminologization (i.e. the process of taking words from the language for general purpose – LGP – and of endowing them with a specialized meaning in one or several jargons or languages for specific purposes – LSPs – without changing their form) and the most productive one after the metaphor. The meaning is usually transferred from LGP to LSP on the part-for-whole principle, for example taking the most representative element of a concept (e.g. a part of the body, the city of origin, the person who invented/ discovered it, etc.) and replacing the entire object with that single part. Thus, an animal can be identified based on the most prominent part of its body: "hammer-head" (= a shark with a flattened head), "golden-eye" (= a diving duck with bright yellow

eyes), "wagtail" (= a songbird with a slender body and a long tail that constantly wags) (Ghențulescu, 2019: 100). Moreover, the idea of person can be replaced by a significant part of that person's body or a representative item of clothing, sometimes even with a pejorative connotation, as it is the case of words like "rednecks" or "blue-collars":

- The **head** of the entire operation decided to put an end to it.
- The worker is the foreman's right **hand**.
- The **nose** of the wine company decided this champagne is not worth the money.
- **Redneck** urbanistic plans imply reclaiming trailer parks as safely inhabitable areas.
- In this company, the **white-collars** wouldn't have their salaries increased if the **blue-collars** didn't get their hands dirty all day long.

With the same purpose, of replacing a whole by one of its significant parts, we refer to various devices by using their most important components. For example, we use the term "small screen" for the TV set or "laser" for "laser printer" because we consider functionality, or rather the component that makes that machine functional, more prominent than any other characteristics.

Another typical use of metonymy in specialized texts is the one based on the relationship between the manufacturer and the object they manufacture. Here we can include the following examples of cars, printers, photocopiers (i.e. from the brand name Xerox, the word has become a common verb in English) and Covid-19 vaccines:

- The **Audi** is parked in front of the building.
- The **Epson** works better than the **Canon**.
- The paper was **xeroxed** for the entire team.
- **Pfizer** seems to be more effective after the second doze than **Astra Zeneca**.

A very productive method to transfer the meaning of one concept to another by means of metonymy is to use the name of the inventor or discoverer for the object or process they invented or discovered or, in rarer cases, to name a discovery in someone's honor. Thus, we can refer to a lot of units of



measurement (e.g. Joule, Newton, Pascal, Ohm, Celsius, etc.) and to many medical terms.

In medicine, this form of metonymy, which is also called eponymization (i.e. the process of naming an object, a process or a method – usually a major invention or discovery in a certain field – after the proper name of a person), is very much used. Besides its pure terminological value, it is also seen as a form of tribute to the great pioneers in various branches, to whom we owe the medical progress today.

By means of metonymies used in eponymization, we can name diseases (e.g. Huntington, Scheuermann, Parkinson, Alzheimer), syndromes (e.g. Tourette, Turner), bacilli or germs (e.g. Koch, Shigella – named after the Japanese physician who discovered the cause of dysentery, Kiyoshi Shiga, Salmonella – named by its discoverer in the honor of his mentor, the American veterinarian Daniel Salmon), medical maneuvers like Heimlich and medical instruments like Berzelius (Kreuzthaler and Schulz, 2012). Some of these medical terms created by metonymy are even able to produce derivatives (i.e. one of the main desiderata in Terminology), as it is the case of *Pasteur*, which has led to the verb “to pasteurize”, the adjective “(ultra)pasteurized” and the noun “pasteurization” – created in the honor of the famous French scientist, Louis Pasteur.

The common language and LSPs share some characteristic cases of metonymy, out of which I shall mention the most important ones:

- the use of the name of the material for the object made of it (e.g. “glass”, “brass”)
- the use of the name of a certain place for the material or object produced there (e.g. “china”, “holland”, “damascus”, “shetland”)
- the reference to the instrument instead of the action it is used for (e.g. “knife” or “scalpel” for surgery, “bludgeon” for severe beating or, figuratively, for forcing someone into doing something unfair or unpleasant, “pen” and “sword”, even in the context of a famous saying, for the activities of writing and fighting: “The pen is mightier than the sword”.)
- the reference to the form of an object, in order to designate the object itself (e.g. “fork”, “ring”, “diamond”).

Some of these words/ terms, such as “fork” and “ring”, are very productive from the semantic point of view, and their polysemy is worth taking into consideration, especially because the specialized meanings belong to various fields, from Anatomy or Chemistry to Sports. For example, “fork” may refer to:

1. “the angle formed by the inner sides of the legs where they join the human trunk
2. the point at which a bifurcation or separation of a road or river occurs
3. an attack by one chess piece on two pieces at the same time” (fork, 2014).

In its turn, “ring” may designate:

1. “a group of atoms linked by bonds that may be represented graphically in polygonal form
2. a rectangular arena set off by stakes and ropes in which boxing or wrestling events are held
3. an annual circle on a tree, marking its age
4. the area between two concentric circles” (ring, 2014).

A special category of metonymies is the one represented by the visual ones, which is quite productive in the technical-scientific language, where instructive texts abound. Since many technical products or services are sold worldwide, their user guides or manuals must address a variety of users from various countries, with different cognitive and linguistic abilities. Therefore, instead of a text, it is preferable to use pictures or diagrams, which can be understood irrespective of the social, cultural, technological or linguistic background.

Within the so-called Minimum Word Strategy, many informative or instructive placards, for example those used in the elevators, metro stations or hotel rooms, contain a lot of pictures, or rather pictograms, and very little text accompanying them. Those visual elements are based on the part-for-whole, instrument-for-action or effect-for-cause principle implied by metonymy, as an ear crossed by a bar is a symbol of services for the hearing-impaired people, a wheelchair is the symbol for the people with disabilities, a vacuum cleaner is the symbol of hotel room cleaning and a lightning bolt is a symbol for electrical hazard.

A less popular category of metonymies, which, however, is catchy for slogans or newspaper headlines, is the one based on interjections or rhymes – the auditive or “jingle” metonymies, as they can be named. Such a metonymy –

of the sound it makes for the product itself type – is the one for advertising pre-cooked food, generally called “prick and ping”, because the simple steps we should take in order to have our meal ready are just to prick the container with a fork and to leave it in the microwave oven until it “pings”. Another one of this kind is that contained in the slogan for the breakfast cereal Rice Krispies: “Snap, Crackle and Pop” (Denroche, 2012: 119). An auditive metonymy contained in an idiom is “bells and whistles”, meaning “additional features or accessories of a product, which are non-essential but very attractive to the buyers” (bells and whistles, 2014). The headline of an article published in New York Times in 2002 was “Backslash: It's Time to Turn off Those Bells and Whistles” (Richtel, September 8, 2002, section 3: 10), the topic of the article being the necessity to take a break from the excessive use of technology in our daily lives.

Some metonymies are less obvious when it comes to identifying the relationship between the two concepts involved in them and, therefore, could be named “obscure metonymies”. For understanding the actual connection between their parts, we have to resort to etymology and semantics, which can explain the evolution of meaning in time. Moreover, we can say there are degrees of obscurity, since some meanings are easier to grasp, whereas others are utterly incomprehensible in the absence of a historical explanation. Such a word is “buff”, with a large palette of general and specialized meanings in the dictionary, out of which I chose four, presented below from the simplest to the most obscure:

1. “a military uniform coat made of buffalo leather
2. one's bare skin (i.e. to be in the buff = to be naked)
3. a pale, light tone or moderate yellowish pink
4. one who is enthusiastic and knowledgeable about a subject”  
(buff, 2014).

The first meaning is not difficult, as the connection between the buffalo leather and the military uniform coat made of it is obvious once we understand that “buff” is nothing but an abbreviation (i.e. a clipped form) of “buffalo”. It is actually a common metonymy, of the material-for-object type. The second one is a bit more complicated, because it takes a step further, from the skin of a buffalo to the skin of a person, which is also included in the idiom “in the buff”, meaning “naked”, often used with an amusing, ironical or even pejorative connotation. The third meaning is less obvious as far as the relationship with the buffalo is concerned, since, if one does not know that “buff” is an

abbreviation for “buffalo” and that buffalo leather is a particular tone of light yellow, it is almost impossible to see the connection between this color and the name of the animal it comes from. The fourth meaning is the most obscure, because apparently there is no connection between a buffalo and someone who is knowledgeable and enthusiastic about a subject; on the contrary, in our mind the buffalo may be associated with a less intelligent creature. Therefore, we have to study the etymology of this word or even to do a bit of research in history in order to realize that it is actually a four-step metonymy: the first semantic transition was from the buffalo as an animal to buff as its skin, the second one was from the idea of leather to the military uniform coat made of it, the third one was from the military coat to the people wearing it, namely the New York volunteer firemen in the 19<sup>th</sup> century, and the fourth and most important one, from these firemen to the idea of enthusiasm, since they were very knowledgeable in their job and very eager to do it properly and to save as many fire victims as possible. In other words, one has to be a real buff of etymology and semantics in order to get to the correct meaning of this obscure metonymy.

Due to their complexity, some metonymies may prove difficult to translate and it is useful to have some guidelines for dealing with them when encountering them in specialized texts. This is the purpose of the following sub-chapter: to provide some solutions to various problems that may arise when facing metonymies that have to be translated from English into Romanian.

### **3. Metonymies in translation**

When referring to metaphors, translation theoreticians have proposed different strategies, from literal to cultural translation (Newmark, 1985). Unfortunately, they did not take metonymies into consideration and made no explicit reference to them, but some of their solutions can be applied in their case as well, as I intend to demonstrate below:

1. translating the source metonymy with the same figure of speech in the target language and preserving its entire semantic value (i.e. total/ complete equivalence): “the brain of the entire operation” = “creierul întregii operațiuni”, based on the same part-for-whole metonymy; “brass orchestra” = “alămuri”, with the same reference to the material that the instruments are made of, “to go under knife” = “a ajunge la cuțit”, with an

identical idiom, in which the instrument-for-action principle is preserved; "Snap, Crackle and Pop!" = "Poc, crant și pac!", which preserves the same auditive value as in English;

2. translating the source metonymy with the same figure of speech in the target language, but losing a part of its semantic value (i.e. partial equivalence): "in the buff" = "în pielea goală", which keeps the idea of skin and of nakedness, but loses the connection with the particular kind of skin mentioned in English, namely that of a buffalo;
3. translating the source metonymy with the same figure of speech in the target language, to which we add an explanation, either in the body of the text or between brackets or in a footnote: "a damascus sword" = "o sabie din otel de Damasc", "a holland tablecloth" = "o față de masă din olandă (pânză albă de in, cu țesătură deasă și fină)";
4. translating the source metonymy using a different figure of speech in the target language, which does not have the same cultural background: "redneck urbanism" = "urbanism de mahala"; "blue-collar voters" = "electorat din clasa muncitoare";
5. avoiding the metonymy in translation, so simply omitting it: "prick and ping food" = "alimente semipreparate", "cheese eaters" = "francezi", "buff" = "entuziast".

Some metonymies are avoided in translation simply because they are considered offensive and, if no cultural connotation is explicitly intended, translators prefer to choose a neutral equivalent instead of a pejorative one. For example, the phrase "cheese eaters" in a headline like "Cheese eaters don't like to say cheese", in an article about the French people's reluctance to take a lot of selfies with their national monuments, cannot be translated into Romanian with a similar pun, so the translator should opt for a more neutral form of equivalence – "Francezii nu se dau în vânt după selfie-uri" – which contains an idiom of a different kind than the one in English and omits the metonymy from the source text, replacing it with a word devoid of any cultural connotation.

On the other hand, if the context is ironical, and the author clearly had a pejorative intention when using a certain metonymy, the translators should do their best to preserve it, in order to render the same cultural connotation. The expression "burger-eating invasion monkeys", used by the comedian Graeme Garden in a BBC TV program (Denroche, 2012: 127), in order to characterize the Americans in Afghanistan, can be translated literally, preserving the same negative connotation: "maimuțe invadatoare mâncătoare de burgeri". In this case, we encounter a so-called triangle of tropes, made up of a literal, neutral meaning ("invasion" = "invadatoare"), a metonymical meaning ("burger-eating" = "mâncătoare de burger") and a metaphorical meaning ("monkeys" = "maimuțe"), which, in combination, create a more powerful pejorative effect.

When dealing with headlines and slogans, which must be catchy, the translator can opt for one translation strategy or another, depending on the decision to preserve the metonymy, to replace it with a better figure of speech, for rendering the same effect in the target language, or simply to omit it. For example, a headline like "It's Time to Turn Off Those Bells and Whistles" can be translated either as "E timpul să renunțăm la zorzozane și brizbrizuri", in which the metonymy and, together with it, the catchy effect is kept unaltered, even if the auditive value it has in English is lost, or as "E timpul să renunțăm la tehnologia inutilă", which lets the readers know from the headline what the article is going to be about, but loses both the metonymy and the figurative meaning of the idiom associated with it in the source text.

The solutions for translating metonymies are diverse, but, for the purpose of this article, I chose only some general patterns of translation, in order to illustrate the possibilities we have when dealing with these figures of speech. Of course, translators should decide on the best solution in each particular case, keeping in mind that, in specialized texts, figures of speech in general and metonymies in particular should be paid extra attention, since they are a combination of creativity and accuracy.

## **Conclusions**

The main conclusion that should be drawn is that metonymies are a semantically challenging category, due to their complex nature, and they must be regarded as an important resource both from the terminological point of view and from the perspective of expressivity.

As I could not find many materials on this subject, I had to operate with my own concepts about the topic and to introduce my own terms, which seemed

suitable to me for referring to some specificities of metonymies. For example, I dwelled on the idea of a scale of explicitness, from the most obvious metonymies to the most obscure ones, and I imagined particular types of metonymies, which I called visual and auditive. Furthermore, I adapted the translation strategies proposed for metaphors to the contexts in which I found the metonymies that I chose to analyze.

I think it is essential to clearly distinguish between metaphors and metonymies and to evaluate either figure of speech correctly, not only for differentiating between their different expressive potential, but also for taking advantage of both of them, sometimes even in the case of the same word (e.g. "brain") or expression (e.g. "burger-eating invasion monkeys"). Although they are not as spectacular as metaphors, which bring together two different concepts and, as a result, create an unexpected effect, metonymies are more "honest" and straightforward, as you can always count on them when you want to introduce a new meaning based on the general part-for-whole principle.

When it comes to translating the metonymies encountered in various specialized languages, the approaches vary from one translator to another, but the general tendency is to translate the easy ones and to omit those that imply a higher degree of semantic obscurity (e.g. "buff", "prick and ping food"), because languages treat metonymical concepts differently and it is indeed troublesome to find a similarly expressive metonymy in another language.

Due to their role in terminologization and to their semantic value in general, metonymies should be dedicated more studies in the area of specialized languages, not to mention that even in the literary field they are treated much more superficially than other figures of speech, like metaphors or similes. This is the reason why I truly hope that my article will take linguists and translators one step closer to metonymies, which will reward them with an interesting research topic and with an opportunity to take advantage of their huge semantic and stylistic potential.

## References

- bells and whistles. (2014). In *Collins English Dictionary – Complete and Unabridged* (12<sup>th</sup> edition). Retrieved from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/bells-and-whistles>.
- buff. (2014). In *Collins English Dictionary – Complete and Unabridged* (12<sup>th</sup> edition). Retrieved from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/buff>.

- Croft, W. (1993). The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. *Cognitive Linguistics* 4(4), 335-370.
- Denroche, C. T. (2012). *Metaphor, Metonymy, Language Learning and Translation* [PhD thesis]. Retrieved from <https://westminsterresearch.westminster.ac.uk/item/v0103/metaphor-metonymy-language-learning-and-translation>.
- fork. (2014). In *Collins English Dictionary – Complete and Unabridged* (12<sup>th</sup> edition). Retrieved from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/fork>.
- Ghențulescu, R. (2019). *A Guide to Terminology* (2<sup>nd</sup> edition). București: Editura Conspres.
- Gibbs, R. W. (1994). *The Poetics of Mind-Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kreuzthaler, M. and Schulz, S. (2012). Metonymies in Medical Terminologies – a SNOMED CT Case Study. *AMIA Annual Symposium Proceedings*, 463–467. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3540502/>.
- Kovecses, Z. and Radden, G. (1998). Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics* 9(1), 37-78.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Markert, K. and Hahn, U. (2002). Understanding metonymies in discourse. *Artificial Intelligence*, 135, 145–198.
- Newmark, P. (1985). The Translation of Metaphor. In W. Paprotte and R. Dirven (eds.). *The Ubiquity of Metaphor: Metaphor in Language and Thought*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Radden, G. and Kovecses, Z. (1999). *Towards a Theory of Metonymy*. Hamburg: John Benjamin's Publishing Company.
- Richtel, M. (2002). Backslash: It's Time to Turn Off those Bells and Whistles. *New York Times*, September 8, 2002, section 3, p. 10.
- ring. (2014). In *Collins English Dictionary – Complete and Unabridged* (12<sup>th</sup> edition). Retrieved from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/ring>.

## About the author

**Raluca GHENȚULESCU** is an Associate Professor, Ph.D., Technical University of Civil Engineering Bucharest, Romania

**E-mail:** raluca.ghentulescu@utcb.ro



# PARTICULARITĂȚI FONETICE ȘI LEXICALE ÎN STUDIAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ

(PHONETIC AND LEXICAL PECULIARITIES IN THE STUDY OF  
ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

Marinela Doina NISTEA

Oana-Luiza BARBU

**Abstract:** This scientific study aims to identify the problems that foreign citizens enrolled in the preparatory year of Romanian language at the Technical University of Civil Engineering Bucharest encounter from a phonetic and lexical point of view. Applying the questionnaire method and the taxonomy of vocabulary learning strategies proposed by Norbert Schmitt, we tried to analyze the students' ability of auditory differentiation of sounds and perception of phonemes in the sequentiality of their production for the purpose of correct reception for lexical awareness and to identify their inclination for using vocabulary-learning strategies. The study showed that phonetically, learners perceive Romanian as having a medium degree of difficulty, especially for sounds that do not exist in their own language. From a lexical point of view, we could observe that vocabulary-learning strategies are used by respondents with average frequency, but cognitive and memory strategies are preferred. Learners' predilection for a particular SIV category also varies according to the age of the respondents and their mother tongue.

**Keywords:** *phonetics; vocabulary; Romanian language; learning strategies; grammar*

## Introducere

Dobândirea caracterului științific al limbii române și înființarea școlilor cu predare în limba națională în secolul al XIX-lea a reprezentat o realizare deosebit de importantă, atât din punct de vedere politic, cât și social și cultural. Două secole mai târziu, limba română, fără a fi o limbă de circulație internațională, este studiată în fiecare an de mii de cetățeni străini care, din diverse motive, aleg să studieze sau să se stabilească în România.

Astfel, de-a lungul timpului, româna ca limbă străină (RLS) a devenit un subiect distinct de cercetare abordat de lingviști în peste 300 de manuale, caiete de exerciții și lucrări conexe (Moldovan, 2021). Deși nu există încă o metodologie de predare a limbii române ca limbă străină, după model occidental, a fost asumat la nivel național Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL), care a stat la baza metodologiei de evaluare externă a Anului pregătitor de limba română pentru cetățeni străini, program de studiu inclus

astăzi în oferta educațională a 27 de instituții de învățământ superior din România.

La Universitatea Tehnică de Construcții București, sunt admiși anual în jur de șaizeci de studenți, care urmează un an pregătitor de limba română în cadrul programului **Anul pregătitor de limba română pentru cetățenii străini (APLR)**, subordonat Facultății de Inginerie în Limbi Străine. O mare pondere o au studenții arabi, însă, în fiecare an, avem și studenți de alte origini: afgani, pakistanezi, sud-americani, iranieni, turci, vietnamezi etc.

Dat fiind mozaicul de culturi și de limbi diferite, eforturile profesorilor care predau la acest program sunt susținute și concertate spre găsirea celor mai bune metode și strategii didactice pentru predarea eficientă a limbii române.

Unul dintre cursurile incluse în programa academică este **Cursul practic: Fonetică, vocabular și structuri gramaticale** care, conform CECRL, vizează formarea următoarelor competențe:

- competența fonologică – „aptitudinea de a percepe, a produce și a distinge sunete” (Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenia europeană”, 2003: 96);
- competența lexicală – „cunoașterea și capacitatea de a folosi vocabularul unei limbi” (Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenia europeană”, 2003: 92);
- competența gramaticală - „cunoașterea resurselor gramaticale ale limbii și capacitatea de a le folosi” (Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenia europeană”, 2003: 94).

Considerată de Alf Lombard (1969: 646) o „limbă ospitalieră”, româna nu este numai o „limbă primitoare”, în termeni de vocabular ci, în anumite perioade istorice, și o „limbă donatoare” (Talmaci, 2007: 108) în comunități din jurul granițelor. Ca urmare a influențelor altor limbi asupra limbii române, prezente atât la nivel fonetic, cât și lexical și gramatical, chiar și vorbitorii de limbi romanice acuză dificultăți în învățarea limbii române.

Astfel, studiul de față își propune să identifice principalele probleme pe care cursanții noștri le-au sesizat la nivel fonetic și lexical în învățarea limbii române, precum și să ofere câteva soluții pentru depășirea acestora, dorindu-și să reprezinte un început pentru alte studii mai cuprinzătoare.

## 1. Problematika cercetării

Prima etapă în învățarea limbii române ca limbă străină este perioada orală, în care se formează abilitatea cursantului de a pronunța corect și de a-și adapta aparatul audio-fonator la particularitățile fonetice ale limbii țintă (tonalitate, intonație, flux).

Lilia Gălușcă (2018: 235) subliniază importanța deprinderilor formate de cursant în limba maternă în atingerea acestui obiectiv, considerând necesară o perioadă de adaptare a auzului de către cursant la elementele fonetice specifice limbii țintă. Această perioadă este esențială pentru ca participantul la procesul de predare-învățare să evite automatismele de pronunțare ale sunetelor din limba maternă, căci de pronunțarea corectă depind competențele de citire și de scriere.

Procesul poate fi unul dificil și pe alocuri frustrant pentru cursanți, căci abilitatea de a produce și reproduce sunete depinde și de factori naturali, indiferent de efortul depus de aceștia. Sarah-Jayne Blakemore (2019: 82) sugerează că „gama de astfel de sunete pe care o persoană va fi capabilă să le distingă este determinată de sunetele din mediul înconjurător al persoanei în primele douăsprezece luni de viață. Până la sfârșitul primului an, bebelușii nu mai sunt capabili să distingă sunetele la care nu sunt expuși. Există multe sunete în limbi care diferă de a noastră și la care nu am fost expuși la începutul vieții, pe care nu le putem distinge”.

Gina Nimigean (2020: 198-199) propune încă o explicație pentru dificultățile fonetice întâmpinate de cursanți, și anume mediul bio-climatic din care provin, care impune necesitatea emiterii anumitor sunete în medii geografice distincte. Astfel, în funcție de mediul climatic din care provin, adaptările consumului de energie în actul vorbirii diferă, influențând volumul de aer, umiditate și temperatură pe care corpul uman îl poate consuma atunci când verbalizează. Astfel, într-un climat cald și umed, individul vocalizează mai mult pentru a răci organismul, așa cum se întâmplă în țările latine. Într-un climat rece, vocalizarea este eclipsată de folosirea consoanelor, cum este caracteristic locuitorilor din țările nordice. În climatul temperat, așa cum este cazul Europei centrale, totul este moderat, atât în verbalizare, cât și în gestică. Caracteristică zonelor deșertice este folosirea vocalelor și consoanelor închise.

Un alt element care îngreunează formarea competenței fonologice identificat de Luiza Marinescu (2020: 270-271) este baza fonetică cu caracteristici mixte de pronunție în cazul studenților care provin din țări în care limba oficială folosită de autorități este una de circulație internațională (engleză, franceză,

spaniolă, portugheză), dar în sistemul familial se folosește limba vorbită de diverse grupuri etnice. Un alt element cu potențial problematic este reprezentat de diversele sisteme fonetice folosite care nu conțin sunete din limba țintă.

Aceste variabile care influențează formarea competenței fonologice în limba română de către studenții înscriși la anul pregătitor în cadrul UTCB, fac studiul cu atât mai interesant și mai relevant, având în vedere caracterul eterogen din punct de vedere lingvistic, cultural și social al grupului de participanți la actul didactic.

La fel de importantă și într-o strânsă legătură cu competența fonologică este competența lexicală. Laufer (1986) consideră că, fără vocabular, comunicarea este lipsită de sens. Cu cât cursantul deține un vocabular mai bogat, cu atât încrederea în abilitățile lui de comunicare (scrisă sau orală) va crește. Sprijinit de noțiunile de gramatică, vocabularul oferă cursantului competențele lexicale necesare pentru a se putea exprima. Cu toate acestea, unii autori precum Ellis (1994) sau Davies și Pearse (2000) consideră că vocabularul joacă un rol chiar mai important decât gramatica, deoarece erorile lexicale pot bloca înțelegerea mai mult decât erorile gramaticale. Schmitt (2010) argumentează și el faptul că, ajunși în străinătate, studenții se bazează mai mult pe dicționare decât pe gramatică, astfel încât este esențială identificarea celor mai bune strategii prin care cursanții să dobândească abilități lexicale cât mai bogate și variate.

Nevoia identificării strategiilor de învățare a vocabularului (SIV) a dat naștere unui întreg demers științific căruia i s-au alăturat cercetători precum Singleton (1999), Nation (2005), Schmitt (2000). O'Malley și Chamot (1995) definesc strategiile de învățare a limbii drept un set de activități, strategii, proceduri și noțiuni pe care cursanții le folosesc pentru a se ajuta în cunoașterea, stocarea, recuperarea și utilizarea limbii. La rândul lor, strategiile de învățare a vocabularului reprezintă strategii mentale pe care cursanții le folosesc pentru a facilita achiziția lexicală. Deoarece memorarea tuturor cuvintelor este imposibilă, cursanții au nevoie să folosească diverse metode pentru îmbogățirea vocabularului. Desigur, aceste strategii variază de la cursant la cursant, printre variabile amintind vârsta, sexul, profilul academic etc.

De-a lungul timpului, cercetătorii au clasificat strategiile de învățare (Stoffer 1995, Schmitt 1997 etc.), însă cea mai folosită taxonomie privind strategiile de învățare a vocabularului se datorează lui Norbert Schmitt (1997), devenind un instrument de cercetare care va fi folosit și în prezentul studiu pentru a afla

care sunt strategiile preferate și mai puțin preferate de studenții Anului pregătitor de limba română în vederea dezvoltării bagajului lexical.

## 2. Obiectivele cercetării

În primul rând, acest studiu și-a propus să contribuie la aprofundarea de idei și de soluții în legătură cu unele dificultăți în abilitatea studenților de a identifica și manipula segmente ale limbajului oral de la sunete, silabe, cuvinte la propoziții ori fraze. Am avut în vedere capacitatea studenților de diferențiere auditivă a sunetelor și de percepere a fonemelor în secvențialitatea producerii lor în scopul receptării corecte pentru conștientizarea lexicală.

În al doilea rând, studiul a avut ca scop identificarea strategiilor folosite de cursanți pentru învățarea lexicului plecând de la taxonomia propusă de Norbert Schmitt (1997). Descoperirea strategiilor preferate și mai puțin preferate de studenți este de o importanță majoră în predarea **Cursului practic: Fonică, vocabular și structuri gramaticale**, căci ne-ar putea ajuta la adaptarea materialelor didactice și chiar a metodelor de predare.

## 3. Întrebările de cercetare

Plecând de la obiectivele stabilite, studiul de față a urmărit să răspundă la următoarele întrebări de cercetare:

1. Care sunt problemele de ordin fonetic pe care le întâmpină cursanții în ceea ce privește identificarea și manipularea segmentelor limbajului oral?
2. Care sunt strategiile de învățare a vocabularului limbii române de către cursanți?
3. Depind alegerile făcute de cursanți în privința strategiilor de învățare a vocabularului de vârstă sau de limba maternă?

## 4. Aspecte metodologice

### 4.1. Eșantionul

La studiul de față au participat 25 dintre studenții înscriși la Anul pregătitor de limba română, promoția 2021-2022, cu vârste cuprinse între 18 și 34 de ani.

Din punct de vedere lingvistic, 7 sunt vorbitori de limbi indo-europene (3 de limbi romanice, 4 de limbi indo-ariene), 14 sunt vorbitori de limbi afro-asiatice (11 de limbi semitice, 3 de limbi cuștice), 2 de limbi altaice (turcice) și 2 de limbi din grupul niger-congo.

## 4.2. Metoda de cercetare

Pentru aspectele privind problemele fonetice am aplicat un chestionar cu șase întrebări închise (vezi anexa 1) și un chestionar cu șapte întrebări deschise (vezi anexa 2).

Pentru aspectele lexicale privind folosirea strategiilor de învățare a vocabularului s-a aplicat un chestionar (vezi anexa 3) structurat conform taxonomiei propuse de Norbert Schmitt în 1997 pentru identificarea celor mai utilizate strategii de învățare a vocabularului. Astfel, chestionarul a vizat cele cinci tipuri de strategii:

- strategii de memorare, care implică asocierea cuvântului ce trebuie reținut cu anumite cunoștințe învățate anterior, folosind imagini sau grupări, cu 17 itemi;
- strategii de determinare, care presupun ghicirea sensului din cunoștințele structurale ale limbii, din cuvinte înrudite, din context, folosirea materialelor de referință sau întrebând pe altcineva, cu 10 itemi;
- strategii sociale, care presupun lucrul în grup, cu 8 itemi;
- strategii cognitive, axate pe repetiție și pe utilizarea acțiunilor mecanice pentru a studia vocabularul, cu 9 itemi;
- strategii metacognitive folosite de participanți pentru a-și controla și evalua cunoștințele, cu 5 itemi.

Fiecare item a avut o valoare de la 1 la 5, unde 1 a reprezentat valoarea inferioară care nota lipsa folosirii respectivei strategii, iar 5 valoarea superioară, care nota folosirea permanentă a respectivei strategii pentru învățarea vocabularului.

Valorile cuprinse între 1 și 2,99 au fost considerate o frecvență redusă a acestor strategii, cele cuprinse între 3 și 3,99 - o frecvență medie, iar cele cuprinse între 4 și 5 - frecvență ridicată.

Sondajul a fost ghidat de către noi, în calitate de operatori de interviu, în perioada 10-15 martie 2022. Deși chestionarele au fost semnate, din rațiuni de coerență în analiza și interpretarea lor, studenții au primit asigurarea că identitatea lor va fi protejată. Întrebările au fost formulate în limba română, iar discuțiile din timpul completării s-au purtat, de asemenea, în română, însă studenții au avut libertatea să aleagă între română și engleză în redactarea răspunsurilor, astfel încât să ne ofere informații cât mai relevante.

### 4.3. Rezultate privind particularități fonetice

În funcție de profilul limbii materne a studenților, chestionarele au revelat dificultăți în ceea ce privește receptarea și pronunțarea unor sunete ori grupuri de sunete. Fiecare limbă are specificul ei de pronunțare, rostirea corectă bazându-se pe reproducerea exactă a sunetelor, corelată cu accentuarea corectă a silabelor în cuvânt, cu intonația și cu ritmul. Dar așa cum limba respectivă se ghidează după anumite specificități, tot așa și vorbitorii săi vor auzi într-o nouă limbă așa cum sunt obișnuiți în limba lor maternă. O pronunție corectă în română se poate obține numai cu multă trudă și cu mult exercițiu, iar reușitele apar, mai devreme sau mai târziu, în funcție de profilul limbii cu care se realizează comparația.

La fel ca celelalte deprinderi integratoare – vorbirea, citirea și scrierea, la baza competențelor comunicative ale persoanelor care studiază o limbă străină stă audierea. De aceea, profesorul trebuie să acorde o mare atenție acestei părți, deprinderea de audiere fiind o componentă esențială a culturii comunicării. Dar cum este cel mai bine să fie realizată această audiere în faza incipientă de învățare a limbii? Am menționat deja că o mare parte dintre studenții APLR cunosc o limbă de circulație internațională, însă gradul de cunoaștere a acesteia poate constitui un avantaj, dar și o frână în procesul de învățare corectă și rapidă a limbii române dacă studentul face apel, în mod repetat, la limba intermediară. Didactica modernă respinge această metodă de învățare (traducerea cu ajutorul limbii intermediare). Fiecare limbă are particularitățile sale, de aceea mai potrivite sunt explicațiile și strategiile didactice euristice, recomandabile pentru descoperirea informației, stimularea operațiilor gândirii, a judecăților și raționamentelor care conduc la o învățare activă și conștientă.

Perioada orală are rolul de formare a deprinderilor de pronunțare corectă, de adaptare și acomodare a aparatului audio-fonator cu sunetele, tonalitatea și fluxul limbii române, iar exercițiile privind poziția și mișcarea organelor articulatorii au rolul de a înlătura automatismele create în limba sau limbile cunoscute deja.

Alfabetul limbii române este adaptat după cel latin și conține 31 de litere (majuscule/minuscule, de tipar/de mână), care notează minimum 33 de sunete. Pentru învățarea limbii române ca limbă străină, alfabetul este dificil într-o anumită măsură, în funcție de profilul lingvistic matern al studenților și de celelalte limbi cunoscute de ei. Dintre cele șapte vocale ale alfabetului românesc: **a, ă, â/î, e, i, o, u**, a rezultat că, în general, **ă** și **â/î**, sunt vocalele mai greu de pronunțat/scriș de către studenți, întrucât sunt specifice limbii

române și altor limbi din imediata noastră așezare geografică. Restul, **e, i, o, u** pot fi vocale și semivocale, așadar în unele cazuri au un statut independent, în altele nu pot avea, pronunția fiind distinctă sau scurtă, sprijinită pe altă vocală, după caz.

O altă dificultate o reprezintă și grafemele diferențiate doar prin semnele diacritice: **a, ă, â; i, î; s, ș; t/ț, a, ă, â/î**. În limba română, cinci litere reiau câte o literă de bază, de care se deosebesc prin prezența, deasupra sau dedesubt, a trei semne diacritice: căciula deasupra lui a: **ă**; circumflexul deasupra lui a și i: **â**, respectiv **î** și virgulița sub s și t: **ș**, respectiv **ț**, rezultând astfel sunete diferite. Pe lângă faptul că folosirea diacriticelor este dictată de norma literară și de regulile ortografice ale limbii române, folosirea lor corectă conduce și la evitarea unor confuzii. Practica ne-a demonstrat că există două situații distincte în folosirea lor greșită. Pe de o parte, un cuvânt scris fără semne diacritice capătă un alt sens, cele mai frecvente exemple fiind întâlnite la substantiv: „romani - „români”, „fete” - „fețe”, „cai - „căi”, „rată” - „rață”, etc., dar nu numai: „pește” (substantiv) - „peste” (prepoziție), „muscă” (substantiv) - „mușcă” (verb) etc., pe de alta, pot apărea confuzii atunci când diacriticele sunt prezente în locuri greșite, iar ambele cuvinte ale perechii în cauză au fiecare câte un alt sens. În acest caz, studentul poate să nu înțeleagă deloc sensul transmis în comunicare: „caută” (prezent) - „căuta” (imperfect) - „căută” (perfect simplu, timp trecut mai apropiat de prezent) etc., de aceea e necesar să insistăm mult.

Douăzeci și patru de litere din alfabetul românesc sunt consoane, iar 80% dintre răspunsurile colectate ne-au arătat că opoziția surdă/sonoră a consoanelor contrastante în privința sonorității este o altă problemă relevantă în limba română, care necesită o atenție deosebită. La învățarea unui nou sistem de scriere sau a unui nou alfabet, metoda de învățare a fiecărui simbol în parte prin transliterarea în alfabetul de origine se dovedește a fi, uneori, derutantă. În cazul limbii române (limbă fonetică), un începător va constata că unele litere seamănă cu cele folosite în alfabetul limbii engleze (limbă etimologică, în care raportul literă-sunet nu este de 1/1) atât ca scriere, cât și ca pronunțare, în timp ce altele seamănă oarecum ca grafică, dar se pronunță total diferit: **ă, î, ț, ș**. După criteriul raportului literă/sunet, limba română se încadrează deci în tipologia limbilor fonetice, raportul fiind preponderent 1 literă/1 sunet: (rom.) „universitate” (scr. alfab.) = [universitate] (trans. fon.): 12 litere / 12 sunete, dar există și excepții, o literă putând marca mai multe sunete diferite - **x=cs**: „taxă”, „sufix”, „prefix”, „expert”, „excentric” sau **x=gz**: „examen”, „exact” sau mai multe litere pot reda un sigur sunet: **ce=č**,



**ci=č, ge=ğ, gi=ğ, che= k', chi = k', ghe= g', ghi= g'.** Acestea sunt situații dificile pentru studenți, care trebuie aprofundate prin diferite metode de învățare. Înainte de a învăța vocabularul sau gramatica unei limbi este indispensabil ca studenții să înțeleagă toate achizițiile de fonetică și fonologie, de ortografie și de ortoepie și să se obișnuiască cu pronunțarea și scrierea diferitelor grupuri de sunete. (în perioada aceasta orală, trebuie exersată și pronunția corectă a lui **i final**, a fonon, la început el fiind rostit silabic: „studenți” - 2 silabe, „studenții” - 3 silabe, „facultăți” - 3 silabe, „facultății” - 4 silabe).

Pentru exerciții de citire/exersare a grafemelor românești, studenții primesc la început carduri care încep cu toate literele alfabetului limbii române. Unele cuvinte sunt similare ca formă și înțeles cu cele din limbi de circulație internațională, altele au imagini corespunzătoare cuvintelor, studenții trebuind să le recunoască și să le pronunțe. Dificultăți în rostire pot prezenta și unele grupuri consonantice inițiale: **sc-, șc-, st-, șt-, pr-, br-** etc., mai ales pentru studenții care nu au astfel de situații în limba lor maternă, ei fiind tentați să folosească un sunet de sprijin între ele (de exemplu, studenții vorbitori de spaniolă). Exercițiile de citire/pronunție/scriere reprezintă un mod eficient de introducere a corespondențelor grafem/fonem și, în același timp, creează o conștientizare metalingvistică și dezvoltă strategiile plurilingve ale studenților, conferindu-le încredere în ei înșiși.

În urma răspunsurilor primite, putem conchide că majoritatea studenților consideră că din punct de vedere al pronunției, limba română are un grad de dificultate mediu, cele mai frecvente dificultăți fiind menționate pentru sunetele **ă, â** (pentru studenții iranieni), **a, ă, î** (Afganistan), **ă, ț** (nu există în limba turcă), **a, ă, â, u, o, v** (pentru studenții din Pakistan și India), diferențierea între **ă** și **â** (Albania), **î/â, ă, x, s, z, ț** (studenții latino-americani - ț în spaniolă nu există, iar x, z și s se pronunță aproape la fel), **p/b** și grupul de sunete **ghe** (studenții arabi), grupurile **ei, eu, ia, iei, ou, ău** (Pakistan), diferențierea grupurilor **ge/ghe, gi/ghi, ce/che/ci/chi** (Albania sau Turcia, pentru că aici sunetul ce este redat printr-o literă), **îns-, ri-** și orice cuvânt care se termină în **i** (latino-americani). Studenții vorbitori de mai multe limbi de origine latină apreciază limba română ca fiind diferită și mai grea decât alte limbi latine.

Perioadei orale îi urmează cea a cititului, iar în paralel cu introducerea acesteia sau la un interval relativ scurt se recurge și la scriere. Procesul este, prin urmare: receptare auditivă – redare fonică – redare grafică, cele trei componente influențându-se reciproc. Pornindu-se de la conștientizările

caracterului fonematic al limbii române, studenții pot completa ulterior diverse fișe care vizează poziția diferită a unor sunete în cuvânt, a vocalelor centrale intermediare și închise (ă, î), a consoanelor fricative (f, v, s, z, ș, j, h), africcate (ț = [t+s], č = [t+ș], ğ = [d+j]), oclusive (b, p, t, d, k', g', g, k) etc., apoi fără a se exagera, pot fi date și dictări - la început de cuvinte, apoi de propoziții scurte.

Competența de receptare audio poate fi exersată și prin muzică. Pentru energizarea participanților la curs și pentru stimularea cooperării, a intuiției și a comunicării între ei, se pot organiza jocuri în care să fie inclusă muzica, aceasta fiind un factor educativ foarte important pentru creierul uman. Se poate realiza o simfonie a sunetelor limbii române, condusă de un dirijor care le va imprima studenților abilitatea de a cânta pe rând vocalele limbii române, apoi silabe care să conțină acele vocale plus alte sunete. Tempoul impus de dirijor va fi diferit, iar în tot acest proces, profesorul va observa dacă toți studenții se implică și pe parcurs poate schimba vocalele și dirijorul de două-trei ori pentru diversitate și dinamizare. Se va avea în vedere corectarea sunetelor și exersarea lor în cât mai multe contexte și poziții.

#### 4.4. Rezultate privind particularitățile lexicale

Răspunsurile chestionarului bazat pe taxonomia lui Schmitt au fost centralizate într-un document Excel, exportat ulterior în programul QDA Miner și IBM SPSS, care ajută la codificarea și analizarea datelor. Primul program a facilitat analiza statistică a datelor, iar cel de-al doilea a ajutat la corelarea acestora.

În urma analizării datelor, a rezultat următoarea valoare privind folosirea strategiilor de învățare a vocabularului:

| Număr de participanți | Valoare | Frecvență |
|-----------------------|---------|-----------|
| 25                    | 3,39    | Medie     |

**Tabel 1.** Frecvența medie de folosire a SIV

Raportându-ne la frecvența fiecărei categorii de strategii, am înregistrat următoarele date:

| Categorie de strategii | Valoare | Frecvență |
|------------------------|---------|-----------|
| De memorare            | 3,52    | Medie     |
| De determinare         | 3,34    | Medie     |

|               |      |       |
|---------------|------|-------|
| Sociale       | 3,28 | Medie |
| Cognitive     | 3,53 | Medie |
| Metacognitive | 3,29 | Medie |

**Tabel 2:** Frecvența medie per categorii de SIV

Tabelele de mai sus arată că participanții la studiu folosesc cu o frecvență medie strategiile de învățare a vocabularului limbii române. Deși între categoriile de strategii nu s-au înregistrat diferențe foarte mari, se poate constata că participanții preferă strategiile cognitive și de memorare, urmate de cele de determinate și metacognitive. Poate surprinzător și cauzat, probabil, de experiența studiului în context pandemic din ultimii doi ani, categoria de strategii cea mai puțin folosită este categoria strategiilor sociale, care implică interacțiunea cu profesorii, colegii sau cu vorbitori nativi din afara mediului academic.

Relevante sunt și datele referitoare la strategiile folosite cel mai des din cadrul fiecărei categorii de SIV.

### **A. Strategii de memorare**

| <b>Strategii</b>   | <b>Valoare</b> | <b>Frecvență</b> |
|--|----------------|------------------|
| Studierea cuvântului cu o reprezentare grafică (imagine) | 3,32           | Medie            |
| Imaginarea semnificației cuvântului                      | 3,28           | Medie            |
| Conectarea cuvântului la o experiență personală          | 3,8            | Medie            |
| Utilizarea hărților semantice                            | 2              | Redusă           |
| Utilizarea adjectivelor gradabile                        | 2,6            | Redusă           |
| Gruparea cuvintelor pentru a le studia                   | 3,68           | Medie            |

|  |      |          |
|--|------|----------|
| Folosirea cuvintelor noi în propoziții                             | 4,04 | Ridicată |
| Gruparea cuvintelor pentru a le studia într-o poveste              | 3,64 | Medie    |
| Studierea ortografiei unui cuvânt                                  | 4,24 | Ridicată |
| Studierea pronunției unui cuvânt                                   | 3,96 | Medie    |
| Rostirea cuvântului nou cu voce tare atunci când este studiat      | 4    | Ridicată |
| Imaginarea formei cuvântului                                       | 3,68 | Medie    |
| Reținerea sufixelor și prefixelor                                  | 3,48 | Medie    |
| Reținerea părților de vorbire                                      | 3,64 | Medie    |
| Parafrazarea semnificației cuvintelor                              | 3,76 | Medie    |
| Învățarea expresiilor  | 3,4  | Medie    |
| Realizarea unei acțiuni fizice atunci când se învață un cuvânt nou | 3,32 | Medie    |

**Tabel 3.** Frecvența folosirii SIV prin memorare

Din tabelul de mai sus putem observa că cele mai folosite strategii de memorare a vocabularului de către respondenți sunt utilizarea cuvintelor noi în propoziții, pentru a le fixa sensul, studiarea ortografiei unui cuvânt și, de asemenea, rostirea cuvintelor noi cu voce tare, alături de studiarea pronunției, pentru a le asimila și fonetic, nu doar lexical. Cele mai puțin folosite strategii de memorare sunt utilizarea hărților semantice și utilizarea adjectivelor gradabile întrucât, considerăm noi, necesită cunoștințe mai bogate de vocabular.

## B. Strategii de determinare

| Strategii   | Valoare | Frecvență |
|---|---------|-----------|
| Analizarea părții de vorbire                        | 3,72    | Medie     |
| Analizarea afixelor și rădăcinilor                  | 3,36    | Medie     |
| Verificarea cuvintelor înrudite                     | 3,36    | Medie     |
| Analizarea oricăror imagini sau gesturi disponibile | 3,72    | Medie     |
| Ghicirea din contextul textului                     | 3,72    | Medie     |
| Folosirea unui dicționar bilingv                    | 3,92    | Medie     |
| Folosirea unui dicționar monolingv                  | 3,04    | Medie     |
| Utilizarea listelor de cuvinte                      | 3,16    | Medie     |
| Utilizarea cartonașelor                             | 2,36    | Redusă    |
| Analizarea părții de vorbire                        | 3,24    | Medie     |

**Table 4.** Frecvența folosirii SIV prin determinare

În privința strategiilor de determinare, cea mai redusă utilizare este înregistrată de folosirea cartonașelor. Pe de altă parte, respondenții au ales cu o frecvență mai mare să folosească dicționare bilingve pentru a înțelege sensul cuvântului, dar și să se orienteze din context pentru identificarea sensului cuvântului. Acestea sunt și cele mai la îndemână modalități de clarificare a sensului unui cuvânt nou întâlnit și de asimilare a acestuia prin utilizarea memoriei vizuale.

## C. Strategii sociale

| Strategii   | Valoare | Frecvență |
|---|---------|-----------|
| Solicitarea traducerii cuvântului de către profesor | 3,34    | Medie     |

|   |      |        |
|---|------|--------|
| Solicitarea profesorului de a parafraza sau de a oferi un sinonim pentru cuvântul nou învățat | 3,24 | Medie  |
| Solicitarea profesorului de a alcătui o propoziție care să includă cuvântul nou               | 3,28 | Medie  |
| Întrebarea colegilor de clasă despre semnificație   | 3,12 | Medie  |
| Descoperirea noului înțeles prin activitatea de lucru în grup                                 | 3,12 | Medie  |
| Studierea și exersarea înțelesului în grup  | 2,92 | Redusă |
| Verificarea de către profesor a fișelor sau listelor de cuvinte ale elevilor pentru acuratețe | 3,28 | Medie  |
| Interacțiunea cu vorbitori nativi   | 3,88 | Medie  |

**Tabel 5.** Frecvența folosirii SIV sociale

În ceea ce privește strategiile sociale folosite, o frecvență redusă este înregistrată de studierea și exersarea înțelesului unui cuvânt în grup. Pe de altă parte, respondenții preferă să acumuleze noțiuni lexicale prin interacțiunea cu vorbitorii nativi, preferând deci contextele sociale din afara sălii de curs. O altă metodă preferată este apelarea la clarificarea sensului unui cuvânt de către profesor, prin traducerea într-o limbă cunoscută de cursant.

#### **D. Strategii cognitive**

| <b>Strategii</b>  | <b>Valoare</b> | <b>Frecvență</b> |
|-------------------|----------------|------------------|
| Repetarea verbală | 3,96           | Medie            |
| Repetarea scrisă  | 3,92           | Medie            |
| Liste de cuvinte  | 3,52           | Medie            |

|   |      |          |
|---|------|----------|
| Cartonașe                                   | 2,72 | Redusă   |
| Luarea de notițe în clasă                   | 4,28 | Ridicată |
| Folosirea secțiunii de vocabular din manual | 3,56 | Medie    |
| Ascultarea de casete cu liste de cuvinte    | 3,36 | Medie    |
| Etichetarea obiectelor                      | 2,6  | Redusă   |

**Tabel 6.** Frecvența folosirii SIV cognitive

Strategiile cognitive de învățare a vocabularului preferate de respondenți sunt luarea de notițe în clasă, o metodă care îi ajută, prin scriere, să și rețină mai bine termenii lexicali. Tot o frecvență medie mai ridicată o are și procesul de repetare scrisă și verbală a cuvintelor nou întâlnite. La polul opus se numără folosirea cartonașelor și etichetarea obiectelor.

### **E. Strategii metacognitive**

| <b>Strategii</b>   | <b>Valoare</b> | <b>Frecvență</b> |
|--|----------------|------------------|
| Utilizarea mass-mediei în limba română (cântece, filme, știri, reviste etc.) | 3,76           | Medie            |
| Autoevaluare cu teste de cuvinte   | 3,64           | Medie            |
| Exersarea prin exerciții de completare a textelor cu termenii potriviți      | 2,76           | Redusă           |
| Ignorarea cuvântului nou întâlnit  | 2,4            | Redusă           |
| Revenirea la cuvântul nou întâlnit în timp                                   | 3,92           | Medie            |

**Tabel 7.** Frecvența folosirii SIV metacognitive

Din categoria strategiilor metacognitive, respondenții preferă să utilizeze resursele media în limba română, care îi expun la limba țintă atât sonor, cât și

vizual și lexical. Preferată este și revenirea asupra cuvântului în timp pentru verificare, dar și pentru descoperirea de noi valențe. Cea mai puțin folosită strategie folosită de respondenți este ignorarea cuvântului al cărui înțeles nu îl cunosc, dar și rezolvarea de exerciții care solicită completarea textelor cu termeni potriviți.

O privire de ansamblu a strategiilor de învățare a vocabularului din cadrul fiecărei grupe SIV ne arată că studenții preferă acele strategii de învățare a vocabularului care implică și o componentă fonetică (rostirea cuvintelor cu voce tare, studierea pronunției, interacțiunea cu nativii, repetiția verbală și expunerea la limba țintă mediată de mijloacele de comunicare (tv, radio, etc).

Interesant de observat este și dacă înclinația pentru un anumit timp de categorii SIV depinde sau nu de vârsta respondenților. Tabelul de mai jos (Tabel 8) ne arată faptul că respondenții cu vârste cuprinse între 25-29 folosesc cel mai puțin SIV. Pe de altă parte, respondenții din grupa de vârstă 18-24 preferă strategiile de memorie, la polul opus aflându-se strategiile metacognitive. Acest lucru poate fi explicat prin faptul că, în categoria de vârstă 18-24 de ani, studenții au o capacitate de reținere a informației mai mare. În plus, cursanții cu vârste cuprinse între 18-24 de ani dedică mai mult timp studiului și mai puțin muncii, astfel încât pot acorda mai mult timp strategiilor mai migăloase. În mod similar, respondenții din grupa de vârstă 25-29 și 30-35 optează pentru strategiile cognitive, cele sociale fiind cel mai puțin folosite de către aceștia.

| Grup<br>a de<br>vârstă | Strategii<br>de<br>memorie | Strategii de<br>determinare | Strategii<br>sociale | Strategii<br>cognitive | Strategii<br>metacognitive | Frecvența<br>folosirii<br>SIV |
|------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------|------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| 18-24                  | 3,6                        | 3,43                        | 3,48                 | 3,51                   | 3,31                       | 3,46<br>(medie)               |
| 25-29                  | 3,31                       | 3,2                         | 3,01                 | 3,39                   | 3,14                       | 3,21<br>(medie)               |
| 30-35                  | 3,6                        | 3,27                        | 3,06                 | 3,83                   | 3,5                        | 3,45<br>(medie)               |

**Tabel 8.** Frecvența folosirii SIV în funcție de vârstă

Considerăm, de asemenea, că o altă variabilă în preferința cursanților pentru folosire SIV este limba maternă. Din tabelul de mai jos (Tabelul 9) observăm



că participanții care au înregistrat o frecvență redusă în utilizare SIV sunt vorbitorii de limbi indo-ariene. La polul opus, se află vorbitorii de limbi turcice și semitice.

Strategiile de memorare sunt cele mai populare printre vorbitorii de limbi romanice, probabil și datorită asemănării dintre limba română și limba lor maternă. Vorbitorii de limbi indo-ariene sunt cei care folosesc cel mai puțin strategiile de memorare.

Strategiile de determinare au o frecvență ridicată printre vorbitorii de limbi subsahariene și o frecvență redusă printre vorbitorii de limbi indo-ariene.

Strategiile sociale sunt preferate de vorbitorii de limbi semitice, dar înregistrează o frecvență redusă printre vorbitorii de limbi indo-ariene și cuștice.

Strategiile cognitive înregistrează cea mai mare valoare printre vorbitorii de limbi subsahariene, dar o frecvență redusă printre vorbitorii de limbi indo-ariene.

Nu în ultimul rând, strategiile metacognitive sunt preferate de vorbitorii de limbi turcice, dar înregistrează cele mai mici valori printre vorbitorii de limbi romanice și subsahariene.

Preferința pentru unele strategii de învățare a vocabularului în detrimentul altora poate fi pusă pe seama diferențelor privind metodele de predare-învățare practicate în țările de origine ale cursanților, care au dus la formarea unor deprinderi de învățare în raport cu mediul lor cultural și educațional, căci, așa cum Geert Hofstede (2001) constată, învățarea, educația și cultura sunt puternic interconectate.

| <b>Fam. lingv.</b> | <b>Grup lingvistic</b> | <b>Memorare</b> | <b>Determinare</b> | <b>Sociale</b> | <b>Cognitive</b> | <b>Metacognitive</b> | <b>Frecvența SIV</b> |
|--------------------|------------------------|-----------------|--------------------|----------------|------------------|----------------------|----------------------|
| Indo-europene      | Romanice               | 3,88            | 3,66               | 3,66           | 3,4              | 2,73                 | 3,41<br>(medie)      |
|                    | Indo-ariene            | 2,92            | 2,95               | 2,93           | 2,83             | 3,25                 | 2,7<br>(redușă)      |
|                    | Semitice               | 3,62            | 3,37               | 3,7            | 3,7              | 3,4                  | 3,56<br>(medie)      |

|                |              |      |     |      |      |      |                 |
|----------------|--------------|------|-----|------|------|------|-----------------|
| Afro-asiatic e | Cuștice      | 3,39 | 3,5 | 2,95 | 3,62 | 3,53 | 3,4<br>(medie)  |
| Niger-congo    | Subsahariene | 3,38 | 4   | 3,25 | 3,94 | 2,9  | 3,49<br>(medie) |
| Altaice        | Turcice      | 3,94 | 3,5 | 3,31 | 3,55 | 3,7  | 3,6<br>(medie)  |

**Tabel 9.** Frecvența folosirii SIV în funcție de profilul lingvistic

Așa cum am arătat, participanții la studiu sunt vorbitori de limbi romanice, semitice, africane, indo-ariene și turcice și, deși fiecare folosește diverse categorii SIV în proporții diferite, în decursul învățării limbii române, ei identifică uneori, cu mare plăcere, unele cuvinte similare în limba lor de origine. Pentru a le oferi încredere și satisfacție, în funcție de profilul lor lingvistic, recurgem, uneori, la diferite liste de cuvinte, precum cele care urmează.

| <b>Română</b> | <b>Franceză</b> | <b>Spaniolă</b> | <b>Portugheză</b> |
|---------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| avion         | avion           | avión           | avião             |
| actualmente   | actuellement    | actualmente     | atualmente        |
| agendă        | agenda          | agenda          | agenda            |
| grup          | groupe          | grupa           | grupo             |
| imens         | immense         | inmenso         | imenso            |
| pacient       | patient         | paciente        | paciente          |
| prezent       | présent         | presente        | presente          |
| regină        | reine           | reina           | rainha            |
| sânge         | sang            | sangre          | sangue            |
| urs           | ours            | oso             | urso              |

**Tabel 10.** Corespondență română-franceză-spaniolă-portugheză

Studentii care vorbesc limbi de origine romanică sunt extrem de încântați că pot recunoaște ușor semnificația cuvintelor respective. În strategia didactică, demersul de predare a limbii române având ca limbă suport limba maternă a subiecților învățării este un deziderat pentru noi, prin analiza contrastivă, în care sunt vizate analogiile sau contrastele interlingvistice, urmărindu-se

întotdeauna crearea de legături, dezvoltarea stării de conștientă și sporirea încrederii în sine a studenților.

Și cu studenții de origine turcă sau cu cei care provin din spațiul arab se poate efectua acest exercițiu:

| <b>Română</b> | <b>Arabă</b> | <b>Turcă</b> |
|---------------|--------------|--------------|
| bacșiș        | bakħșiș      | baħșiș       |
| canapea       | kanaba       | kanepe       |
| cearșaf       | șarșiaf      | çarșaf       |
| ciorap        | jurab        | çorap        |
| ciorbă        | șorba        | çorba        |
| cizmă         | jazma        | cizme        |
| dulap         | dulab        | dolap        |
| mobilă        | mobilia      | mobilya      |
| pantaloni     | pandalon     | pantolon     |
| pijama        | pijama       | pijama       |

**Tabel 11.** Corespondențe de sens română-arabă-turcă

În timpul exercițiului, se pot identifica și situații în care un cuvânt este similar ca formă, dar diferit ca înțeles; în aceste cazuri profesorul trebuie să insite pe aceste posibile diferențe de sens, înțelegerea adecvată a inteferențelor de formă sau de sens contribuind la succesul predării:

| <b>Română</b> | <b>Arabă</b>                   | <b>Turcă</b>      |
|---------------|--------------------------------|-------------------|
| caimac        | chemac = cremă                 | kaymak = cremă    |
| chioșc        | koşk = sensul din română       | Köşk = conac      |
| chiuvetă      | -                              | küvet = cadă      |
| cremă         | krema = frișcă                 | krema = frișcă    |
| fustă         | fustan = rochie                | fistan = rochie   |
| ghiozdan      | jezdan = ghiozdan;<br>portofel | cüzdan = portofel |
| ibric         | abrek =cană                    | ceainic           |

|        |                                 |                |
|--------|---------------------------------|----------------|
| palton | palta = pardesiu                | palto          |
| papuci | pabuj = pantofi de damă, cu toc | pabuc = pantof |
| tavă   | -                               | tava = tigaie  |

**Tabel 12.** Diferențe de sens română-arabă-turcă

Pentru vorbitorii de farsi, dificultatea cea mai mare o reprezintă pronunțarea sunetului **î/â** și a grupului de sunete **lr**. Totuși, în general ei consideră limba română o limbă dificilă de nivel mediu și sunt încântați să descopere, la rândul lor, similarități în ceea ce privește lexicul:

| <b>Română</b> | <b>Farsi</b>                        |
|---------------|-------------------------------------|
| caravană      | caravan                             |
| chioșc        | kiosk                               |
| cișmea        | ceșme                               |
| două/doi      | do (și pentru masc. și pentru fem.) |
| lalea         | lale                                |
| mașină        | mașin                               |
| nouă          | noh = număr / no = nou              |
| padișah       | padeșah                             |
| perdea        | parde                               |
| pijama        | pijame                              |

**Tabel 13.** Corespondențe de sens română-farsi

## Concluzii

Am pornit acest demers științific din dorința de a identifica problemele pe care cursanții noștri le identifică din punct de vedere fonetic și lexical atunci când studiază limba română, sperând că rezultatele acestuia ne vor ajuta să înțelegem mai bine dificultățile întâmpinate astfel încât să le putem veni în ajutor.

Aplicând metoda chestionarului, am încercat să analizăm abilitatea studenților de diferențiere auditivă a sunetelor și de percepere a fonemelor în

secvențialitatea producerii lor în scopul receptării corecte pentru conștientizarea lexicală și să identificăm înclinația acestora pentru folosirea strategiilor de învățare a vocabularului limbii române.

Studiul a arătat că, din punct de vedere fonetic, cursanții percep limba română ca având un grad mediu de dificultate, în special în cazul sunetelor care nu există în limba proprie. Pe de altă parte, studenții vorbitori de mai multe limbi de origine latină apreciază limba română ca fiind diferită și mai grea decât alte limbi latine.

Din punct de vedere lexical, am putut observa că strategiile de învățare a vocabularului sunt folosite de respondenți cu o frecvență medie, preferate fiind însă strategiile cognitive și de memorare. Înclinația cursanților pentru o anumită categorie de SIV variază, de asemenea, în funcție de vârsta respondenților și de limba lor maternă.

Rezultatele studiului sunt pentru noi deosebit de importante, întrucât ne vor ajuta să ne adaptăm mai bine metodele de predare în cadrul **Cursului practic: Fonetică, vocabular și structuri gramaticale**, astfel încât să reușim să răspundem nevoilor tuturor cursanților, indiferent de gradul de eterogenitate al grupului de studenți.

## Bibliografie

- Blakemore, S. J. (2019). *Cum să te inventezi. Viața secretă din creierul adolescenților*. București: Editura Publica.
- Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenia europeană”. (2003). *Cadru European Comun de Referință pentru Limbi* (trad. Gh. Moldovanu). Consultat la adresa <https://www.isjcta.ro/wp-content/uploads/2013/06/Cadru-European-Comun-de-Referinta-pentru-limbi.pdf>.
- Davies, P. și Pearse, E. (2000). *Success in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gălușcă, L. (2018). Aspecte metodice privind predarea-învățarea limbii române ca limbă străină. In *Simpozionul Limba română actuală: Normă și diversitate stilistică* (pp. 234-241). Chișinău.
- Hofstede, G. H. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviours, institutions, and organizations across nations* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Laufer, B. (1986). Possible changes in the attitudes towards vocabulary acquisition research. *IRAL*, 24(1), 69-75.

- Lombard, A. (1969). Le vocabulaire d'emprunt. Questions de principe. In *Actes du Xe Congrès International de Linguistes* (vol. I, pp. 645-649). București: Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Marinescu, L. (2020). (Auto)evaluarea prin corectarea grafică a mesajelor audio în condițiile predării la distanță/ on-line a limbii române pentru studenți străini: Studiu de caz. In I. Jeleanu, L. Netedu și P. Nanu (ed.). *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină* (pp. 269-279). University of Turku, Finlanda.
- Moldovan, V. (coord.). (2012). *Bibliografia românei ca limbă străină / Bibliografia RLS*. Cluj-Napoca: EFES Publishing House.
- Nation, P. (2005). Teaching and learning vocabulary. In E. Hinkel (ed.). *Handbook and research in second language teaching and learning* (pp. 581-595). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Nimigean, G. (2020). Transconfigurarea identității culturale, un adagio continuu mișcător în concertul actual al limbilor naturale. In I. Jeleanu, L. Netedu și P. Nanu (ed.). *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină* (pp. 189-201). University of Turku, Finlanda.
- O'Malley, J. M. și Chamot, A. U. (1995). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Platon, E. (2021). *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt și M. McCarthy (ed.). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. New York: Palgrave MacMillan.
- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoffer, I. (1995). *University foreign language students' choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variables* [PhD Dissertation]. University of Alabama.
- Șerban, V. și Ardelean, L. (1980). *Metodica predării limbii române. Curs intensiv pentru studenții străini*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Talmaci, L. (2007). Unele aspecte ale diversității lingvistice în Uniunea Europeană. *Intertext*, 3/4, 107-111.

## About the authors

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

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

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

**E-mail:** oana.luiza.barbu@utcb.ro

## **ANEXA 1**

1. În ce măsură ați întâmpinat în limba română dificultăți în abilitatea de a identifica și manipula segmente ale limbajului oral de la sunete, silabe, cuvinte la propoziții:

- a. deloc
- b. rar
- c. mediu
- d. frecvent
- e. întotdeauna.

2. Cât de des folosiți diferite simboluri fonetice sau propriile coduri lingvistice pentru a vă aminti sunetele limbii române?

- a. deloc
- b. rar
- c. mediu
- d. frecvent
- e. întotdeauna.

3. Dispuneți de capacitatea de diferențiere auditivă a sunetelor și de percepere a fonemelor în secvențialitatea producerii lor?

- a. deloc
- b. rar
- c. mediu
- d. frecvent
- e. întotdeauna.

4. Cât de eficiente considerați activitățile de detectare a unui anumit sunet la nivelul unui cuvânt și de substituire a lui cu alte sunete în cadrul silabei?

- a. deloc eficiente
- b. rar
- c. mediu
- d. frecvent
- e. întotdeauna.

5. Cât de utilă este pentru dvs. receptarea corectă a sunetelor pentru conștientizarea lexicală, rezultată din existența unui cuvânt sau din segmentarea unei propoziții sau fraze în cuvinte?

- a. deloc
- b. rar
- c. mediu
- d. frecvent

e. întotdeauna.

6. Din punct de vedere al pronunției considerați că limba română o limbă dificilă?

- a. deloc
- b. rar
- c. mediu
- d. frecvent
- e. întotdeauna.



## **ANEXA 2**

1. Care au fost/sunt sunetele cel mai greu de pronunțat în limba română?
2. Aveți o explicație pentru aceste situații?
3. Care au fost/sunt grupurile de sunete cel mai greu de pronunțat în limba română?
4. Aveți o explicație pentru aceste situații?
5. Cum ați procedat pentru a reține mai ușor pronunția și scrierea acestor sunete/grupuri de sunete?
6. Ce tipuri de exerciții considerați că sunt cele mai utile pentru corectarea greșelilor de pronunție?
7. Cât de mult vă ajută/vă încurcă faptul că unele cuvinte românești sunt similare ca formă cu cele din limba de origine, dar diferite ca sens?

### ANEXA 3

Vârstă:

Limba maternă:

Scară de evaluare

1- niciodată

2 – rar

3 – uneori

4 – des

5 - mereu

### STRATEGII DE MEMORARE

| Strategii   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Studierea cuvântului cu o reprezentare grafică (imagine)      |   |   |   |   |   |
| Imaginarea semnificației cuvântului                           |   |   |   |   |   |
| Conectarea cuvântului la o experiență personală               |   |   |   |   |   |
| Utilizarea hărților semantice                                 |   |   |   |   |   |
| Utilizarea adjectivelor gradabile                             |   |   |   |   |   |
| Gruparea cuvintelor pentru a le studia                        |   |   |   |   |   |
| Folosirea cuvintelor noi în propoziții                        |   |   |   |   |   |
| Gruparea cuvintelor pentru a le studia într-o poveste         |   |   |   |   |   |
| Studierea ortografiei unui cuvânt                             |   |   |   |   |   |
| Studierea pronunției unui cuvânt                              |   |   |   |   |   |
| Rostirea cuvântului nou cu voce tare atunci când este studiat |   |   |   |   |   |
| Imaginarea formei cuvântului                                  |   |   |   |   |   |
| Reținerea sufixelor și prefixelor                             |   |   |   |   |   |
| Reținerea părților de vorbire                                 |   |   |   |   |   |
| Parafrazarea semnificației cuvintelor                         |   |   |   |   |   |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| Învățarea expresiilor  |  |  |  |  |  |
| Realizarea unei acțiuni fizice atunci când se învață un cuvânt nou |  |  |  |  |  |

## STRATEGII DE DETERMINARE

| STRATEGII   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Analizarea părții de vorbire                        |   |   |   |   |   |
| Analizarea afixelor și rădăcinilor                  |   |   |   |   |   |
| Verificarea cuvintelor înrudite                     |   |   |   |   |   |
| Analizarea oricăror imagini sau gesturi disponibile |   |   |   |   |   |
| Ghicirea din contextul textului                     |   |   |   |   |   |
| Folosirea unui dicționar bilingv                    |   |   |   |   |   |
| Folosirea unui dicționar monolingv                  |   |   |   |   |   |
| Utilizarea listelor de cuvinte                      |   |   |   |   |   |
| Utilizarea cartonașelor                             |   |   |   |   |   |
| Analizarea părții de vorbire                        |   |   |   |   |   |

## STRATEGII SOCIALE

| STRATEGII   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Solicitarea traducerii cuvântului de către profesor   |   |   |   |   |   |
| Solicitarea profesorului de a parafraza sau de a oferi un sinonim pentru cuvântul nou învățat |   |   |   |   |   |
| Solicitarea profesorului de a alcătui o propoziție care să includă cuvântul nou               |   |   |   |   |   |
| Întrebarea colegilor de clasă despre semnificație   |   |   |   |   |   |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| Descoperirea noului înțeles prin activitatea de lucru în grup                                 |  |  |  |  |  |
| Studierea și exersarea înțelesului în grup  |  |  |  |  |  |
| Verificarea de către profesor a fișelor sau listelor de cuvinte ale elevilor pentru acuratețe |  |  |  |  |  |
| Interacționarea cu vorbitori nativi   |  |  |  |  |  |

## STRATEGII COGNITIVE

| STRATEGII                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Repetarea verbală                           |   |   |   |   |   |
| Repetarea scrisă                            |   |   |   |   |   |
| Liste de cuvinte                            |   |   |   |   |   |
| Cartonașe                                   |   |   |   |   |   |
| Luarea de notițe în clasă                   |   |   |   |   |   |
| Folosirea secțiunii de vocabular din manual |   |   |   |   |   |
| Ascultarea de casete cu liste de cuvinte    |   |   |   |   |   |
| Etichetarea obiectelor                      |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |

## STRATEGII METACOGNITIVE

| STRATEGII  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Utilizarea mass-mediei în limba română (cântece, filme, știri, reviste etc.) |   |   |   |   |   |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| Autoevaluare cu teste de cuvinte  |  |  |  |  |  |
| Exersarea prin exerciții de completare a textelor cu termenii potriviți |  |  |  |  |  |
| Ignorarea cuvântului nou întâlnit                                       |  |  |  |  |  |
| Revenirea la cuvântul nou întâlnit în timp                              |  |  |  |  |  |

# FIKTIVE WELTEN – FIKTIONALE SCHRIFTEN. ZUR TRENNUNG DER SEMIOTISCHEN UND SEMANTISCHEN BETRACHTUNG VON LITERARISCHEN SCHRIFTEN

(FICTIVE WORLDS AND FICTIONAL TEXTS. ON THE DISTINCTION  
BETWEEN SEMIOTIC AND SEMANTIC PERSPECTIVES ON LITERARY  
TEXTS)

Alexandru POPA

**Abstract:** Different theoretical backgrounds for the study of literature leads to different objects of investigation. This article is concerned with the distinctions of two types of theoretical backgrounds (semiotic and semantic) and some consequences in the study of a particular field of investigation of literature: fictional texts and fictive worlds. It is commonly considered that fictional texts are non-referential. This consideration fits in the study of literature with a semiotic theoretical background. In a study of literature with a semantic background fits another presupposition: fictional texts are in a particular sense deemed referential. This article is concerned with the contrast of these positions and some implications for investigations of fictive worlds as part of the study of literature.

**Keywords:** *semiotics; semantics; literary theory; literary worlds; non-existent worlds*

## Einleitung

Literaturwissenschaftliche Untersuchungen sind literaturtheoretisch untermauerte Vorgehen. Die Untermauerung klärt die Gültigkeit und Relevanz solcher Untersuchungen. Diese bedürfen, zur Formulierung von relevanten und gültigen Schlüssen, keiner offen dargelegten theoretischen Begründung sondern nur einer prinzipiellen: einzelne Vorgehen – so die Analyse eines fiktionalen Werkes – haben nicht den theoretisch abgesteckten Relevanzrahmen der Untersuchung anzuführen. Ein ausdrücklicher Verweis auf theoretische Voraussetzungen liegt daher nicht vor. Die theoretische Untermauerung ist oftmals vorausgesetzt und wird nur unter bestimmten Bedingungen explizit angeführt. Im Falle literaturwissenschaftlicher Vorgehen wo Literatur und deren Probleme nach feststehenden und allgemein bekannten Methoden und mittels tradierter Fragestellungen untersucht werden, ist das Vorhandensein literaturtheoretische Klarstellungen eher überflüssig. Bei solchen Untersuchungen von eingebürgerten Aspekten literarischer Texte erübrigt sich die Notwendigkeit theoretisch klarzustellen, was untersucht wird und inwiefern jeweilige aufgeworfene Probleme als Gegenstände

literaturwissenschaftlicher Untersuchungen zulässig oder akzeptierbar sind. Fragen bezüglich der Kennzeichnung eines Gedichtes nach gattungsspezifischen Kriterien bedürfen keiner Klärung des theoretischen Status solcher Erwägungen. Genausowenig erfordern Untersuchungen zur stofflichen Kennzeichnungen eines Dramas Erläuterungen zu der theoretischen Zulässigkeit der Fragestellung.

Solche Überlegungen treffen allerdings nicht unumschränkt zu. Ein Beispiel dürften literaturwissenschaftliche Untersuchungen von literarischen Welten darstellen. Der Anspruch auf Geltung literaturwissenschaftlicher Schlüsse bei Untersuchungen von literarischen Welten dürfte unter Umständen weitgehend vom Rückhalt der jeweiligen Festlegungen von verschiedenen theoretischen Bestimmungen abhängen. Das ist der Fall vor allem deswegen, weil literarische Welten theoretische Konstrukte sind und insofern Untersuchungsgegenstände besonderer Art sind und nicht etwa ganz einfach vorliegen, wie etwa stilistische Marken fiktionaler Werke oder literarische Motive als elementare Einheiten des Gehaltes solcher Texte. Der vorliegende Artikel hinterfragt eine tradierte, semiotisch geprägte literaturwissenschaftliche Auseinandersetzungen mit literarischen Welten und setzt dieser Perspektive auf literarische Welten eine alternative und semantisch geprägte Beschäftigung mit literarischen Welten entgegen.

## **1. Semiotisch untermauerte Literaturbetrachtung**

Das Studium von Literatur untersucht auch literarische Gestalten, deren Handlungen bzw. Handlungsmotivationen und -kontexten wie auch Handlungsvoraussetzungen und -folgen. Ein systematisches Studium dieser Art geht u.a. von der Tatsache aus, dass literarische Schriften Gestalten und deren Handlungen darlegen d.h. literarische Welten darstellen und insofern Untersuchungsgegenstand sind. Es steht fest, dass die Erscheinungsform von literarischen Ereignissen, Handlungen und Welten nicht mit deren Existenzform gleichzusetzen ist. Es wird vorausgesetzt, dass Autoren, Entstehungsumstände der Werke oder die Schriften selber auf eine Weise bestehen, die sich von jener einer literarischen Gestalt, eines Handlungskontextes oder -folge in einer literarischen Welt unterscheidet. Diese Verschiedenheit der Existenzweise wird u.a. auch so gedeutet, dass die eigentliche Welt (der Fakten) und die literarische Welt (der literarischen Handlungen) wechselwirksam aufeinander bezogen sind, etwa, indem eine irgendwie nicht-existente literarische Wirklichkeit als Nachbild oder Neugestaltung der existenten faktualen Wirklichkeit besteht. Das heißt, es steht gewissermaßen fest, dass literarische

Fiktionen als Mimesis bestehen<sup>1</sup>. Es gilt auch, dass literaturwissenschaftliche Literaturbetrachtungen von einer bestimmten Vorstellung ausgehen, gemäß derer, Literatur ein spezifischer Ausdruck dieser Beziehung zur Wirklichkeit ist. Das heißt, es steht gewissermaßen fest, dass fiktionale Texte als Mimesis bestehen. Bei der Auseinandersetzung mit Literatur wird demnach sowohl eine sogenannte mimetische (nicht-)Existenz von literarischen Sachen wie auch ein mimetischer Charakter gewisser literarischer Schriften vorausgesetzt. Die weiteren Erwägungen sollen, mit Bezug auf literaturtheoretische Festlegungen, herangezogen werden, zeigen, in welchem Sinne, solche Voraussetzungen bei literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit literarischen Welten gelten.

Gewisse literaturtheoretische Bestimmungen setzen fest, dass literaturwissenschaftliche Untersuchungen Texte behandeln, die bestimmte Eigenschaften aufweisen, wodurch sie sich als Literatur ausweisen: Poetizität der Schreib-/Sprechweise als besondere Form von Sprachführung in Abgrenzung z.B. vom wissenschaftlichen und alltäglichem Sprachgebrauch (Wellek und Warren, 1967: 46-47), der persönliche Charakter der Gestaltung und der rhetorisch gefügte Ausdruck (Wellek und Warren, 1967: 47), die Pregnanz des expressiven Selbstverweises der Sprachform (Wellek und Warren, 1967: 47) und der erfundene Gehalt literarischer Texte (Wellek und Warren, 1967: 49), welcher sich von Werken philosophischer und historischer Prägung unterscheidet (Wellek und Warren, 1967: 50-51). Das sind Aspekte des Ausdruckes literarischer Texte welche als literaturwissenschaftliches Problem in Frage kommen und literaturtheoretisch erläutert werden. Literaturtheoretische Bestimmungen betreffen auch Aspekte des Inhaltes literarischer Texte, welche als literaturwissenschaftliches Problem in Frage kommen. Es sind solche Erwägungen, welche festsetzen, dass die literarisch dargestellte Welt als Gefüge oder Struktur betrachtet wird, worin literarische Handlung, literarische Gestalten, literarische Stimmung, literarische Weltanschauung enthalten sind (Wellek und Warren, 1967: 283-284). Es wird darin angeführt, dass die literaturwissenschaftliche Betrachtung davon ausgeht, dass die literarisch behandelte Welt fiktiv ist und dass literarischen Äußerungen selbst, diesbezüglich, kein Wahrheitswert zukommt (Wellek und Warren, 1967: 49-50).

---

<sup>1</sup> Der Mimesis-Gedanke und dessen Relevanz für die Untersuchung von Literatur wird eindrücklich von E. Auerbach ausgewertet. Die weiteren Überlegungen beruhen auf dessen Ausführungen in seinem Werk *Mimesis*.



Solche literaturtheoretischen Klarstellungen dürften folgenderweise mit dem erwähnten Mimesis-Gedanken verbunden werden: Es wird theoretisch erläutert, dass sich wissenschaftliche Literaturbetrachtungen mit der Weise der literarischen Darlegung (von fiktiven Sachverhalten) bzw. mit der Fügung der literarischen Darlegung (über fiktive Sachverhalt) befassen. Es wird damit theoretisch erläutert, dass und wie jeweilige literaturwissenschaftliche Betrachtungen sich mit Form und Inhalt literarischer Mimesis befassen. Die literarisch dargestellten fiktiven Sachen selbst sind hingegen (aus dieser Perspektive) literaturwissenschaftlich nicht von Belang. Gängige literaturwissenschaftliche Ermittlungen erforschen nicht gewisse (nicht-existente) Sachen, worüber literarische Werke etwas ausdrücken, sondern den literarischen Ausdruck (von nicht-existenten Sachen) selber bzw. den literarischen Inhalt (über nicht-existente Sachen). Literaturwissenschaft befasst sich (vor diesem literaturtheoretischen Hintergrund) mit Mimesis als Darstellung und nicht mit Mimesis als nicht-existenter Gegenstand literarischer Darstellung.

Das alles steht im Einklang mit dem weitgehend akzeptierten semiotischen Hintergrund der Literaturwissenschaft (Plett, 1975: 120): die semiotisch ausgerichtete Untersuchung gilt der literarischen Mimesis d.h. literarischen Werken insofern diese als eine charakteristische Form von (Sprach)Zeichen erkennbar sind. Ein semiotisches Analogon kann für alle erwähnten literaturtheoretischen Bestimmungen identifiziert werden: literaturwissenschaftliche Beobachtungen zur poetischen Gestalt und zum rhetorischen Ausdruckes entsprechen semiotischen Erläuterungen zu Aspekten des Funktiven Form eines (literarischen) Sprachzeichens; literaturwissenschaftliche Beschreibungen der Poetizität der Schreibweise entsprechen semiotischen Ermittlungen über einen spezifischen (literarischen) Code gleich; literaturwissenschaftliche Ausführungen über den expressiven Selbstverweis einer literarischen Schrift entsprechen semiotischen Erörterungen zu Umständen der Fertigung eines (literarischen) Sprachzeichens durch einen bestimmten Produzenten; literaturwissenschaftliche Erwägungen zum fiktionalen Gehalt über literarisch Fiktives entsprechen semiotischen Kennzeichnungen des Funktiven Inhalt eines (literarischen) Sprachzeichens<sup>2</sup>.

Vor diesem semiotischen Hintergrund dürfte literaturtheoretisch Folgendes, bezüglich der literaturwissenschaftlichen Untersuchung von Literatur als

---

<sup>2</sup> Die angeführten Kennzeichnungen zu semiotischen Charakteristika eines Zeichens folgen U. Eco's Bestimmungen.

Mimesis, gesichert sein: Die literaturwissenschaftliche Behandlung wird als eine Untersuchung von spezifischen Makrozeichen betrieben. Solche Makrozeichen sind literarische Texte, im Falle derer erkennbar ist, dass darin Dargelegtes etwas nachbildet, also als Mimesis ausdrückt: literarische Welten sind der Inhalt dieser Mimesis und insofern Gegenstand einer Untersuchung. Ein literaturwissenschaftliches Vorgehen wird nicht als eine Untersuchung von Referenten literarischer Makrozeichen vorgenommen. Es geht nicht um das Nachgebildete in literarischen Schriften, sondern um die literarischen Schriften selber als Nachbildung bestimmter Sachen und zwar sowohl in formaler Hinsicht (der literarische Ausdruck) und inhaltlicher Hinsicht (der literarische Gehalt). Dieser fiktionale d.h. mimetisch aufgebaute, nachbildende Gehalt hat eine literaturwissenschaftliche Relevanz, der fiktive d.h. mimetisch bestehende Referent eher nicht.

Sollte in semiotisch untermauerte Literaturwissenschaft von literarischen Welten z.B. von Handlungen bestimmten Gestalten die Rede sein, dann dürfte es sich um Untersuchungen zum Gehalt von fiktionalen handeln: literaturwissenschaftliche Äußerungen über eine Gestalt sind gleichzusetzen mit der Umformulierung einer literarischen Äußerung zu der betreffenden Gestalt.

## **2. Semantisch untermauerte Literaturwissenschaft**

Literaturwissenschaft befasst sich mit literarischen Gestalten, mit Handlungen, Handlungsmotivationen und -kontexten, mit Handlungsvoraussetzungen und -folgen d.h. mit Sachen die es gewissermaßen nicht gibt aber als literarische Welten betrachtet werden, nicht nur aus einer semiotischen Perspektive. Bestimmte Auseinandersetzungen mit literarischen Fiktionen, die im letzten Drittel des XX. Jahrhunderts einsetzen, unterscheiden sich z.T. prägnant von tradierten Behandlungen von Literatur als Fiktion. Die tradierte, semiotisch geprägte Betrachtung von Literatur als Mimesis und aufgrund von Mimesis wird in gewisser Hinsicht ergänzt bzw. ersetzt. Die wissenschaftliche Literaturbetrachtung gilt nicht mehr für Texte nur insofern diese etwas literarisch ausdrücken und einen charakteristisch gefügten Inhalt aufweisen. Wissenschaftliche Literaturbetrachtung betrifft auch Texte, insofern diese auf literarische Welten verweisen und dadurch in einem spezifischen Sinne referentiell geprägt sind. Literaturbetrachtung betrifft insofern, unter Umständen, auch literarische Welten selber, insofern solche mittels eines literarischen Textes greifbar sind.

Das Problem literarischer Fiktionen als literarische Welten<sup>3</sup> wird in solchen Untersuchungen angeschnitten, indem literaturwissenschaftliche und philosophische Gesichtspunkte in eigener Hinsicht offen verknüpft werden. Philosophische Bestimmungen verschiedener Prägung, mit direktem Niederschlag in neueren literaturwissenschaftlichen Ermittlungen zum Fiktion-Problem, grenzen sich dabei, gelegentlich explizit, von der tradierten Behandlung literarischer Fiktionen als literarische Nachbildungen der Wirklichkeit ab (Dolezel, 2000: 7). Auch das Verhältnis zwischen philosophischer Grundlage und literaturwissenschaftlichem Vorgehen wird neugestaltet: die allgemeine Voraussetzung von unangefochtenen philosophischen Bestimmungen zu nicht-Existenz wird offenbar aufgegeben. Theoretische Voraussetzungen gelten nicht mehr als selbstverständlich und eigene Klarstellungen prägen literaturwissenschaftliche Auseinandersetzungen mit literarischen Fiktionen. Eine Umwandlung erfährt auch die semiotische Ausrichtung. Diese wird, im Anschluss an theoretische Infragestellungen, mit einer semantischen ersetzt. Statt der Behandlung von literarischen Texten als (sinnvolle und) referenzlose Sprachgefüge erfolgt eine Behandlung von literarischen Texten als (bedeutungstragende und) – in einem partikulären Sinne – referenzielle Sprachgefüge.

Der theoretische Hintergrund einer solchen alternativen Beschäftigung mit Literatur beruht auf Bemühungen der analytischen Philosophie, die darstellende Funktion der Sprache zu klären. T. Pavel zufolge haben sich allmählich Ansichten durchgesetzt, gemäß derer, fiktionale Sprachgefüge, Vorstellungen von (fiktiven) Sachverhalten liefern, welche von ihrer Konsistenz her gleichrangig zu Vorstellungen von realen Sachverhalten erscheinen (Pavel, 1986: 1-2). Der Prozess hat sich u.a. darin ausgewirkt, dass semiotische Anschauungen ergänzt werden, wobei romantische bzw. strukturalistische Ansichten durch referentielle z.T. abgelöst wurde. Die ältere romantische Perspektive, welche mit Stil, Gestalt, Sinn, Ausdruck und damit mit nicht-strukturalen Kennzeichen von Literatur handelt und das Werk als Schöpfung eines Autors betrachtet, wird vom Strukturalismus in Frage gestellt. Die strukturalistische Literaturbetrachtung betrifft nicht das Werk als Schöpfung eines Autors, sondern autonome Sprachspiele d.h. die Virtualität des literarischen Textes selber (Pavel, 1986: 8). Beide, d.h. die romantische und strukturalistische Perspektive, sind gleichermaßen semiotisch geprägt insofern darin Literatur als sinn- und nicht als bedeutungstragendes Sprachgefüge

---

<sup>3</sup> Eingehende Auseinandersetzung mit der Durchdringung von philosophischen und literaturtheoretischen Stellungnahmen zum Problem literarischer Fiktionen bei Ronen R.

untersucht wird. Strukturalistische Literaturbetrachtung ersetzt gewissermaßen eine romantische, aber verbleibt im Rahmen einer semiotischen Perspektive: Literatur wird danach befragt, was darin literarisch Gesagtes heißt bzw. wie literarisch Gesagtes ausgedrückt oder struktural gefügt ist. Literatur wird demnach nicht danach hin befragt, worauf sich literarisch Gesagtes bezieht oder wie sich das literarisch Gesagte als solches verhält. Das dürfte, im Anschluss an T. Pavel, heißen, dass aus (semiotisch geprägter) strukturalistischer und romantischer Perspektive, literarische Texte als Produkte einer referenziellen Illusion betrachtet werden und dass Referenz literarischer Texte belanglos erscheint (Pavel, 1986: 6). Der Aufbau einer (semantisch untermauerten) referenziellen Perspektive erscheint insofern gewissermaßen als Alternative zu einer (semiotisch untermauerten) kommunikativen: literarische Texte können auch dann von Belang sein, wenn dadurch Zugang zu fiktiven Welten vermittelt wird und nicht nur dann, wenn die fiktionale Fügung betreffender Texte in vielfacher Hinsicht untersucht wird.

Solche neueren Beschäftigungen mit literarischen Fiktionen, gehen kritisch und spezifisch vor. Kennzeichnende theoretische Voraussetzungen werden dargelegt und charakteristische Aspekte literarischer Welten und literarischer Texte werden untersucht. Festlegungen zum philosophischen Hintergrund und Überlegungen bezüglich semantischer, syntaktischer oder pragmatischer Aspekte literarischer Rede und literarischer Welten als Gegenstände solcher Reden, werden als wesentlich betrachtet (Schaeffer, 1991: 1-2). Fiktion als Sache (d.h. als literarischer Ausdruck bzw. als literarische Welt) und Fiktion als Begriff werden problematisiert und es werden nicht mehr übermittelte Festlegungen als selbstverständlich vorausgesetzt. Die Untersuchung des Fiktion-Problems, veranlasst das Ineinandergreifen von philosophischen und literaturtheoretischen Vorgehen. Rekurrent sind Bestimmungen aus unterschiedlichen Perspektiven zur Referenz literarischer Fiktionen (ob literarische Rede irgendwie auf fiktive Gegenstände verweist) und zum Wahrheitswert literarischer Fiktionen (ob literarische Rede irgendwie als Träger von Wahrheitswerten in Frage kommt). Bestehen von literarischen Welten (inwiefern es fiktive Referenten von literarischen Texten gibt) und sprachliche Bezugnahme auf literarische Welten (inwiefern literarische Texte auf fiktive Referenten verweisen) werden eben in mehrfachem Sinn in neueren literaturtheoretischen Ansätzen als wesentlich betrachtet. T. Pavel spricht von einem Bruch mit dem referentiellen Bann bei der literaturwissenschaftlichen Betrachtung von Literatur (Pavel, 1986: 9-10). Dieser Bruch dürfte unter Umständen vielfach wirksam sein. Die Trennung einer semiotischen von einer

semantischen Literaturbetrachtung u.a. aufgrund der Behandlung von fiktionalen Texten als referentielle Texte hat sowohl theoretische wie praktische Folgen.

### **3. Semiotische und semantische Literaturbetrachtung: theoretische Implikationen**

Der Bruch mit dem referentiellen Bann heißt theoretisch u.a., dass Fiktionen als etwas betrachtet werden können, dass es – unter ontologisch relativ genau spezifizierten Bedingungen – gibt. Das heißt auch, dass auf Fiktionen – unter logisch-pragmatisch relativ genau klargestellten Umständen – wahr verwiesen werden kann. Es bedeutet nicht, dass es Fiktionen genauso wie Fakten in einer parallelen selbständigen Welt gibt. Es bedeutet auch nicht, dass diese fiktive Welt ohne weiteres literarisch durch fiktionale Werke beschrieben wird. Solche Erwägungen erscheinen zwar intuitiv, sind aber aufgrund von kritischen fiktionalistischen Ansichten schwerlich haltbar: fiktive Welten gibt es konkret nicht so, dass angemessene Teleskope deren Sachverhalte ermitteln können (Pavel, 1986: 49) und solche Welten können auch nicht physisch betreten und daher auch nicht als solche beobachtet oder beschrieben werden (Dolezel, 2000: 20). Begründete – d.h. kritisch und nicht-spekulativ ausgerichtete – Anschauungen bezüglich fiktiver Welten, behaupten hingegen, dass fiktive Welten erzeugt werden und damit als Produkt einer Textpoiesis bestehen (Pavel, 1986: 23).

Auseinandersetzungen mit literarischen Welten im Rahmen einer referenziellen Behandlung von literarischen Texten dürften gelten z.B., insofern bestimmte ontologische Erwägungen akzeptiert werden, so etwa jene, dass es fiktive Welten als nicht-realisierte Möglichkeiten in *salient worlds* (Pavel, 1986: 54-56) oder als *authentifizierte Fiktionen* (Dolezel, 2000: 146) d.h. als eine semantisch realisierte Existenzmodalität gibt. Diese Bestimmung, dass fiktive Welten bestehen, gilt aber nicht als eine naive Vorstellung von einem vage bestimmten Gebiet imaginärer Sachverhalte. Sie gilt hingegen als eine gut argumentierte Auffassung von Sachverhalten denen klar umrissene Existenzmodalitäten (so eine mögliche in Kontrast zu einer aktuellen oder eine semantische in Kontrast zu einer faktualen Existenzmodalität) zugeschrieben werden. Die Annahme, dass es fiktive Welten gibt, gilt auch, im Rahmen einer konsistent begründeten Ansicht, gemäß derer fiktionale Erzählerrede, als semantisch stiftende Existenz und als Bezug für wahre fiktionale Reden, akzeptierbar ist. Die besagte Annahme gilt zudem auch noch, als theoretisch untermauerte Vorstellung von fiktionaler Rede mit Wahrheitswert und –

anspruch, weil fiktionale Namen auch referentiell interpretierbar sind und weil eine assertive Funktion einer fiktionalen Rede genausowenig kategorisch einer faktualen zu- wie abgesprochen werden kann. Das hieße, dass fiktionale Rede genauso wie faktuale etwas meint und nicht referenzlos ist, sondern referenzlos nur in Bezug auf aktuelle Fakten zu behandeln ist. Der Verweis auf Fiktives wäre insofern literaturtheoretisch untermauert d.h. akzeptierbar. Das hieße, dass der Verweis literarisch realisiert wird.

#### **4. Semiotische und semantische Literaturbetrachtung: praktische Implikationen am Beispiel von Euripides und Seneca**

Der Bruch mit dem referentiellen Bann, bedeutet praktisch, dass literaturwissenschaftliche Betrachtungen unmittelbar Ereignisse oder Handlungen in literarischen Welten betreffen dürfen. Es bedeutet etwa, dass zum Beispiel alternative Betrachtungen direkt auf Taten und Worte des Agamemnon und Herakles bezogen werden können, auch wenn das herkömmlich, ausdrücklich nicht der Fall ist (Seeck, 2002: 167) oder (vor einem semiotischen Hintergrund) unzulässig sein sollte. Es heißt auch, dass mythologische Dramen wie etwa der *Hyppolythos* des Euripides insofern als Quellen von Informationen darüber behandelt, was mit Phaedra geschehen ist, auch wenn – wiederum herkömmlich – explizit angegeben wird, dass das nicht zutrifft (Seeck, 2002: 169). Der Bruch mit dem referentiellen Bann mag unter Umständen bedeuten, dass von der gängigen Voraussetzung abgesehen werden kann, gemäß derer der Bezug auf literarisch dargestellte Geschehnisse von einer Fiktionalitätskonvention (Baasner und Zens, 2005: 13) und einer Kooperationskonvention (Culler, 1997: 14) geregelt wird. Die Interpretation von Situationen, welche von dem Drama des Euripides gemeldet werden, dürften insofern von den Aussagen Phaedras und Hyppolythos´ als effektive Meinungen Gebrauch machen. Das hieße, dass sie Informationen über die Umstände dramatischer Vorfälle in Athen zur Zeit der Herrschaft des Theseus aus einem literarischen Werk entnehmen können, eben weil von der Fiktionalitätskonvention abgesehen werden kann und weil dabei nicht die fingierte Meinung des faktualen griechischen Autors zählt, sondern die eigentlichen Äußerungen fiktiver Gestalten. Eine literaturwissenschaftliche Untersuchung dürfte damit direkt Phaedra behandeln und dabei etwa die Umstände des Todes ermitteln bzw. aufhellen. Ein solches Vorgehen dürfte aufgrund der Informationen begründet sein, welche in dem *Hyppolythos* des Euripides bzw. in Ovids *Epistulae Heroidium* und Senecas *Phaedra*. Handlung, Motivation, Sinn von Phaedras Taten und Geschick würden dann als Gegenstand bestimmter Beschreibungen, Erklärungen oder Deutungen

erscheinen, je nachdem wie die betreffenden literarischen Schriften als Zeugnisse von Geschehnissen, worin Phaedra verstrickt ist, herangezogen werden. Auf jeden Fall aber dürfte eine derartige literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung eine Sequenz untersuchen, worauf sich mythologische Schriften beziehen. Das hieße, es dürfte literaturwissenschaftlich unmittelbar Phaedras Geschick z.B. die Umstände, Ursachen und Folgen ihres Todes analysiert werden. Eine derartige literaturwissenschaftliche Betrachtung würde nicht herkömmliche deskriptive, explikative oder interpretative Kontexte heranziehen, worin mythologische Texte verortet werden und worin, statt Phaedra selber, die literarischen Schriften behandelt werden, worin es um Phaedra geht. Im Rahmen einer derartigen literaturwissenschaftlichen Betrachtung hieße es, dass Ermittlungen zum Tod der Phaedra, unabhängig von Ausführungen zum literaturgeschichtlichen Kontext der Entstehung der betreffenden mythologischen Schriften des Euripides, Ovid und Seneca, bzw. von Ausführungen zu stoffgeschichtlichen Gemeinsamkeiten oder Unterschieden dargelegt werden könnten. Erwägungen zu Phaedras Liebesgeständnis und zu einer damit zusammenhängenden moralischen Kennzeichnung der Phaedra dürften unabhängig von der Deutung der stoffgeschichtlichen Beziehungen zwischen dem *Hyppolythos* des Euripides und dem *Phaedra* des Seneca vorgelegt werden.

### **Schlussfolgerung**

Die Unterscheidung zwischen einer semiotischen und einer semantischen Literaturbetrachtung untermauert die Unterscheidung zwischen einer Behandlung literarischer Stoffe in fiktionalen Werken (der faktualen Welt) und einer Behandlung literarischer Geschehnisse (einer fiktiven Welt) aufgrund fiktionaler Zeugnisse. Je nachdem wo die Literaturbetrachtung verortet wird (vor einem semiotischen bzw. vor einem semantischen Hintergrund) sind kategorial verschiedene Ermittlungen akzeptierbar. Trotz der gleichen Quellen wird grundsätzlich Verschiedenes literaturwissenschaftlich ermittelt. Vom Phaedra-Stoff und von der literaturgeschichtlichen Beziehung zwischen verschiedenen Phaedra-Werken zueinander ist aus semiotischer Perspektive die Rede. Hierzu dürfte die Untersuchung der Beziehung zwischen Euripides', Ovids, Senecas, Racines, Miguel de Unamunos Verarbeitungen des Stoffes von Belang sein. Vom Geschick Phaedras und vom Wert der Belege dieses mythischen Geschickes ist hingegen aus semantischer Perspektive die Rede. Hierzu dürften nicht die Untersuchung der literaturgeschichtlichen Beziehung (und die Stellung als Quellen für spätere literarische Werke) zwischen besagten

fiktionalen Schriften relevant sein, sondern das Geschick der Phaedra selber insofern dieses durch besagte literarische Werke als Ereignis einer fiktiven Welt bezeugt wird.

## Bibliographie

- Aristoteles. (1964). *Poetica* (Übers. D.M. Pippidi). București: Editura Academiei.
- Auerbach, E. (1967). *Mimesis* (Übers. I. Negoitescu). București: Editura pentru Literatura Universală.
- Baasner, R. und Zens, M. (2005). *Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Culler, J. (2005). *Literaturtheorie. Eine kurze Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Dolezel, L. (2000). *Heterocosmica. Fiction and Possible Worlds*. Baltimore: John Hopkins.
- Eco, U. (1982). *Tratat de semiotică generală* (Übers. A. Giurăscu/C. Radu). București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Euripides. (2008-2009). *Hyppolithus*. In *Plays* (Vol. II, Übers. D. Kovacs). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Lucius Aennaenus Seneca. (2004). *Phaedra*. In *Tragedies* (Vol. I, Übers. J.G. Fitch). Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Pavel, T. (1986). *Fictional worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Plett, H. (1972). *Textwissenschaft und Textanalyse*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Publius Ovidius Naso. (2001). *Heroidae*. In *Ovidiu. Opere*. Chișinău: Gunivas.
- Ronen, R. (1994). *Possible worlds in literary theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rühling, L. (1997). Fiktionalität und Poetizität. In H. L. Arnold und H. Detering (Hsg.) *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: Dtv.
- Schaeffer, J. M. (1991). Fictional vs. Factual Narration. In P. Hühn u.a. (Hsg.) *The Living Handbook of Narratology*. Abgerufen von <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/fictional-vs-factual-narration>.
- Seeck, G. A. (2000). *Die griechische Tragödie*. Stuttgart: Reclam.
- Wellek, R. und Warren A. (1967). *Teoria literaturii* (Übers. R. Finis). București: Editura pentru literatură universală.
- Zipfel, F. (2001). *Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität: Analysen zur Fiktion in der Literatur und zum Fiktionsbegriff in der Literaturwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt.

## About the author

**Alexandru Popa** is a lecturer, Ph.D., The Technical University of Civil Engineering Bucharest.

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



# GETTING FAMILIAR WITH GREENSPEAK – A WAY OF RAISING AWARENESS OF ENVIRONMENTAL MATTERS THROUGH LANGUAGE

**Marina-Cristiana ROTARU**

**Abstract:** The aim of this paper is to illustrate, in some degree, how the language of sustainability has penetrated almost all domains of knowledge (science, economy, psychology, medicine etc.) as well as everyday speech. Initially part of the scientific vocabulary, numerous sustainability terms have become part of everyday language as a result of the dissemination of specific environmental information through the media (the radio, television, the written and online press) and through educational curricula. New unplanned terms referring to environmental matters (blends, for example) are now part of mainstream language, which continues to enrich itself as the result of increased interest in environmental aspects at global level.

**Keywords:** *sustainability; linguistic awareness; eco-speak; greenspeak; EU-CONEXUS*

## Introduction

The aim of this article is to focus on some new terms circumscribed to the domain of sustainable development and show how they have been formed and absorbed into everyday speech. Furthermore, this paper underlines some reasons for the formation of such specific terms as a result of new social, economic, industrial and environmental realities.

Human society has been undergoing an unprecedented transition in its economic and social model as a result of massive environmental problems which threaten the very survival of the planet. Though people wish that this transition be smooth and gradual, severe phenomena, the expression of climate change, show us very clearly that it is high time we took drastic measures in order to reduce and, where still possible, eliminate the negative effects of human intervention in the natural environment.

Newly created terms reflect changes that have already become reality and, sometimes, they also reflect the note of extreme urgency and the feeling of deep concern about the future of humankind in the public environmental discourse. The newly invented words try to accommodate these realities and the feelings people develop towards them.

Terms like "environmental crisis", "sustainable development", "sustainability", "climate change", "ocean acidification", "biodiversity", "natural heritage" have

initially been circumscribed to the domains of science and ecology and, at first, reflected scientific concerns. But it was important that these concepts become known to and understood by the general public.

In the twentieth century, members of the scientific community, such as Rachel Carson, an American marine scientist, or famous public figures, such as Prince Philip, the Duke of Edinburgh, started to write and talk publicly about the essential need to protect the environment. In 1962, Rachel Carson published *The Silent Spring*, a groundbreaking work in which she explained how the use of chemical pesticides in agriculture destroyed biodiversity. The book was initially serialized in *The New Yorker* magazine, and soon became a best seller, pushing the environmental movement into the limelight.

Another environmental pioneer of the twentieth century was the Duke of Edinburgh, who used his status and voice to bring environmental concerns into the public focus. As founder (in 1961) of the World Wide Fund and its president between 1981 and 1996, he championed environmental issues and was committed to the conservation of wildlife. He wrote several books such as *Wildlife Crisis* (1970) as co-author, *The Environmental Revolution* (1978) or *A Question of Balance* (1982) in which he voiced his own disquiet regarding the impact of human development on nature and the responsibility the human race has towards protecting the planet.

In the 1970s, the state of the environment had already become a matter of concern to world leaders and organisations. In 1972, the United Nations organised the first environmental conference, the UN Conference of Human Environment. Then, in 1987, the United Nations published its *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, also known as *Brundtland Report*, which made the term "sustainable development" enter public discourse. In 1992, the United Nations held a new conference called the UN Conference on Environment and Development, also known as the *Earth Summit*, with long-term outcomes for the environmental movement worldwide such as the Rio Declaration, the Convention of Biological Diversity, the Framework Convention on Climate Change and Agenda 21. These conferences were major international events which turned nature and the environment into burning global issues.

Then, these issues have penetrated political discourse as ecological parties have started to enter the political arena: The Greens, Ecological Democratic Party and Alliance '90 in Germany, Europe Ecology – The Greens in France, Green Party in Ireland, the Federation of the Greens in Italy, the Green Party

of England and Wales and the Scottish Green Party in the United Kingdom, the Green Party of the United States, or the Ecologist Party of Romania and the Green Party in Romania, to mention but a few.

Today mass media have contributed greatly to the dissemination of these vital issues and to raising people's awareness of these matters. The radio, the television and the internet have contributed to the popularization of environmental issues and environmental education and to the formation of an environmental culture. For instance, the Romanian private television company DIGI 24 has been broadcasting an environmental program called *Planeta Ești Tu* (You Are the Planet) since 2020 (Tompea, 2020-2022), the aim of which is to offer people basic knowledge about the environment and increase their environmental awareness. Interestingly, each edition of *Planeta Ești Tu* introduces a new term, defines it and, thus, makes it accessible to the general public. This section of the program is called "Dicționar de mediu" (Environment Dictionary). For example, the edition of 19 June 2022 introduces the term "nișă ecologică" (ecological niche), which is defined as "the range of a species depending on food resources and external factors"<sup>1</sup> (Tompea, 2022).

In order to become sustainably developed, society needs environmentally educated citizens. Hence, environmental education is now part of the curriculum in primary, secondary and higher education. As part of the European consortium EU-CONEXUS (European University for Smart Urban Coastal Sustainability), the Technical University of Civil Engineering Bucharest offers its students access to specialized courses in the field of sustainable development, such as "Blue Economy and Growth" and "Coastal Development and Sustainable Maritime Tourism". As part of the EU-CONEXUS network, the students of the Technical University of Civil Engineering Bucharest also have access to other courses in the field of sustainable development offered by the partner universities, such as the course "Ecological Psychology", offered by Zadar University (Croatia) or the course "Environmental Education", offered by Universidad Católica de Valencia (Spain). A good knowledge of English language and of English for Sustainability are mandatory requirements for attending these courses.

---

<sup>1</sup> Our translation (spațiu de extindere a unei specii în funcție de resursele de hrană și factorii externi).

## 1. The birth of greenspeak or ecospeak

**Greenspeak**, also known as **ecospeak**, represents “the whole gamut of linguistic means employed in raising awareness of environmental issues in a range of discourses both radical and conservative” (Harré, Brockmeier and Mühlhäusler, 1999: 2). The manner in which ecological and environmental studies have used language to report their own findings has contributed to the emergence of “the new semantic domain of environmental language” (Magdalena and Mühlhäusler, 2007: 275). Furthermore, the increasing use of greenspeak in our daily life reflects the explicit “recognition of the interconnection between the languages used in talking about the environment and its deterioration” (Magdalena and Mühlhäusler, 2007: 275).

Greenspeak includes both specialist terminology about the environment and the “unplanned emergence of new multiword units” (Magdalena and Mühlhäusler, 2007: 276). Some of these “unplanned” terms are the result of language used by members of the non-scientific community to express their views and feelings about the present state of the environment in the world.

In addition, specialist terminology from ecological and environmental studies has been borrowed by other domains of knowledge, which illustrates a linguistic reality: the fact that these specialized terms “have attained meaning as a single concept which can be generalized metaphorically to other domains” (Magdalena and Mühlhäusler, 2007: 277). Magdalena and Mühlhäusler exemplify this transference with the affix “friendly”, “which was originally used in environmental language” and now “is widely used in mainstream advertising and political discourse to describe almost anything that is deemed beneficial or harmless towards the recipient” (Magdalena and Mühlhäusler, 2007: 277). We can add our own examples: “child-friendly”, “family-friendly”, “reader-friendly” etc.

## 2. Coining greenspeak terms

We have mentioned before that specialized environment terminology co-exists with “unplanned” environment terms, which illustrates the fact that environmental language is no longer circumscribed to scientific domains but has become part of our daily language use. This also indicates that substantial social changes are reflected in language, as “language tends to lag behind radical social and technological changes” (Mühlhäusler, 1983: 71).

Ecological discourse becomes more and more accessible to the general public due to the fact that new specialized terms are combined with non-specialized

terms, which helps produce "multiword units to express new environmental concepts" (Magdalena and Mühlhäusler, 2007: 277).

In some cases, when a specialized environmental term has become absorbed into mainstream language, it is often shortened (Magdalena and Mühlhäusler, 2007: 277). Such is the term "ecological" which, in everyday language, is used in its short form "eco-". This phenomenon indicates that specialized terms "have acquired emotive meaning or are becoming central to the discourse" (Magdalena and Mühlhäusler, 2007: 277).

### **2.1. Eco- terms**

The prefix "eco-" is defined as "relating to the environment" and appears in phrases like "eco-sensitive management" or "eco-disaster" (meaning "an accident that causes great harm to the environment") (eco, 2002). Other such terms, now part of mainstream language, are "eco-city", "eco-tourism", "eco-home" etc.

New terms keep appearing, indicating the complex relationship between the environment and human activity. "Eco-anxiety", "eco-guilt" or "eco-grief" may seem surprising, but they do reflect a reality: what human beings feel towards the state of the environment.

"Eco-guilt", for instance, refers to "the feeling that you get when you could have done something for the environment, but consciously made the decision not to" (R.Z., 2008).

"Eco-anxiety" is defined in the literature as "apprehension and stress about anticipated threats to salient ecosystems" while "ecological grief" is defined as "grief in relation to ecological loss related to climate change" (Cunsolo et al., 2020: 261). These newly identified phenomena represent an area of research for ecological psychology, and some have already been part of scientific investigations. For example, research has identified three types of ecological grief: grief caused by "physical ecological loss" such as "degradation or extinction of species, landscapes and ecosystems"; grief experienced as the result of "the loss of environmental knowledge" such as "the disruption of personal and cultural identities that are constructed in relation to features and knowledge of the physical environment" and grief caused by "anticipated future loss" such as the disappearance of "species, landscapes, ecosystems, ways of life or livelihoods" (Cunsolo and Ellis, 2018: 275-281).

Another "eco-" term used in healthcare is "eco-therapy". Although there is no single definition for it, those that work in healthcare (either as professionals or

volunteers) understand it as "a formal type of therapeutic treatment which involves doing outdoor activities in nature" (mind, 2021).

The prefix "eco-" proves to be quite versatile as it appears in combinations with words that semantically belong to other domains. Such are the terms "eco-terrorist" and "eco-dentistry". The dictionary defines the term "eco-terrorist" as "someone who tries to stop or damage organizations that cause harm to the environment" (eco-terrorist, 2002). "Eco-dentistry" or "green dentistry" refers to "environmentally sound practices of professional dental care" (Zimmer, 2011).

So, the prefix "eco" can be used before any term if the intended purpose is to underline an environmentally friendly approach developed or adopted by a particular entity.

### **3. The ideological load of new terms**

According to Magdalena and Mühlhäusler, environmental language is characterized by "a tendency [...] to load value onto components of multiword units, which reflects the ideological choice made by speakers" (Magdalena and Mühlhäusler, 2007: 282). This shift is visible, for instance, in the choices people make when it comes to the diet they have. Whether they decide to remain carnivorous, or to become vegetarian, ovo-lacto vegetarian or vegan may indicate more than a personal option for a particular lifestyle. It may point to a certain ideological position.

Let us have a look at the terms "locapour" and "locavore" (Zimmer, 2011). The term "locapour" is a blend, combining the adjective "local" and the verb "to pour", and designates those who select locally produced wine and beer for their consumption. Similarly, the term "locavore", a blend combining the adjective "local" and the suffix "vore" (as in "carnivore", "herbivore" or "omnivore"), defines those who consume locally produced food. It is generally believed that any product which is not local comes with an increased carbon footprint resulted from the consumption of fuel that is needed for the transportation and distribution of such merchandise. Therefore, environmental supporters recommend "the localization of the global feed supply networks" (Weber and Matthews, 2008: 3508). However, according to scientific research in the field, as far as food is concerned, the highest levels of greenhouse gas emissions result from the production of food and not the transportation of food within the supply chain (Weber and Matthews, 2008: 3508-3513). Nevertheless, the choice of consuming food and drinks which are local

products, and not products which are imported or produced in far-flung regions indicates the general public's concern for the environment. People's responsibility towards the environment is manifested in the formation of new words such as "locapour" and "locavore".

#### **4. Collocations as the mark of the establishment of an environmental discourse**

In-depth research into the relationship between human activity and the environment, the calculation of the environmental cost of human enterprise, and growing environmental consciousness have led to the establishment of an environmental discourse. A mark of this discourse is the creation of lexical fields and specific collocations. For example, the words "greenhouse gas", "methane", "ozone layer", "greenhouse effect" or "global warming" can be grouped in the lexical field of climate change.

The way people use language to talk about environmental issues gives birth to specific collocations. It is not easy to differentiate between collocations and other multiword units, but we will define collocations according to Cowie's approach as free or restricted combinations of words that have been fairly well established in both spoken and written language and that have at least one element used in the literal sense (Cowie, Mackin and McCaig, 1993: xiii).

Let us have a look at the following greenspeak collocations built around the word "carbon". They all reflect the relationship between human activities and the manner in which man increases or tries to limit carbon emissions: "carbon budget", "carbon credit", "carbon emissions", "carbon footprint", "carbon neutral", "carbon offset", "carbon positive" or "carbon sequestration". At least one element in each of these collocations is used in its literal sense, for example "carbon", or "emissions". The other elements are used more or less in a metaphorical sense. Some terms reflect manners in which the economic sector tries to tackle the problem of carbon emissions: "carbon budget" and "carbon credit". "Carbon budget" is defined as "an amount of carbon dioxide that a country, company, or organization has agreed is the largest it will produce in a particular period of time" (carbon budget, n.d.). A more complex definition is provided in a leaflet of the organization ACT Climate Change Council, a body which advises the Australian government on climate change: "the amount of greenhouse gases that can be 'spent' (emitted) for a given level of global warming. If we exceed this budget, global temperatures will become higher" (Sackett, Steffen and Jesson, 2018: 1).

“Carbon credit” is defined as “an allowance that certain companies have, permitting them to burn a certain amount of fossil fuels” (carbon credit, n.d.). Here, the collocation is built with one element borrowed from the financial field: credit. A more complex definition is available on the website Investopedia, and reflects an economic reality: on one hand, the struggle numerous companies face in adapting their activity to the new environmental reality; and on the other hand, the attempts of governments to provide incentives for these companies as part of the global effort to limit and reduce carbon emissions:

A carbon credit is a permit that allows the owner to emit a certain amount of carbon dioxide or other greenhouse gases. One credit permits the emission of one ton of carbon dioxide or the equivalent in other greenhouse gases. [...] Companies that pollute are awarded credits that allow them to continue to pollute up to a certain limit. That limit is reduced periodically. Meanwhile, the company may sell any unneeded credits to another company that needs them. Private companies are thus doubly incentivized to reduce greenhouse emissions. First, they must spend money on extra credits if their emissions exceed the cap. Second, they can make money by reducing their emissions and selling their excess allowances. (Kenton, 2021)

It is not only the economic and financial fields that provide linguistic material for the formation of greenspeak collocations, but also the legal field. Let us have a look at the collocation “carbon sequestration”. The element “carbon”, a chemistry term, is combined with “sequestration”, a legal term derived from the verb “to sequester”, which means “to take someone’s property away from them until they pay the money that they owe” (sequester, 2002). In greenspeak, “carbon sequestration” means “the prevention of greenhouse gas build-up in the earth’s atmosphere by methods such as planting trees to absorb carbon dioxide or pumping carbon dioxide into underground reservoirs” (carbon sequestration, n.d.).

## **Conclusions**

Awareness of environmental problems can be heightened by linguistic awareness. By understanding newly coined environmental terms, and introducing them in their everyday language, people can become more acquainted with and mindful of the environmental issues humankind needs to deal with. Greenspeak is characterised by the capacity to combine terms from different fields and produce new terms loaded with specific value. Linguistic



constructions like “eco-anxiety”, “carbon neutral”, “carbon credit”, or “locavore” allow various voices to be heard: the voice of the scientist or researcher, the voice of the common individual, the voice of the businessman, etc. The fact that the new environmental language is made of a “multivoiced fabric” (Harré, Brockmeier and Mühlhäusler, 1999: 4) illustrates the universal impact of environmental issues on human society, and this impact will continue to manifest in language.

## References

- carbon budget. (n.d.). In *Dictionary.Cambridge.org*. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/carbon-budget>.
- carbon credit. (n.d.). In *Collins Dictionary*. Retrieved from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/carbon-credit>.
- carbon sequestration. (n.d.). In *Collins Dictionary*. Retrieved from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/carbon-sequestration>.
- Carson, R. (2002). *The Silent Spring* (fortieth anniversary edition). Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Cowie, A. P., Mackin, R. and McCaig, I. R. (1993). Oxford Dictionary of English Idioms. Oxford Dictionary of Current Idiomatic English Volume 2. Oxford: Oxford University Press.
- Cunsolo, A. and Ellis, N.R. (2018). Ecological grief as a mental health response to climate change-related loss. *Nature Climate Change*, 8, 275-281.
- Cunsolo, A. et al. (2020). Ecological grief and anxiety: the start of a healthy response to climate change? *The Lancet*, 4, 261-263.
- Duke of Edinburgh, P., Fisher, J. and Udall, S. (1970). *Wildlife Crisis*. London: Hamilton.
- Duke of Edinburgh, P. (1978). *The Environmental Revolution: speeches on conservation, 1962-1977*. London: A. Deutsch.
- Duke of Edinburgh, P. (1982). *A Question of Balance*. Wilton, Salisbury, Wiltshire: M. Russell.
- eco-. (2002). In M. Rundell (Editor-in-Chief). *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition*. Oxford: Macmillan Education.
- eco-anxiety. (n.d.). *Macmillan Dictionary*. Retrieved from <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/eco-anxiety>
- eco-terrorist. (2002). In M. Rundell (Editor-in-Chief). *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition*. Oxford: Macmillan Education.
- Harré, R., Brockmeier, J. and Mühlhäusler, P. (1999). *Greenspeak. A Study of Environmental Discourse*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Kenton, W. (November 19, 2021). What Is a Carbon Credit? *Investopedia*. Retrieved from [https://www.investopedia.com/terms/c/carbon\\_credit.asp](https://www.investopedia.com/terms/c/carbon_credit.asp).

- Magdalena, M., Mühlhäusler, P. (2007). Lexical Developments in Greenspeaking. In P. Skandera (ed.) *Phraseology and Culture in English* (pp. 275-302). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Mind. (2021). What is ecotherapy? Retrieved from <https://www.mind.org.uk/media/9661/eco-therapy-2021-pdf-for-download-pdf-version.pdf>
- Mühlhäusler, P. (1983). Talking about environmental issues. *Language and Communication*, 3(1), 71–81.
- nișă ecologică. (19 June 2022). Dictionar de mediu. In Tompea (producer) *Planeta esti tu* [Television broadcast]. Retrieved from <https://www.digi24.ro/emisiuni/planeta-esti-tu/jurnal-ora-17-30-19-iunie-1981209>.
- R.Z. (September 18, 2008). Ecoguilt. [Blog article]. Retrieved from <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Ecoguilt>.
- Sackett, P., Steffen, W. and Jesson, K. (2018). *What is a Carbon Budget?* Canberra: ACT Climate Change Council.
- sequesterate. (2002). In M. Rundell (Editor-in-Chief). *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition*. Oxford: Macmillan Education.
- Tompea, T. (Producer). (2020-2022). *Planeta Ești Tu* [Television series]. Digi24.
- Weber, C.L. and Scott Matthews, H. (2008). Food-Miles and the Relative Climate Impacts of Food Choices in the United States. *Environmental Science and Technology*, 42(10), 3508-3513.
- World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. New York: United Nations.
- Zimmer, B. (April 22, 2011). Eco-Speak: An Earth Day Glossary [Blog article]. Retrieved from: <https://www.vocabulary.com/articles/wordroutes/eco-speak-an-earth-day-glossary/>.

## About the author

**Marina-Cristiana ROTARU** is an Associate Professor, Ph.D., Technical University of Civil Engineering Bucharest, Romania. 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*, published by Institutul European Publishing House in 2020. Her research interests are: British Cultural Studies, British History, Discourse Studies, Legal English, ESP and EPP.

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

**RECENZII DE CARTE –  
BOOK REVIEWS**



**ROTARU, M. C. (2020). *An Introduction to the Legal System in England and Wales*. București: Editura Conspress.**

**Reviewed by Roxana BÎRSANU**

Studying Legal English may often be a challenging experience, but good textbooks can turn this experience into a rewarding one. Such a textbook is *An Introduction to the Legal System in England and Wales. A Coursebook for Students of Specialized Translation and Interpretation*, authored by Marina-Cristiana Rotaru. It mainly addresses students of specialised translation studies, but it can also be a useful learning tool for anyone who wants to understand the fundamentals of the Anglo-Saxon common law system and assimilate its basic terminology.

As the textbook was designed to address only a semester-length course, the author has managed to provide an accurate and concise summary of the historical, organisational and administrative elements of the common law system in England and Wales. The author has made a careful selection of the basic concepts and language of the Anglo-Saxon legal system in order to put students at ease while they study Legal English.

*An Introduction to the Legal System in England and Wales* is a learner centred textbook. Hence, its activities are designed to encourage both individual study and cooperative learning and help students study thoroughly the information provided by the text by means of reading comprehension and vocabulary practice exercises, to mention but a few.

The coursebook is organised in six chapters, each chapter introducing a specific topic. Chapter 1 deals with the structure of courts in England and Wales. Chapter 2 introduces students to the origins of the English and Welsh legal system. Chapter 3 presents people in English and Welsh law courts. Chapter 4 familiarizes students with the layout of and the activities in a courtroom. Chapter 5 presents the civil procedure briefly and explicitly. Chapter 6 gives a succinct and clear presentation of the criminal procedure.

Each chapter starts with a topic text, which introduces the theme of the unit, followed by reading comprehension activities. Their purpose is to help students understand specific concepts, stimulate their curiosity regarding the topic and boost their cultural awareness.

Next comes the vocabulary practice section, the aim of which is to help students improve their vocabulary skills as far as Legal English is concerned and gain terminological competence. The vocabulary activities are very varied and include matching activities, multiple choice and word formation exercises, gapped text, open cloze and unscrambling activities. The textbook also provides the keys to the vocabulary activities. The purpose is not to offer the answers on a silver platter, but to give students immediate feedback and encourage them to work autonomously where appropriate.

The vocabulary practice is followed by the translation practice section, the aim of which is to allow students to approach authentic English and Romanian legal texts. The English texts have been selected from the official website of the English courts and the official website of the Supreme Court of the United Kingdom. The Romanian texts have been chosen from the Romanian Court Portal and the official website of the Romanian Police. As the textbook aims to help students absorb basic legal vocabulary as a first step in becoming specialised translators, the texts selected for the translation section have been adapted and/or abridged without affecting their terminological input. Thus, the author has successfully managed to preserve the linguistic authenticity of the texts in order to help students benefit from exposure to authentic legal language.

Each chapter ends with an INFO BOX and a VIDEO WATCH section. The info box provides students with additional historical and cultural facts. The aim of the INFO BOX is to encourage students to heighten their cultural awareness and find out more about the cultural and historical framework in which the English and Welsh legal system has developed.

The VIDEO WATCH section has a great methodological value and is one of the strengths of this textbook. It recommends students films and documentaries about the English and Welsh legal system. Its purpose is manifold: it offers students ample authentic material for class debates. It also gives students the opportunity to approach legal topics in a captivating and dynamic manner. Furthermore, the VIDEO WATCH section has a high teaching value from a methodological point of view as it helps students understand unfamiliar concepts "by the simple act of visualization" (Rotaru, 2020: iv). As Romania and the United Kingdom have different legal systems, understanding foreign legal concepts can often prove strenuous for Romanian translation studies students who are acquainted, for the first time in their lives, with legal concepts and who have no or little legal knowledge.

The author of the textbook clearly underlines the methodological value of the VIDEO WATCH section:

One can understand more easily the difference between a barrister and a solicitor, or between a senior judge and a recorder if these are shown on screen. The activity in a courtroom may be better understood when associated with the captivating plot of a movie. Hence, visualization is a skill in itself and can be put to good use when teaching legal language. (Rotaru, 2020: iv)

Furthermore, as part of the author's effort to help students develop their visualization skills, the textbook also includes visual input that describes the layout of a courtroom and diagrams of the hierarchy of both civil courts and criminal courts in England and Wales.

Apart from the visualization component, a unique element of the way in which content is tackled methodologically, this textbook has other real strengths: clearly organized input, authentic texts for translation practice, rich specialized terminology, a wide range of vocabulary practice activities aimed at boosting vocabulary building skills with keys provided, and a substantial glossary of terms. All these strong points make the textbook ideal for both self-study and classroom interaction.

All things considered, we recommend *An Introduction to the Legal System in England and Wales. A Coursebook for Students of Specialized Translation and Interpretation* authored by Marina-Cristiana Rotaru as a practical, student-friendly, systematic and admirably condense textbook to any student who wishes to develop their Legal English vocabulary skills and upgrade their translation skills.

## References

Rotaru, M. C. (2020). *An Introduction to the Legal System in England and Wales. A Coursebook for Students of Specialized Translation and Interpretation*. București: Editura Conspress.

## About the reviewer

**Roxana Bîrsanu** is an English lecturer at the Romanian American University of Bucharest and a certified translator, with an extensive experience in legal translations.

**E-mail:** [birsanu.roxana.stefania@profesor.rau.ro](mailto:birsanu.roxana.stefania@profesor.rau.ro)

**Avornicesei, O. (2022). *Simultaneous Interpreting in International Relations. Sample Speeches and Practical Activities for the Use of Second-Year M.A. Students in Specialised Translation and Interpretation*. Craiova: Editura Universitaria**

**Reviewed by Raluca GHENȚULESCU**

În contextul socio-politic actual, în care orice gafă diplomatică se poate solda cu pierderi de vieți omenești, este important ca discursurile susținute în cadrul organizațiilor internaționale să fie bine structurate, să exprime clar și concis ideile vorbitorilor, fără a lăsa loc echivocului, și să-și atingă ținta prin redarea unui mesaj suficient de puternic încât să acopere zgomotul armelor.

Acum mai mult ca oricând este esențial ca interpreții din domeniul relațiilor internaționale să fie extrem de bine pregătiți, pentru a nu fi puși nici în situații penibile, așa cum s-a întâmplat recent în cazul traducerii discursului președintelui ucrainean Volodimir Zelenski în fața Parlamentului României, nici în situații periculoase, așa cum s-a întâmplat în cazul traducerii celebrului discurs al lui Nikita Khrushchev din 1956, când amenințarea voalată din rusă privind supremația socialismului asupra capitalismului (“We will outlive you”), a fost redată în engleză ca o amenințare directă, cu trimitere la un posibil atac nuclear (“We will bury you”).

Studentii de la Masteratul de Traducere și Interpretare Specializată din cadrul Facultății de Inginerie în Limbi Străine a Universității Tehnice de Construcții București au șansa de a studia Interpretare simultană pentru relații internaționale cu unul dintre cei mai buni profesioniști în domeniu, autoarea acestui manual. Dincolo de faptul că este un cadru didactic dedicat, care se preocupă permanent de actualizarea noțiunilor teoretice din analiza discursului, domnia sa este și un interpret activ, cu numeroase participări la conferințe naționale și internaționale, unde s-a remarcat prin profesionalism și creativitate. De aceea, un manual publicat în acest domeniu de actualitate de către un expert atât pe partea de teorie, cât și pe cea de practică a interpretării nu poate fi decât un eveniment editorial.

Manualul intitulat *Simultaneous Interpreting in International Relations. Sample Speeches and Practical Activities for the Use of Second-Year M.A. Students in Specialised Translation and Interpretation* nu este numai o



colecție de discursuri și exerciții folosite ca bază pentru activitățile aplicative, ci și o piatră de temelie a unei posibile cariere de succes.

Structurat pe trei capitole, acest manual conține câte douăzeci și două de discursuri politice, respectiv diplomatice, în limba engleză, în fiecare din primele două capitole, și patruzeci și două de activități practice și de studiu individual în cel de-al treilea, care se bazează pe discursurile din prima jumătate a cărții. Distincția se face între discursurile politice, care sunt cele pe probleme interne ale Uniunii Europene, și discursurile diplomatice, care se referă la evenimentele internaționale din afara UE.

Argumentul autoarei pentru alegerea acestei structuri este acela că principalele direcții în interpretarea simultană pentru relații internaționale sunt politica și diplomația, iar, în privința numărului mare de discursuri alese, se poate spune că varietatea este o condiție sine qua non a unui demers didactic și științific de calitate.

Discursurile sunt selectate cu atenție, din bazele de date ale instituțiilor europene, și se remarcă printr-o bogăție de sensuri, de structuri lexicogramaticale și de particularități culturale, pentru ca tinerii interpreți în devenire să se familiarizeze cu o gamă largă de conținuturi pe care trebuie să le redea cu acuratețe în limba-țintă. Majoritatea vorbitorilor sunt înalți oficiali din organismele europene, participanți la diferite evenimente politice și diplomatice internaționale, cum ar fi întrunirile Consiliului Europei sau ședințele plenare ale Parlamentului European.

Deoarece o sesiune obișnuită de interpretare simultană durează aproximativ zece minute, discursurile nu sunt prezentate integral, ci este ales un fragment semnificativ din ele, pentru a servi scopului didactic al manualului. Cu toate acestea, studenții interesați de întregul context al comunicării le pot urmări integral, ca materiale video, prin accesarea linkului oferit ca sursă după fiecare dintre ele.

Pe lângă aceste surse online, există și sugestii de lecturi suplimentare, care pot fi folosite, de asemenea, ca material didactic, dacă nivelul grupei de studenți, ritmul de lucru și numărul de ore alocate activităților practice o permit, sau ca posibile teme de dezbateri, comparație sau analiză în afara cadrului propriu-zis al seminarului, pentru a le dezvolta studenților gândirea critică și plăcerea argumentației într-o discuție.

Privită în ansamblu, acest manual reflectă o înțelegere profundă a analizei discursului și a interpretării la nivel teoretic, un talent pedagogic nativ și o

activitate îndelungată de practică în domeniu, pe care autoarea le-a transpus în fiecare dintre pagini. Mai mult decât atât, generațiile de studenți cu care a exersat astfel de activități de-a lungul timpului și care și-au exprimat aprecierea sau, dimpotrivă, reținerea față de anumite discursuri (și – de ce nu? – față de anumiți actori de pe scena politicii și diplomației) au contribuit la alegerea celor mai potrivite materiale, care să poată fi studiate cu interes și cu entuziasmul celor pentru care cabina de interpretare nu este doar un loc de studiu sau de muncă, ci un întreg univers al cunoașterii.

În încheiere, pot spune că a meritat să asist, timp de mai bine de cinci ani, la pregătirea acestui manual și timp de peste cincisprezece ani la evoluția profesională a autoarei, care și-a construit pas cu pas o carieră de succes atât pe plan didactic și științific, cât și pe piața interpretării simultane din România.

## **Bibliografie**

Avornicesei, O. (2022). *Simultaneous Interpreting in International Relations. Sample Speeches and Practical Activities for the Use of Second-Year M.A. Students in Specialised Translation and Interpretation*. Craiova: Editura Universitaria.

## **About the reviewer**

**Raluca Ghentulescu** is an Associate Professor, Ph.D., Technical University of Civil Engineering. She holds a Master in Literary Theory and a Ph.D. in British Cultural Studies, with a thesis on the inter-disciplinary topic of visibility, textuality and femininity. Her research interests are: Terminology, Translation Studies, British Cultural Studies and Romanian Literature.

**E-mail:** raluca.ghentulescu@utcb.ro

