

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII  
ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA**

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT  
“ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**

**CULEA ULIANA**

**MASS-MEDIA CA FACTOR AL DEZVOLTĂRII  
COMPETENȚEI DE COMUNICARE PRAGMATICĂ**

**Monografie**

**CHIȘINĂU, 2021**

**CZU: 37.015.31: [811'27+659.3]**

**C 94**

Monografia a fost aprobată pentru editare de Senatul  
Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
procesul-verbal nr. 8 din 25.03.2021

**Coordonator: Solcan Angela**, doctor în pedagogie,  
conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă”.

**Autor: Culea Uliana**, doctor în științe pedagogice,  
lector universitar, UPS „Ion Creangă”.

**Recenzenți: Cozari Ana**, dr. conf. univ., UASM  
**Zgardan Aliona**, dr. conf. univ., UPSC

**Culea, Uliana.**

Mass-media ca factor al dezvoltării competenței de  
comunicare pragmatică: Monografie / Culea Uliana;  
coordonator: Solcan Angela; Ministerul Educației, Culturii și  
Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de  
Stat "Ion Creangă" din Chișinău. – Chișinău: UPS, 2021. –  
122 p.: fig., tab. color.

Referințe bibliogr.: p. 104-122 (183 tit.). – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-507-6.

37.015.31: [811'27+659.3] C 94

**Centrul Editorial-Poligrafic UPS „Ion Creangă”**

## CUPRINS

<b>PREFATĂ .....</b>	<b>4</b>
<b>I. ABORDAREA TEORETICĂ A COMPETENȚEI DE COMUNICARE PRAGMATICĂ ÎN STUDIAREA LIMBILOR STRĂINE</b>	
1.1. Competența de comunicare în literatura de specialitate: precizări conceptuale.....	6
1.2. Valorificarea dimensiunii sociale ca instrument al funcționării limbii.....	17
1.3. Particularități specifice ale pragmaticii pentru producerea limbajului în context social.....	26
1.4. Competența de comunicare pragmatică în studierea limbii italiene la nivel universitar.....	43
<b>II. MASS-MEDIA ÎN CALITATE DE MIJLOC DIDACTIC ÎN STUDIAREA LIMBII ITALIENE</b>	
2.1. Coordonata conceptuală și didactică a fenomenului mass-media.....	50
2.2. Explorarea televiziunii în realizarea procesului instructiv-educativ.....	64
2.3. Internetul – mediu al tuturor media.....	70
<b>GLOSAR.....</b>	<b>75</b>
<b>SUPPORT COMPLEMENTAR.....</b>	<b>78</b>
<b>BIBLIOGRAFIE.....</b>	<b>92</b>

## PREFAȚĂ

Cercetările științifice și constatările empirice demonstrează că formarea și dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică este un proces complex, care presupune formarea competenței digitale, bazată nu atât pe cunoștințe informatice, cât pe capacitatea de a descoperi potențialul didactic al mass-mediei în activitatea curriculară și în procesul de studiu.

Valorificarea mass-mediei în predarea-învățarea-evaluarea limbilor străine produce un impact formativ evident în învățământul superior, actul învățării constituind situații pedagogice de validare a competenței de comunicare pragmatică a studenților.

În acest sens, studierea acestei teme este importantă din mai multe considerente, fiind axată pe tendințele actuale, de integrare a mass-mediei în învățământul superior, în scopul soluționării problemelor pedagogice moderne, determinate de necesitatea optimizării procesului instructiv-educativ universitar în raport cu cerințele noii societăți informaționale.

Sarcina înglobării mass-mediei în învățământul din Republica Moldova constă în a stabili și aplica strategii eficiente pentru etapa actuală a modernizării pedagogice. Promovarea mass-mediei în studierea limbilor străine evidențiază necesitatea valorificării perspectivelor interdisciplinare, mai cu seamă în domeniul dezvoltării competenței de comunicare pragmatică. În conformitate cu aceasta, în realizarea cercetării curente se va ține cont de valorile lingvistice, psihopedagogice, cognitive și practice ale modelelor lingvistico-didactice de dezvoltare a competenței de comunicare pragmatică în studierea limbii italiene prin valorificarea mass-mediei.

Monografia a fost concepută ca lucrare de sinteză ce elucidează tema anunțată în titlu. Ea se axează pe alicarea unui model comunicativ-funcțional, care se reflectă în competența de comunicare pragmatică. În procesul de modernizare, instituțiile de învățământ din Republica Moldova se orientează spre valorificarea produselor oferite de industriile și tehnologiile informaționale moderne. În acest sens, mass-media este utilizată tot mai frecvent, ca mijloc didactic de bază în studierea limbilor străine, pentru dezvoltarea competențelor de comunicare.

Suportul complementar constituie situații pedagogice de validare a competenței de comunicare pragmatică a studenților, care este orientat spre formarea competenței de comunicare pragmatică.

Lucrarea se adresează cadrelor didactice pentru formarea continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și cel universitar.

**Autorul**

# I. ABORDAREA TEORETICĂ A COMPETENȚEI DE COMUNICARE PRAGMATICĂ ÎN STUDIAREA LIMBILOR STRĂINE

## 1.1. Competența de comunicare în literatura de specialitate: precizări conceptuale

În contextul învățământului european, principiile unui învățământ modern sunt fundamentate de *rezultatele învățării performante*, percepute astăzi în calitate de *achiziții școlare „funcționale”*, numite și *competențe școlare*, care constau în cunoștințe folositoare – „savoir” – și în capacitatea de *a aplica aceste cunoștințe* dobândite, pentru a se realiza cu ajutorul lor *ceva practic-util* – „savoir faire” și „savoir être” –, în concordanță cu principiul pedagogic fundamental „*a învăța făcând*”, care stă la baza acțiunilor curriculare prevăzute de reforma școlară în beneficiul demersului școlar realizat pentru a pregăti studenții de viața activă (profesională, socială și familială) postșcolară [32, p. 240-241].

Nu putem înțelege importanța curriculumului centrat pe competențe, dacă nu înțelegem termenul **competență**. Acesta a fost definit în diverse moduri. Astfel, conform *Cadrului de Referință a Curriculumului Național (CRCN)*, termenul **competență** poate fi definit drept *un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite sau formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații de viață* [21, p. 5-13].

În termeni pedagogici, **competența** este *un potențial care trebuie probat sau demonstrat de student în situații concrete*. Așadar, o competență este un potențial sau o capacitate; se poate

afirma că un student deține o competență anume doar dacă acest potențial este demonstrat, verificat în situații concrete; pentru a proba o competență, un student trebuie să mobilizeze resursele necesare. „**A mobiliza**” resursele înseamnă a le identifica, a le combina și a le activa în situații concrete. **Resursele** necesare **unei competențe** se compun din *cunoștințe (a ști), deprinderi (a face), atitudini, valori (a deveni)* [17, p.1].

Termenul *competență* a fost tratat și analizat complex, în legătură cu tipologia cunoașterii inclusiv de către savanții din Italia, în cadrul Oficiului Școlar Regional Campania (Figura 1.1).



Fig. 1.1 Structura competenței, conform Oficiului Școlar Regional Campania (Italia) [179]

**Competența** este o cunoaștere care se manifestă într-un context. Este o cunoaștere, fără calificative, specificări și atribuiri, care se regăsește printre a ști să fii, a ști să faci, a ști să comunici etc. Este o cunoaștere clară (dotată cu sens) în

reciprocitatea activ-reflexivă realizată între sensul comun și cel științific. Este **o cunoaștere comună pentru o comunitate**; competența relevă o cunoaștere recunoscută la nivel social, cultural și profesional.

Este **o cunoaștere care se manifestă** în situații concrete, este ca o acțiune și o reflecție, luate împreună. Este **o cunoaștere într-un anumit context**; fără un context clar, competența nu poate să se exprime, contextul unei competențe este *conținutul cunoașterii*.

Conform opiniei lui N. Chomsky, *competența* este capacitatea fiecărui vorbitor de a înțelege și a produce fraze în propria limbă, de a exprima părerea asupra gramaticalității și accesibilității acesteia, bazată pe cunoștințe din gramatica universală [133].

În literatura de specialitate, termenul *competență* este prezentat de către unii cercetători în formula prezentată în figura 1.2.



Fig. 1.2 Structura conceptului de competență (adaptare după I. Botgros și L. Franțuzan) [18, p. 7]

Pornind de la teoria elaborată de F. de Saussure că orice cuvânt al unei limbi prezintă o formă și un conținut [98], am constatat în mod empiric și intuitiv că termenul de „**competență**” se mai analizează și în funcție de alți factori, la nivel de formă și conținut. Astfel, conceptul de *competență*, cu forma de singular, este definit ca *o capacitate profesională*,



*socială, contextual strategică*; cu forma de plural, acesta semnifică *totalitatea performanțelor* care caracterizează o competență. Prin performanță, se presupune actualizarea competenței în situații reale de viață.

Conceptul de *competență* este indispensabil atunci când vorbim despre tendințele didacticii moderne și ale științelor educației în general. Astfel, N. Sofronie, studiind definițiile conceptului de „competență”, prezente în literatura de specialitate, face referire la cele promovate de școala latină și de școala anglo-saxonă; cea latină considerând că școala trebuie să le formeze studenților competențe de bază și să crească generaliști, pe când cea anglo-saxonă vede în școală o instituție menită să-i pregătească pe toți pentru viață [101, p. 37].

În conformitate cu cele menționate supra, considerăm că abordarea conceptului de „competență” nu este exhaustivă, fapt ce creează anumite confuzii în procesul predării-învățării-evaluării. În acest context, analizăm mai multe definiții ale competențelor și caracteristicilor utilizării lor în contextul formării și dezvoltării, elaborate de cercetători din Statele Unite, Marea Britanie, Franța și Germania, fapt ce ne determină să concluzionăm că modelele de competență unidimensională sunt inferioare celor multidimensionale.

În Statele Unite, competențele au fost abordate din punct de vedere *comportamental*, în timp ce în Marea Britanie sunt tratate din punct de vedere *funcțional*. Franța, Germania și Austria, care au început să studieze problema competenței mult mai târziu, au adoptat inițial o abordare *holistică* (multidimensională), dar cu propriile trăsături distinctive.

Competența oferă posibilitatea aplicării rezultatelor învățării în mod adecvat și definit (educație, muncă, dezvoltare

personală). Competența cuprinde *aspecte funcționale* (abilități tehnice), *atribute interpersonale* (abilități sociale, organizatorice), *valori etice*, nefiind limitată la unele elemente cognitive (utilizarea teoriei, conceptelor sau a cunoștințelor).

După compararea acestor abordări, susținem că în identificarea combinațiilor de competențe necesare pentru activități specifice și asigurarea mobilității tuturor resurselor și achizițiilor este eficient un model holistic (multidimensional).

X. Roegiers abordează din punct de vedere pragmatic competența, pe care o prezintă ca pe un „ansamblu integrant de cunoștințe, capacități, atitudini, exersate în mod spontan, care permite exercitarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități” [176].

Latura pragmatică subliniată de către X. Roegiers constă în *exersarea în mod spontan* a unui rol sau a unei activități, ceea ce demonstrează că studentul deține o competență.

În contextul definițiilor competenței și ale caracteristicilor sale de bază, putem formula următoarele concretizări terminologice: *competența*, în diferite forme de manifestare și de complexitate a ei, reprezintă o *finalitate*, care poate fi măsurată și evaluată prin descriptorii respectivi – pre-achiziții reprezentate de unitățile de competențe.

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) vorbește despre competență în termeni de plural, utilizând termenul de *competențe* și definindu-l ca „*totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane, care îi permit acesteia să înfăptuiască anumite acțiuni*” [22, p. 12].

În Republica Moldova, termenul de *competență* a fost preluat mult mai târziu, odată cu realizarea Reformei în

învățământul preuniversitar, prin elaborarea Curriculumului Național axat pe triada *cunoștințe, capacități sau competențe și atitudini* [64, p. 69]. Pe parcursul ultimelor decenii, în Republica Moldova, curricula școlară a evoluat de la simple programe școlare *bazate pe conținuturi* la curricula *bazată pe obiective*, iar de la aceasta – la curricula *centrată pe competențe* [74]. Având la bază corelarea obiectivelor educaționale și a competențelor, s-a reușit elaborarea curricula la toate disciplinele.

Competența, în cadrul curriculumului școlar, reprezintă unitatea de bază, dar și finalitatea de studiu. Noțiunea „finalitate de studiu” a fost introdusă în învățământul superior din Republica Moldova după aderarea țării la Procesul Bologna. Finalitățile de studiu reprezintă niște afirmații concrete, prin care se atestă modul în care competențele planificate, inclusiv nivelurile de cunoaștere necesare, sunt dezvoltate sau dobândite. În acest mod, evaluarea competențelor se transferă pe evaluarea finalităților de studiu realizate de studenți.

În Codul Educației al Republicii Moldova, finalitățile educaționale sunt formulate în termeni de competențe: „Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe, care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică” [28].

În urma studiului literaturii de specialitate [135, 22, 176, 179, 18, 74, 17, 180, 21 etc.], am stabilit grila conceptuală a noțiunii de „competență”, pe care o prezentăm, în sinteză, în tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. Grila conceptuală a noțiunii de „competență”

Nr. ord.	Documente/Autori	Anul	Noțiuni
1.	N. Chomsky	1957	Este capacitatea fiecărui vorbitor de a înțelege și a produce fraze în propria limbă, de a exprima părerea asupra gramaticalității și accesibilității, bazată pe cunoștințe din gramatica universală [135, p. 59].
2.	Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi	1991	Totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane, care îi permit acesteia să înfăptuiască anumite acțiuni [22, p. 12].
3.	X. Roegiers	2006	Ansamblu integrant de cunoștințe, capacități, atitudini, exersate în mod spontan, care permite exercitarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități [176].
4.	Oficiului Școlar Regional Campania	2006	Este o cunoaștere care se manifestă într-un context [179].
5.	I. Botgros, L. Franțuzan	2006	Un ansamblu integrat de resurse interne ale studentului mobilizate pentru rezolvarea unor

			situații semnificative modelate de profesor în procesul educațional care sunt similare realității [18, p. 7].
6.	Curriculum național pentru învățământul gimnazial (clasele a 5-a – a 9-a).	2010	Un ansamblu (sistem) integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de studenți prin învățare și mobilizate în anturaje specifice de realizare, adaptate vârstei și nivelului cognitiv al studenților, în vederea realizării (rezolvării) unor probleme cu care ei se pot confrunta în viața reală [74, p. 8].
7.	E.-O. Bicăjan	2012	Un potențial care trebuie probat sau demonstrat de student în situații concrete [17, p. 1].
8.	UNESCO	2016	Un ansamblu de capacități organizate pentru o acțiune sau o serie de acțiuni observabile și măsurabile care rezolvă o situație concretă din viața cotidiană [180].
9.	Cadrului de Referință al	2017	Un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori,

	Curriculumului Național		dobândite sau formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații de viață [21, p. 5-13].
--	-------------------------	--	--

**Finalitățile de studiu** sunt rezultatele măsurabile obținute în cadrul procesului de învățare, prin care se certifică în ce măsură și la ce nivel au fost formate competențele. În acest context, competența școlară este un ansamblu (sistem) integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de studenți prin învățare și mobilizate în anturaje specifice de realizare, adaptate vârstei și nivelului cognitiv al studenților, în vederea rezolvării unor probleme cu care ei se pot confrunța în viața reală [74].

Domeniile și categoriile de competențe se operaționalizează prin descriptorii generali și specifici. *Competențele generale* se definesc la nivelul unei discipline de studiu și se formează pe întreg parcursul procesului de studiu, având rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale dobândite de studenți prin învățare; acestea se caracterizează printr-un nivel ridicat de generalitate și complexitate [3]. *Competențele specifice* se definesc în conformitate cu obiectul de studiu și ghidează activitățile didactice dintr-un an de studiu, fiind derivate din competențele generale și asociate cu anumite unități de conținut. Conținuturile se constituie în instrumente de atingere a competențelor generale și specifice, fiind organizate fie monodisciplinar, fie tematic (integrat), în concordanță cu logica internă a domeniului de studiu [60, p. 12].

În calitate de reper, în studierea competențelor, ne-am propus să luăm ca bază taxonomia competențelor prezentată în CECRL (Figura 1.3).

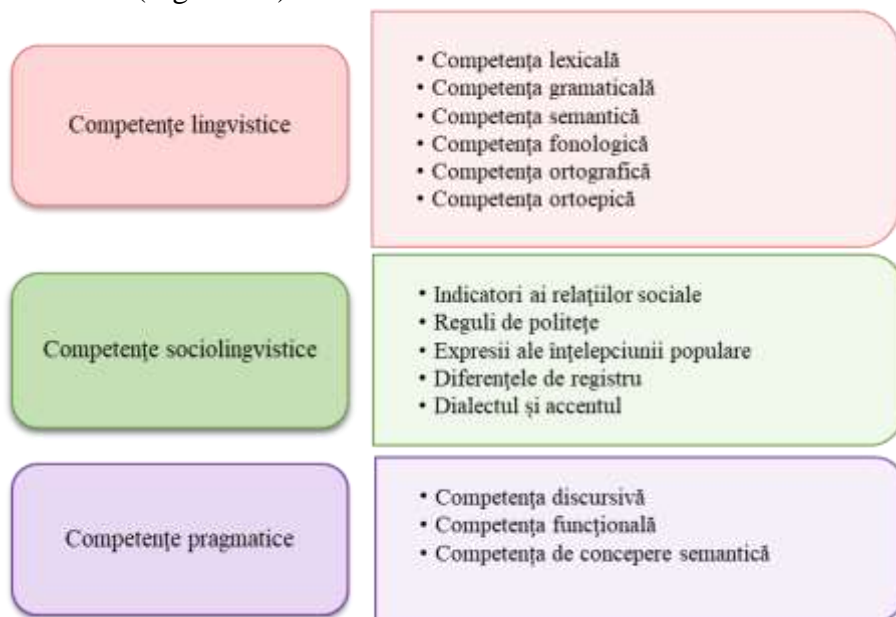


Fig. 1.3 Taxonomia competențelor conform CECRL [22, p. 18]

Conform CECRL, competențele de comunicare includ următoarele componente: **lingvistică**, **sociolingvistică** și **pragmatică**.

**Competența lingvistică** include cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice, sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi, independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor sale și de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale. **Competența sociolingvistică** se referă la parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii. **Competența pragmatică** face trimitere la utilizarea funcțională a resurselor lingvistice

(realizarea funcțiilor de comunicare, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacționale [Idem, p. 91].

Învățarea unei limbi nu înseamnă doar studierea regulilor gramaticale; a învăța o limbă înseamnă *a face lucruri (a crea) cu ajutorul cuvintelor* [94]. Vorbim despre un proces complex, în care sunt antrenate nu doar competențele gramaticale, ci și competențele de comunicare, iar instrumentul didactic care reușește să susțină întregul proces este CECRL.

Scopul predării unei limbi (italiana, în cazul nostru) este de a dezvolta la studenți abilitățile de comunicare și de a le forma cunoștințele necesare pentru a comunica în această limbă (nu este vorba doar de simple „discuții”); este nevoie ca studenții să realizeze nivelul necesar de competență de comunicare [3; 61].

Conceptul de „competență de comunicare” a fost introdus în sociolingvistică între anii '60-'70 ai secolului trecut. Competența de comunicare vizează aplicarea de către studenți a competenței lingvistice în actul comunicării personale și interactive. Pornind de la termenul chomskian *competență lingvistică*, a fost propusă următoarea clasificare a competențelor:

- ✓ **competența gramaticală** – cunoașterea cuvintelor și a regulilor de utilizare a lor;
- ✓ **competența sociolingvistică** – oportunitatea utilizării și transmiterii unei informații;
- ✓ **competența discursivă** – coeziunea și coerența discursului;
- ✓ **competențe strategice** – utilizarea adecvată a comunicării strategice.



Conceptul de „comunicare” provine de la latinescul *communis*, care înseamnă „comunitate”, „legătură ” sau „sociabilitate” [70, p. 44].

C. Simard abordează competența de comunicare din perspectivă didactică [178, p. 2] , propunând următoarele componente ale competenței de comunicare:

- *componenta verbală*;
- *componenta cognitivă*;
- *componenta enciclopedică*;
- *componenta ideologică*;
- *componenta literară*;
- *componenta socioafectivă*.

Comunicarea reprezintă capacitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii atât în formă orală, cât și scrisă și de a interacționa lingvistic în varii contexte culturale și sociale [155, p. 18; 153]. Studiile de lingvistică susțin că nu există limbă fără comunicare, nici comunicare fără limbă. Astfel, R. Lado susține că „limba reprezintă o structură de comunicare” [73, p. 85].

Noțiunea de „comunicare” implică o anumită reciprocitate, fiind mai generală și mai completă decât informarea, pe când aceasta din urmă nu este decât o varietate sau o latură a comunicării [33, pp. 21-23]. Comunicarea presupune o procesualitate circulară, care se înscrie într-o anumită temporalitate, de care ține cont și care, la rândul ei, o modelează” [42, p. 127].

Comunicarea este un circuit care se autoedifică și autoreglează permanent, pe când informarea ține mai mult de reguli stabilite a priori. Comunicarea se prezintă ca un proces

dinamic, în cursul căruia unele strategii se înlocuiesc cu altele [Idem, p. 129].

W. Edmonson distinge două structuri ale comunicării verbale: cea de adâncime (structurile posibile), care presupune competența de comunicare, și cea de suprafață (structurile verbale), care presupune competența socială a vorbitorului [139, p. 36].

În viziunea cercetătorului Vl. Pâslaru, competența de comunicare „prezintă achiziții ale personalității elevului. Ele sunt desemnate de predicatul a ști să faci, a fi în stare să..., a putea să..., a fi capabil să...” [89, p. 216].

Pentru a comunica, nu este suficient să cunoaștem limba, sistemul lingvistic și să producem enunțuri corecte din punct de vedere gramatical – fenomen denumit de către cercetătorul N. Chomsky competență lingvistică –, ci trebuie să știm să folosim toate acestea în funcție de contextul social în care comunicăm.

Competența lingvistică se definește prin achizițiile despre formele limbii, despre evoluția acestora, corelând semnificatul cu semnificantul în contextul semnificării, adică al producerii de sens.

Structurarea conceptului de „competență lingvistică” se regăsește și în studiile lui D. Hymes, care consideră competența un construct dinamic și interpersonal [151, p. 281]. Specificul acestei viziuni constă în evidențierea regulilor sociale și funcționale ale limbajului, competența de comunicare fiind definită drept capacitate ce permite producerea și interpretarea mesajelor, precum și negocierea sensului în contexte specifice [34, pp. 27-48].

Dezvoltarea competenței de comunicare se efectuează prin dezvoltarea componentelor acesteia – competența lingvistică,

competența sociolingvistică, competența pragmatică – și corelarea lor dintr-o perspectivă interculturală, ceea ce contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității studentului și a identității acestuia. Fiecare dintre aceste componente este constituită în special din cunoștințe, capacități și aptitudini.

Competența are utilitate socială, întrucât mobilizează studenții să creeze un produs, să rezolve o problemă cu care se confruntă în orice împrejurare din viața cotidiană. Învățământul actual este considerat mai operațional, pragmatic, bazat preponderent pe formarea de competențe, abordând direct problema reinvestirii cunoștințelor și a capacităților în practicile sociale sau, cel puțin, în practici semnificative pentru studenți. L. Sadovei delimitează competența de comunicare de inserția socială, menționând că „în formularea competenței de comunicare și inserție socială, în curriculumul pedagogic universitar, la nivelul ghidurilor studenților, nu sunt indicate comportamente specifice de elaborare a mesajului didactic, de transpunere a conținutului și de formare a capacității relaționale” [96, p. 259].

În procesul de predare-învățare-evaluare a limbilor străine este necesar să ne axăm pe nevoile, motivațiile, particularitățile și resursele studentului, pe obiective reale, pe metode și materiale didactice corespunzătoare, pe implementarea modalităților și mijloacelor care vizează curricula în cea ce privește predarea-învățarea-evaluarea [47, pp. 137-141].

## **1.2. Valorificarea dimensiunii sociale ca instrument al funcționării limbii**

Conform filosofiei pragmatiste, limbajul natural este un sistem infinit, obținut în interiorul unui lexic și al unei gramatici

prin aplicarea tuturor regulilor posibile. Lexicul este inventarul de concepte, iar principiile, regulile și normele sunt cuprinse în diversele niveluri ale gramaticii: morfologic, lexical sau semiologic. Triada structurală lexic-text-discurs este de primă importanță în constituirea codului lingvistic, substituind lexicul prin inventarul de unități semnificante, iar textul – prin textura semiotică oferită de construcția generatoare de limbaj. Limba unei comunități reprezintă mediul propice de dezvoltare pentru vorbitor, datorită relației dintre gândire și vorbire. Discursul, fie el verbal sau pragmatic, depinde simultan de achiziția de cunoștințe și de creativitate [90, p. 19; 149, p. 124].

Competența lingvistică include cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice, sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi, independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor sale și de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale. Această componentă, examinată din punctul de vedere al competenței de comunicare a unui utilizator social dat, este în legătură directă nu numai cu domeniul și calitatea cunoștințelor, ci și cu organizarea cognitivă, și cu modul de stocare în memorie a acestor cunoștințe, precum și cu accesibilitatea lor.

CECRL își propune să prezinte, în calitate de instrumente de clasificare, parametri și categorii care se pot dovedi utile în descrierea unui conținut lingvistic și ca bază de reflecție: competența lexicală; competența gramaticală; competența semantică; competența fonologică; competența ortografică.

**a.** Competența lexicală constă în cunoașterea și capacitatea de a folosi vocabularul unei limbi, care este alcătuit din elemente lexicale și gramaticale și din capacitatea de a le utiliza.

Elementele lexicale cuprind:

- 1) Îmbinările de cuvinte și locuțiunile constituite din mai multe cuvinte, învățate și folosite ca niște ansambluri. Îmbinările de cuvinte includ indicatorii unor funcții lingvistice, cum ar fi salutările (Buongiorno! Come stai?); proverbele (Chi non sa fare, non sa comandare); expresiile frazeologice (Gli estremi si toccano). Locuțiunile cuprind metaforele opace din punct de vedere semantic (Ricco sfondato); procedeele de insistență (Bello/a come il sole) – frecvent, uzul lor este determinat de contextul și registrul în care se comunică; îmbinările de cuvinte stabilite, învățate și folosite ca ansambluri, cărora li se dă sens prin inserare de cuvinte sau expresii (La prego di trasmettermi...); locuțiunile verbale (Abbassare la guardia); locuțiunile conjuncționale (Per quanto); colocațiile, constituite din cuvinte folosite frecvent împreună (Bandire un concorso) etc.;
- 2) cuvintele izolate sunt cuvintele ce pot avea mai multe sensuri (cuvintele polisemantice): verso poate fi un rând dintr-o poezie, în care sunt respectate regulile referitoare la ritm, rimă și măsură. Cuvintele izolate înglobează cuvintele din clasele deschise: nume, adjectiv, verb, adverb; ansambluri lexicale închise etc.

Elementele gramaticale aparțin claselor închise de cuvinte: articole (un, lo, una, gli etc.); adjective și pronume demonstrative (questo, quello, quei, quelle etc.); pronume personale (io, tu, lei, loro etc.); adjective și pronume interogative/relative (che, chi etc.); adjective și pronume posesive (tua, mia, nostro, vostro etc.); prepoziții (su, per, a, in

etc.); verbe auxiliare și modale (essere, potere, volere etc.); conjuncții (ma, e, o, a pattoche etc.); particule (già, allora etc.).

CECRL prezintă și scale de apreciere pentru volumul vocabularului și capacitatea de a stăpâni utilizarea lui, ceea ce îi oferă posibilitate profesorului de a organiza proporțional fiecare etapă de studiere [22, pp. 93-94].

Conform celor menționate supra, competența lexicală se materializează în cunoașterea și capacitatea de a folosi vocabularul unei limbi, care este alcătuit din elemente lexicale și gramaticale.

**b.** Competența gramaticală include cunoașterea resurselor gramaticale ale limbii și capacitatea de a le folosi. Gramatica limbii este o totalitate de principii ce determină îmbinarea unor elemente în secvențe semnificative marcate și definite (frazе).

N. Chomsky definește competența gramaticală ca pe „un sistem de reguli, care creează și interrelaționează reprezentări mentale determinate, la care aparțin îndeosebi reprezentările de semn și semnificație; caracterul exact al acestora trebuie descoperit ulterior” [134, p. 94].

Competența gramaticală este capacitatea de a înțelege și de a exprima sensuri, producând și recunoscând fraze bine elaborate conform acestor principii, și nu memorizându-le și reproducându-le ca pe niște formule rigide. Prezentăm în continuare parametrii și categoriile ce indică gramatica unei limbi [Idem, p. 190].

**c.** Competența semantică vizează conștiința și controlul pe care studentul le are asupra organizării sensului; este o preocupare a lingvisticii, dar și a altor științe (filozofia, logica, psihologia). Sensul este un concept ambiguu, greu de definit, care coincide cu semnificatul, alături de semnificant. Considerat

izolat de enunț, sensul, ca obiect al semanticii, diferă de semnificație: semnificația depășește cadrul semnului lingvistic, este un ansamblu de variabile semantice care se realizează numai în discurs, cu ajutorul enunțării; sensul este un ansamblu de unități semnificative (seme) existente și independente de enunț.

În predarea modernă, cel mai des se preferă utilizarea gramaticii comunicative, ceea ce relevă că cel ce studiază limba trebuie să însușească și forma, și sensul. Competența semantică se dezvoltă prin activități de receptare scrisă.

**d.** Competența fonologică presupune aptitudinea de a percepe și a reproduce unitățile sonore ale limbii (foneme) și realizarea lor în contexte specifice (alofone); trăsăturile fonetice care disting fonemele (trăsături distinctive, așa cum sunt sonoritatea, nazalitatea, ocluziunea, labialitatea); componența fonetică a cuvintelor (structura silabică, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor, tonurilor, asimilarea, lungirile); prozodia, sau fonetica frazei: accentuarea și ritmul frazei; intonația, reducerea vocalică; forme accentuate și neaccentuate; asimilarea; eliziunea [131, pp. 1053-1063].

**e.** Competența ortografică presupune o cunoaștere a perceperii și producerii simbolurilor ce alcătuiesc textele scrise și abilitatea corespunzătoare. Sistemele de scriere ale tuturor limbilor europene se bazează pe principiul alfabetic, deși sistemele altor limbi pot fi ideografice sau consonantice [31, pp. 70-72].

D. P. Harris consideră că există cinci elemente componente ale exprimării într-o limbă străină: pronunțarea (incluzând segmentele sonore, ritmul și modelele intenționale), gramatica, vocabularul, fluența (ușurința și viteza în fluxul vorbirii),

înțelegerea (în comunicare, sunt necesare cel puțin două persoane) [148, p. 81].

În aceeași ordine de idei, autorii A. C. Scherer și M. Wernkeimer [177, p. 256] concluzionează următoarele: competența are două etape – pe de o parte, este vorba de înțelegerea după auz și exprimarea orală; pe de altă parte, este vorba de citirea, scrierea și traducerea [86, p. 232].

Pe lângă conținutul lingvistic menționat supra, există însă și un alt criteriu de structurare a conținuturilor programelor de studiu, prezentat de către CECRL prin patru capacități fundamentale: capacitatea de producere (a vorbi) și cea de comprehensiune (a asculta) a textului oral (a asculta – rol de auditor; a vorbi – rol de locutor) și capacitatea de producere (a scrie) și cea de comprehensiune (a citi) a textului scris (a citi – rol de lector; a scrie – rol de scriptor) [87, p. 12]. Este vorba de cele patru abilități fundamentale în studierea unei limbi (Figura 1.4).

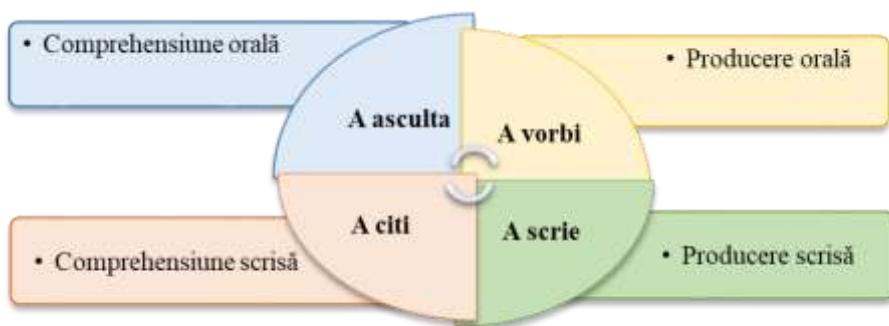


Fig. 1.4 Capacități funcționale în studierea unei limbi  
(adaptare după CECRL)

Toate aceste componente reprezintă puncte de plecare pentru elaborarea instrumentelor de măsurare a nivelului atins în formarea competenței de exprimare orală și scrisă [132].



Sociologul D. Hymes tratează legătura dintre limbă și cultură ca pe o abordare a competenței de comunicare (numită și *sociolingvistică*). Competența de comunicare constituie o critică la adresa noțiunii chomskiene de „**competență lingvistică**”, adoptată pentru a defini capacitatea lingvistică umană, considerată de către D. Hymes drept capacitatea vorbitorului de a folosi limba adaptând-o la actul de vorbire în desfășurare. Conform opiniei lui D. Hymes, competența de comunicare lingvistică este doar o parte componentă a competenței de comunicare sociolingvistică, pentru că realizarea actului vorbirii, precum și înțelegerea lui, depinde direct de aspectele social-situaționale ale comunicării în desfășurare [151, pp. 269-293].

*Sociolingvistica* este o ramură a lingvisticii care studiază influența societății asupra limbii. Termenul *sociolingvistică* are etimologie multiplă: provine din franceză – *sociolinguistique* – și din engleză – *sociolinguistics* – și are sensul de „domeniu al lingvisticii care studiază covariația lingvistică și socială” [52, p. 1376].

Lingvistica și sociolingvistica se deosebesc prin aceea că prima se ocupă de studiul unei limbi unice și unitare, în timp ce sociolingvistica are în vedere o multitudine de modalități de comunicare verbală. Dacă lingvistica pune accentul pe unitatea limbii, sociolingvistica insistă cu precădere asupra diversității [12, pp. 68-75; 116], determinate atât de varietatea statutelor interlocutorilor, cât și de contextul în care se desfășoară comunicarea [26 p. 103]. În acest context, comunicarea devine un proces central atât pentru manifestările individuale, cât și pentru funcționarea societății.

**Competența sociolingvistică** vorbește despre parametrii

socioculturali ai utilizatorului limbii. Sensibilă față de normele sociale (formulele de adresare și de politețe, reglementarea relațiilor dintre generații, sexe, clase și grupuri sociale, codificarea lingvistică a numeroaselor ritualuri fundamentale în funcționarea unei comunități), competența sociolingvistică afectează orice comunicare între reprezentanții diferitor culturi, chiar dacă participanții la procesul de comunicare ar putea adesea să nu fie în cunoștință de cauză [22, p. 18; 158, p. 17].

**(a) Indicatorii relațiilor sociale** sunt diverși, în funcție de limbă și cultură, deoarece depind de anumiți factori, cum ar fi *poziția socială a interlocutorului, proximitatea relației, registrul discursului* etc.; de salutare (*Buongiorno! Ciao!*); de prezentare (*Molto lieto/a! Piacere!*); de bun-rămas (*ArrivederLa! Ciao! A domani! Fra poco!*); de adresare: oficială (stil elevat): *Sua Eccellenza, Vostra Signoria!*; oficială (limbaj curent): *Gentile signore, Gentilissima signora, Egregio dottore, Egregia professoressa*; neoficială (doar prenumele): *Giovanni! Mario! Carla!* (Signore (Domnul) + nome di famiglia (numele de familie)): *Signor Rossi, Signora Porti*; familiară, intimă (*Caro, tesoro*); autoritară (doar numele de familie): *Pesa mosca! Regazzi! Brega!* etc.

**(b) Regulile de politețe** prezintă unul dintre motivele cele mai importante pentru distanțarea de „principiul de cooperare”. Ele variază de la o cultură la alta și constituie o sursă frecventă de neînțelegeri interetnice, mai ales atunci când exprimarea politeții este înțeleasă literalmente.

**a.** *Politețea pozitivă* este suficient de variată și pornește de la manifestarea interesului pentru sănătatea altuia (*Come si senta oggi?; Che cosa ha che non va?; Come sta la sua gamba/il suo braccio oggi?; Ha un brutto raffreddore/mal di gola/un dolore alla schiena.*); împărtășirea experienței și a grijilor altuia (*Penso che debba parlargli; Se fossi in Lei, lo lascerei; Deve bere questa medicina, che Le piaccia o no.*); exprimarea admirației (*L'adoro, è stupenda!; Ma quanto è bella!; È sempre super tranquillo!*); exprimarea afecțiunii (*L'affetto più grande, per me, è quello che si prova verso i nipotini; È una scoperta costante, è un'immensa meraviglia!; Nei suoi occhi c'è un'infinita dolcezza che mi regala emozioni uniche!*); exprimarea gratitudinii (*Dirgli grazie è doveroso. Apprezzo molto il suo gesto. È stato molto gentile! Grazie di prendersi cura di noi. Un grazie sincero da coloro che l'ammirano per i grandi sacrifici che fa; Grazie per il suo sostegno.*) etc.; oferirea cadourilor (*Le voglio fare un regalo.; Questo libro è il mio regalo di Natale, perchè riunisce le più belle parole del mondo!*); promiterea favorurilor (*Le sono debitore!; Sono a vostra disposizione;*); lansarea unei invitații (*Sarei molto lieto/felice se possa venire alla mia festa.; (Non) vuole venire alla mia festa?*) etc.

**b.** *Politețe în lipsa interesului.* În acest caz, se vorbește despre evitarea comportamentelor autoritare care știrbesc prestigiul (de exemplu, dogmatismul *Conta solo quello che penso, voglio e dico io!; Logica dell'io vinco e tu perdi!*), ordinele directe (*Entra e siediti!; Vattene!; Andiamocene!; Giocate pure, ma non fate confusione!* etc.); exprimarea regretului (*Che peccato!; Che disgrazia!; Che brutta notizia!*), a

scuzelor pentru un comportament autoritar (*La prego di perdonarmi il mio comportamento!*) etc.

(c) **Expresii ale înțelepciunii populare**, utilizate pentru a exprima atitudini curente. Expresiile idiomatice sunt întărite prin proverbe (*A buon consiglio non si trova prezzo; Chi domanda non fa errori; Con un pò di coraggio si finisce ogni viaggio; Il mattino ha l'oro in bocca; La miglior vendetta è il perdono.*), expresii idiomatice (*Fare la gatta morta; Le tue parole sono fuori luogo, ci stanno come il cavolo a merenda; Alzare il gomito; Essere in gamba; Fare le orecchie da mercante.*), expresii familiare (*A chi lo dici!; Che barba!; Che noia!; Che mattone!*), expresii legate de credințe (*Non contare i soldi, mentre stai giocando; Vedere una gazza porta male; non dimenticare l'anello porta chiavi a forma di cardo.*), dictoane la subiectul timpului (*Non sono tutti uguali i giorni; Ogni cosa ha il suo tempo; Il tempo è buon testimone.*), atitudini (*Sii sempre il meglio di ciò che sei; Se non puoi essere un albero, sii un cespuglio.*), clișee (*buono come il pane; vecchio come il mondo; scrivere come una gallina; ridere come un matto; felice come una Pasqua; odiare a morte.*), valori (*Il valore di un'idea sta nel metterla in pratica; Di tutto conosciamo il prezzo, di niente il valore.*). În acest context, se înscriu Graffiti-urile, sloganurile publicitare la televizor sau pe îmbrăcăminte (*Mundo pasta; Si diventa grandi con Formaggino Mio; Un caffè che da` la carica, robusto... Qualità Rossa!/Qualità Rossa? Magari... è Lavazza; E cosa vuoi di più dalla vita? Un Lucano!/, „Amaro Lucano”*:

*voglio il meglio.*); aceeași funcție, în zilele noastre, o au adesea micile afișe și panourile la locurile de muncă (*Se non siamo guidati dai clienti, nemmeno le nostre auto lo saranno; Scegli prodotti con poco imballaggio, ricorda che il mondo l'hai avuto in omaggio; La maggior parte degli uomini non si occupa del bucato perché le lavatrici non sono dotate di telecomando.*).

(d) **Diferențele de registru.** Cuvântul *registru* trimite la diferențele sistematice dintre varietățile de limbi utilizate în contexte diferite. Este vorba despre un concept foarte larg, care ar putea cuprinde ceea ce a fost tratat aici cu denumirile *sarcini, tipuri de texte* și *macrofuncții*. Pentru reușita vorbitorului în alegerea registrului corect, se utilizează varii niveluri de formalism, care diferă unele de altele – oficial (stil elevat): *Signori, La corte!*; oficial: *L'incontro è aperto!*; neutru: *Possiamo cominciare?*; neoficial: *Cominciamo?*; familiar: *Andiamo? (Cominciamo?)*; intim: *Parli già!?*.

La primele etape ale învățării unei limbi străine, este adecvat un registru relativ neutru, care este potrivit și pentru locutorii (vorbitorii) nativi care au intenția de a se adresa unor străini și unor necunoscuți. Familiarizarea cu niște registre mai oficiale sau mai familiare va veni cu timpul, la început în receptare, prin lectura unor tipuri de texte diferite, în special în procesul lecturii individuale [4, pp. 74-78]. Este nevoie de prudență în utilizarea registrelor oficiale ori familiare, deoarece folosirea lor neadecvată riscă să provoace neînțelegeri sau chiar să creeze situații ridicole [127, pp. 23-47].

La fiecare etapă de studiu și de dobândire a competenței de comunicare sociolingvistică se va determina cu precizie, în funcție de caz, pentru ca studenții să le recunoască, să le plaseze în comunicare din punct de vedere sociologic [32, p. 130], să le utilizeze sau să stabilească de care vor avea nevoie, *gama formulelor de salut, de adresare și de exclamații; regulile de politețe; formulele de impolitețe; proverbele, stereotipurile și expresiile idiomatice; registrele; grupurile sociale ale comunității-țintă, ale comunității internaționale.*

### **1.3. Particularități specifice ale pragmaticii pentru producerea limbajului în context social**

De câteva decenii încoace, științele limbajului se deschid spre un domeniu foarte vast, cu frontiere fluide, care este cel al comunicării. După o perioadă lungă în care cercetările asupra limbajului s-au centrat pe aspectele structurale, o nouă disciplină lingvistică – **pragmatica** – provoacă interesul specialiștilor din domeniu, dar și din alte științe, așa cum sunt psihologia, psihosociologia, psiholingvistica, neurologia, psihiatria. „Pragmatica este o lingvistică a uzului – cu multiple implicații interdisciplinare, examinând efectele diverselor componente ale contextului asupra producerii și receptării enunțurilor, atât sub aspectul structurii, cât și al semnificației acestora” [69, p. 373].

Termenul de *pragmatică* provine de la grecescul *pragmatikos* (care se referă la acțiune), iar **pragmatica** este știința care studiază limbajul din punctul de vedere al relației dintre semne și utilizatori sau raporturile dintre simboluri, semnificația lor și persoanele care le utilizează. Înscrisă, din punct de vedere istoric, în câmpul semanticii (știința semnelor)

și în cel al lingvisticii (centrată pe cod), pragmatica își structurează domeniul pe „actul de limbaj” [121, p. 47].

Pragmatica și-a asumat fenomene și fapte teoretice, metodologice, interpretative pentru care lingvistica încă nu putea oferi soluții [57, p. 492]. S-a impus ca domeniu consacrat nu numai formelor *verbale* în cursul întrebuirii lor, ci poate fi tratată ca o ramură a lingvisticii care se ocupă de uzul limbajului. Fiind definite drept utilizare a limbii în context social și familial, abilitățile pragmatice reprezintă o parte a abilităților sociale. Semnificația rațională a unui cuvânt sau a unei expresii constă exclusiv în relevanța sa imaginabilă și în impactul asupra conduitei vieții. După W. James, pragmatica constă în încercarea de a interpreta orice concepție în funcție de consecințele sale practice, în a deturna privirile noastre de la lucrurile prime, categorii, necesități presupuse, pentru a ne orienta spre lucrurile ultime, spre rezultate, consecințe, fapte. Pragmatica tinde să facă distincție între *semnificația enunțului* și *intenția vorbitorului* și *conceptul pe care încearcă să-l transmită*. Datorită complexității problemelor pe care le rezolvă, pragmatica își revendică spații de cercetare din ce în ce mai diversificate: „cercetarea formelor indiciale ale limbii ca expresii prin care sensul enunțării devine constitutiv enunțului[...], fundamentarea distincției dintre sensul literal și cel actualizat în procesul de comunicare [...], teoria actelor de limbaj în toată complexitatea și variabilitatea lor” [82, p. 1].

Pragmatica stă la temelia unei concepții filosofice pentru care realitatea nu este ceva imuabil, static, închis, ci este proces, devenire, creație continuă, deci un curs de fapte în plină desfășurare. Or, așa cum afirmă F. de Saussure, „Nimic nu există în limbă, care să nu fi existat anterior în vorbire” [98, pp. 36-43].

Succesul caracterizării domeniului pragmaticii trebuie să fie în contrast cu celelalte ramuri ale lingvisticii: combinațiile dintre ansambluri de sunete și ansambluri de sens. Dimensiunea pragmatică se introduce prin *faptele de enunțare, de inferență și de instrucțiune* [35, pp. 92-96]. Enunțul poate fi considerat cea mai importantă achiziție a pragmaticii prin funcția lui autoreferențială; „sensul unui enunț este imaginea enunțării sale” sau, cu alte cuvinte, înțelegerea unui enunț ar însemna înțelegerea rațiunii enunțării sale. Enunțarea este parte integrantă din semnificația enunțului. Se vorbește despre semnificația autoreferențială atunci când semnificația unei fraze sau a unei expresii lingvistice face aluzie la enunțarea sa [130, p. 19].

Totuși, în anumite cazuri, comunicarea poate să nu fie literală și atunci ea face apel la context [70, pp. 44-55]. Una din sarcinile pragmaticii este de a explica cum poate ajunge un auditor să înțeleagă o enunțare la modul nonliteral și de ce locutorul a ales mai curând un mod de expresie nonliterală, decât un mod de expresie literală. În alți termeni, **pragmatica** are ca sarcină să descrie, cu ajutorul unor principii nonlingvistice, procesele de inferență necesare pentru a accede la sensul comunicat de enunț [82, p. 17].

Pragmatica cunoaște diferite orientări, în funcție de modul de abordare a două categorii de probleme: *structura limbajului*, dependentă de context, și *principiile uzului limbajului* sau ale înțelegerii lui, raportată sau nu la structura lingvistică [121, p. 47].

În opinia lui H. P. Grice, pragmatica este o cercetare a înțelegerii, și nu o producere a limbajului. Aspectele pragmatice



sunt codificate în limbă; ea definește **trei concepte esențiale**, cum ar fi *contextul*, *performanța* și *actul*.

M.-M. Manu [78, p. 9] vorbește despre o pragmatică interculturală, ce include viziunea psihologică, sociologică și etnolingvistică asupra fenomenului lingvistic și care consideră „pragmalingvistica” drept „o teorie a competenței și performanței în comunicare”, reunind teoria actelor de limbaj, teorii ale interacțiunii verbale, teoria competenței de comunicare și teoria politeții verbale. Elementul unificator îl constituie conceptul de „act lingvistic”, pragmatica fiind astfel studiul actelor lingvistice în fluxul convențional. Reflectând asupra caracterului pragmatic al comunicării în dimensiunea sa acțională, discursul este definit de către A. Măgureanu ca „sistem dinamic de acte efectuate de unul sau de mai mulți locutori cu anumite intenții” de comunicare [77, p. 363-371].

E. Dragoș proiectează o perspectivă cu caracter integrator asupra implicațiilor contextuale pe care pragmatica le generează asupra producerii și receptării obiectului textual-discursiv, prezentând o dublă definire a termenului: „diviziune a semioticii lingvistice” și „studiul oricărei referințe explicite făcute de vorbitor la context” [55, p. 19].

**Pragmatica** este definită ca *știința uzului, utilizării limbii*, ce tratează adaptarea semnelor la anumite **contexte referențiale, situaționale, acționale** sau *interpersonale*. Dacă obiectul de studiu al gramaticii este descrierea sistemului limbii, obiectul de studiu al pragmaticii este funcționarea sistemului limbii.

F. de Saussure, în lucrarea *Curs de lingvistică generală*, prezintă trei perspective de încadrare a pragmaticii în lingvistică [98]:

- ✓ o *perspectivă sintactică*, ce relevă relația dintre semne;

- ✓ o *perspectivă semantică*, ce relevă relația dintre semn și obiectul desemnat;
- ✓ o *perspectivă pragmatică*, ce relevă relația dintre semn și cel care îl vehiculează.

Definită general drept „studiul utilizării limbajului, în opoziție cu studiul sistemului lingvistic, care privește propriu-zis lingvistica” [168, p. 13], pragmatica a cunoscut diferite orientări, în funcție de modul de abordare a două categorii de probleme: **structura limbajului dependentă de context și principiile uzului limbajului** sau ale înțelegerii lui, raportate sau nu la structura lingvistică.

În literatura de specialitate se vorbește despre trei grade ale pragmaticii [55, p. 22]:

- **pragmatica de gradul întâi**, care se ocupă cu *studiul competenței*, respectiv al simbolurilor – stabilite referitoare la context (loc, timp, interlocutori) –, așa cum este *semantica indexicală*, practică de É. Benveniste, sau *pragmatica logică* a lui H. Parret;
- **pragmatica de gradul doi**, bazată pe conceptul de „performanță” (realizarea actelor de vorbire în context), în sens diferit de cel din tradiția generativistă: dacă pentru N. Chomsky performanța definește *producerea limbajului*, pentru H. P. Grice, de exemplu, pragmatica este o *cercetare a înțelegerii limbajului* [82, p. 25], de unde și înrudirea pragmaticii, din acest punct de vedere, cu discipline precum psiholingvistica și sociolingvistica [100, pp. 106, 212-213];
- **pragmatica de gradul trei**, care are la bază conceptul de „act”: limbajul nu are o funcție descriptivă, ci una acțional-pragmatică, inaugurată de J. L. Austin prin teoria actelor de vorbire și continuată de J. Searle.

Prin urmare, pragmatica, prin discurs, guvernează atât modalitățile de actualizare (ale frazelor), prin nivelul sintactic, în calitate de forme de suprafață produse de regulile de bună formare, cât și realizarea sensului într-o situație de comunicare cu referire la ceea ce desemnează prin „relativitatea pragmatică a sensului” [145, p. 145].

În figura 1.5 prezentăm schema elaborată de A. Reboul și J. Moeschler privind obiectul de studiu al pragmaticii, care include și cele trei perspective de încadrare a pragmaticii în lingvistică, tratate de F. de Saussure.

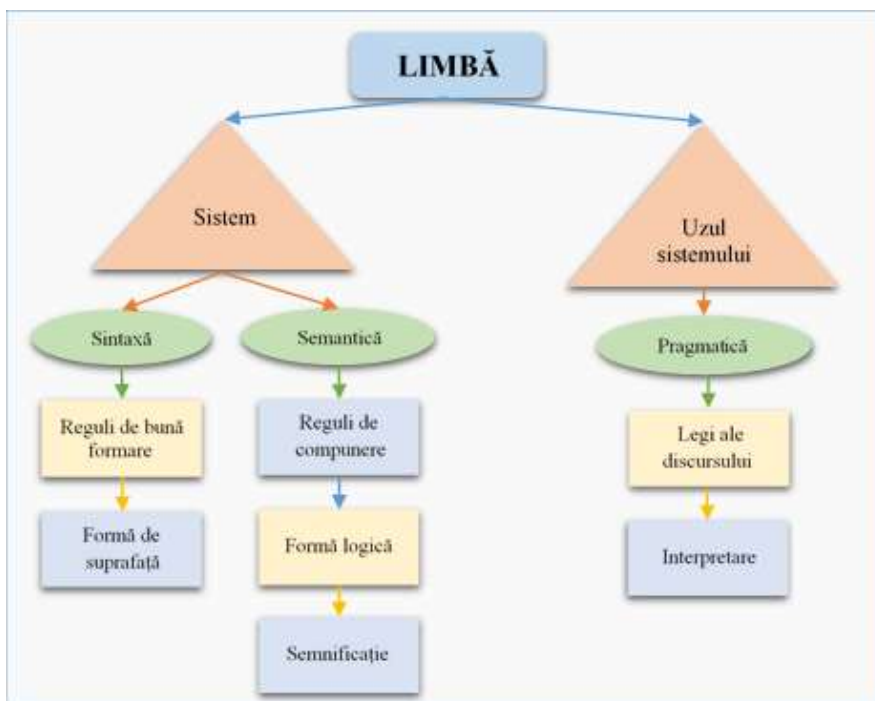


Fig. 1.5 Obiectul de studiu al pragmaticii (după A. Reboul și J. Moeschler) [168, p. 21]

Cele trei concepte de bază ale pragmaticii implică o dimensiune subiectivă a limbajului, tradusă în opoziția lingvistică *sistem – uzul sistemului*, cel din urmă fiind domeniul de studiu al pragmaticii; aceasta se constituie, în opinia E. Dragoș, „într-o metateorie a semnificației intenționale, având la bază conceperea limbajului fie din punctul de vedere al comunicabilității, fie din punctul de vedere al naturii sale acționale” [56, p. 35; 175].

Abordând nivelul pragmatic prin prisma dublei determinări a producerii și receptării obiectului textual-discursiv, conform spuselor lui H. Plett, determinarea textualității nu se limitează numai la aspectul lingvistic, ci și la transpunerea limbii într-o acțiune sociocomunicativă [91, p. 86].

Noile tendințe în educație configurează emergența unui nou mod de producere a cunoașterii, în care aceasta are loc în contexte socioeconomice mai largi, de natură transdisciplinară.

Noul mod de producere a cunoașterii se bazează nu atât pe evoluția strictă din domeniul epistemologic, cât pe transformarea societății contemporane. Acest nou mod de producere a cunoașterii este de esență pragmatică, centrat pe *rezolvarea de probleme, formarea socială*, care se bazează nu doar pe criteriile tradiționale, de tip academic, ci și pe cele specifice practicii.

Noua perspectivă pedagogică presupune studiul integrat al limbii, al comunicării, prin aplicarea modelului comunicativ-funcțional. În acest context, competența de comunicare nu este percepută doar ca o reproducere a itemilor memorați, ci ca un sistem de strategii creative ce valorifică înțelegerea elementelor lingvistice în context, abilitatea de a aplica

cunoștințele în practică și rolul funcționării limbajului [26, pp. 10-18].

Programele actuale curriculare propun abordarea limbii în calitate de instrument de comunicare și sunt construite prin aplicarea „modelului comunicativ-funcțional”. Paradigma comunicativ-funcțională a disciplinei se reflectă în **competența de comunicare pragmatică** a domeniului de referință, aducând în prim-plan competența de comunicare văzută ca factor ce poate facilita substanțial integrarea vorbitorului în spațiul sociocultural [88, p. 95]. Această abordare pragmatică, pe care o aplică noile curricula, argumentează faptul că un enunț nu exprimă doar o stare de lucruri, ci și gândurile, sentimentele pe care ideile enunțate le provoacă atât auditoriului, cât și emițătorului [95, p. 126].

**Competența de comunicare pragmatică** studiază utilizarea funcțională a resurselor lingvistice (realizarea funcțiilor comunicării, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacționale [88; 91]. Ea face trimitere, de asemenea, la măiestria discursului, coeziunea și coerența lui, la identificarea tipurilor și genurilor de texte, a efectelor de ironie și de parodie. În acest context, cu o precizare epistemologică, vine *Curriculumul Național* (CN) pentru clasele a 10-a – a 12-a, conform căruia **competența de comunicare pragmatică** este „deprinderea de a întrebuița în mod oportun forme ale limbajului pentru actualizarea intenției adecvate de exprimare în contexte sociale respective,, [74, p. 8].

*Competența de comunicare pragmatică* constă în adaptarea elementelor lingvistice la contexte uzuale și familiare; dovedind corectitudine și coerență în structurarea

mesajului, ea se dobândește în limba maternă înaintea competenței lexicale și gramaticale. Astfel, în faza incipientă a învățării, este, practic, imposibil de aplicat în predarea-învățarea-evaluarea unei limbi străine, deoarece studentului îi este necesară cunoașterea vocabularului și a anumitor structuri lingvistice și abia mai târziu ar putea fi contextualizată comunicarea.

Termenul *competență de comunicare pragmatică* este unul relativ nou, fiind tratat mai întâi ca interacțiune verbală, în contextul didacticii, în lucrarea lui S. Moirand *Le discours rapporté*, și utilizat ca atare de către R. Lakoff, pentru a vorbi despre regulile generale care se referă la claritate și politețe.

La început, pragmatica era tratată ca o distincție între ceea ce urmează a fi spus și ceea ce urmează a fi comunicat. Aceasta este o schemă „clasică”, prezentată de H. P. Grice și frecvent abordată în cercetarea pragmatică, prin tendința de a observa în factorii contextuali un element care contribuie la constituirea sensului a ceea ce urmează să fie spus [147, pp. 377-388].

Această interpretare este valorizată în toate domeniile, mai ales în unele operațiuni pragmatice, anume prin *completarea sensului* (*ho fatto colazione [questa mattina] – am luat micul dejun [azi dimineață]*), *îmbogățirea sensului* (*ho aperto la porta [con la chiave] – am descuiat ușa [cu cheia]*) și *transferul de sens* (*il panino al prosciutto è andato via senza pagare – sandwichul cu șuncă a plecat fără a plăti*) [49, pp. 85-91].

Conform exemplurilor de mai sus, parcă am sfida schema lui H. P. Grice, prin faptul că pragmatica și semantica *corelează prin îmbunătățirea unui conținut semantic*.

**Competența de comunicare pragmatică** este capacitatea „contextuală” (capacitatea de a naviga printre conținuturi = utilizarea strategiilor generale împărtășite de vorbitori) care-și permit să aleagă nivelul de generalizare aproximativă și perspectivele discursului.

CECRL prezintă competența de comunicare pragmatică drept o cunoaștere a principiilor conform cărora mesajele au statut și funcționalitate variată, fiind formată din mai multe componente (Figura 1.6).

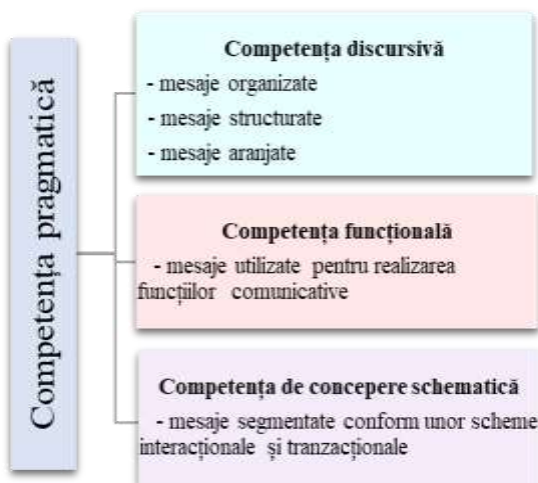


Fig. 1.6 Competența de comunicare pragmatică și tipurile de mesaje într-un discurs

Studiul literaturii de specialitate [123; 22; 18; 75; 37; 36; 51 etc.] a permis să stabilim grila conceptuală a noțiunii de „competenței de comunicare pragmatică”, pe care o prezentăm în tabelul 1.2.

Tabelul 1.2 Grila conceptuală a noțiunii de „competență de comunicare pragmatică”

Nr. ord.	Documente/ Autori	Anul	Noțiuni
1.	L. Bachman	1990	Capacitatea de a-și adapta discursul la situația de comunicare, la intenția comunicării și la subiectul abordat [123, p. 87].
2.	Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi	1991	Stăpânirea principiilor după care mesajele sunt organizate, structurate și adaptate (competență discursivă), utilizate pentru realizarea funcțiilor comunicării (competență funcțională), segmentate în funcție de schemele interacționale (competența concepției schematice) [22, p. 101].
3.	I. Botgros, L. Franțuzan, C. Simion	2006	Constă în formarea și dezvoltarea la studenți a unui ansamblu de deprinderi practice în baza sistemului de cunoștințe științifice achiziționat în cadrul disciplinelor [18, p. 46].
4.	Curriculum Național pentru clasele a 10-a – a 12-a	2010	Deprinderea de a întrebuința în mod oportun forme ale limbajului pentru actualizarea intenției adecvate de exprimare



			în contexte sociale respective [75, p. 8].
5.	S. Crețu, A. Popescu	2013	<p>Competența lingvistică a vorbitorului de a utiliza frazele cu caracter lingvistic într-un context sintactico-semantic. Este rezultatul sintezei competenței sintactice, competenței semantice, dar și al unei competențe pragmatice anterioare actului de înțelegere, bazate pe o experiență pragmatică (stocată într-o bază de cunoștințe, de exemplu, sub forma unor sintagme cu un caracter mai mult sau mai puțin lingvistic).</p> <p>Utilizarea limbajului. Înțelesul unei propoziții depinde de contextul de utilizare a acesteia, adică de locul unde și de timpul când a fost pronunțată, scrisă etc. propoziția [37, pp. 18 -23].</p>
6.	O. Cosovan	2015	<p>Parte a competenței lingvistice, reclamă strategii specifice de formare și dezvoltare, mai ales în contextul comunicării în lumea contemporană, poliglotă, multiculturală, dar, totodată, supusă globalizării și vitezomană în raport cu tehnologiile [36, pp. 163-170].</p>

7.	Curriculum național pentru învățământul primar	2018	Adaptarea elementelor lingvistice la contexte uzuale și familiare, dovedind corectitudine și coerență în structurarea mesajului [51, p. 8].
----	--	------	---

Pentru a ilustra mai bine ideea de competență în general și cea de competență de comunicare pragmatică în special, recurgem la definiția elaborată de N. Chomsky pentru competență, conform căruia aceasta este *atitudinea pe care o au interlocutorii unei limbi în raport cu producerea și înțelegerea unui număr nelimitat de fraze diferite* [135]. Competenței gramaticale i se adaugă competența de comunicare pragmatică, axată pe regulile ce îi permit unui subiect să interpreteze un enunț prin raportare la un conținut particular. *Legile discursului* se subordonează acestei competențe de comunicare pragmatică.

Termenul *competență discursivă* este folosit pentru a desemna aptitudinea pe care trebuie să o aibă un subiect pentru a produce enunțuri adecvate unei formațiuni discursive determinate. Această competență este fundamental interdiscursivă: ea rezidă în a enunța un adevăr, criteriul de valoare în interiorul unei structuri discursive concurente. Condiția primordială a receptării unui text sau a unei secvențe discursive, ca și a receptării oricărui text, de altfel, este prezența competenței discursive. În afara acesteia, un discurs rămâne nedezvăluit, ascuns înțelegerii și, ca urmare, imposibil de receptat [127, pp. 23-47; 160, p. 28].

Primele abordări ale conceptului de „discurs” au fost realizate de F. de Saussure, care prezintă discursul ca pe un proces opus limbii ca sistem de semne. Pentru a exprima gândirea, semnele trebuie să se lege între ele pe axa sintagmei, a frazei, devenind astfel discurs: „Discursul constă, chiar și într-o manieră rudimentară și pe căi pe care le ignorăm, în a afirma o legătură dintre două concepte care se prezintă îmbrăcate într-o formă lingvistică, în timp ce limba nu face în prealabil decât să realizeze concepte izolate, care așteaptă să fie puse în legătură, pentru a face să existe semnificare de gândire” [120, pp. 9-10].

O altă definiție, în aserțiune cu afirmațiile lui F. de Saussure, aparține lingvistului german W. Humbolt, pentru care „limba constă numai în discursul legat, gramatica și dicționarul sunt comparabile doar cu scheletul mort al acestuia” [111]. É. Benveniste susține că „doar în discurs, actualizat în fraze, se formează și se configurează limba. Aici, în discurs începe limbajul” [126, pp. 9-10].

Din perspectiva pragmatică, discursul reprezintă „o enunțare ce presupune un interlocutor și un auditor, precum și intenția interlocutorului de a-l influența pe celălalt” [162, p. 16]. Alte interpretări ale discursului vizează echivalența sa cu *un text* (în cadrul căruia perspectiva comunicațională și cea tematică, în general, coincid (de exemplu, în cazul comunicării scrise); cu *un ansamblu de texte* (care ilustrează interacțiunea dintre două sau mai multe discursuri centrate în jurul unei singure teme; fiecare replică este o unitate comunicațională, ce constituie un text în sine) [69, pp. 27-32].

În procesul predării-învățării-evaluării unei limbi străine, se acordă o atenție primordială formării competenței

discursive. În timpul învățării unei limbi străine, studentul începe cu enunțuri scurte [111, p. 62]. La nivelurile superioare, se va forma în continuare competența discursivă, ale cărei componente sunt din ce în ce mai importante: ***suplețea combinării elementelor, turnurile de fraze, dezvoltarea tematică, coerența și coeziunea.***

*Suplețea combinării elementelor* este o procedură care poate fi considerată parte a discursului începând cu nivelul A2 de cunoaștere a unei limbi străine, etapă ce necesită cunoașterea unor expresii elementare ce se completează pe măsură ce cresc competențele de comunicare, se extind activitățile (de la receptare până la interacțiune și mediere) și formele comunicării (de la oral la scris) ale studentului (acțiuni trecute, făcute din obișnuință, prin utilizarea imperfectului: *Da piccolo andavo in campagna dai nonni*; circumstanțe din trecut, perfectul compus: *Ieri sera sono andata al cinema*; descrieri: *La strada era sporca*; întrebări despre persoane, locuri, acțiuni desfășurate în trecut: *Dove trascorrevi le vacanze da piccolo*; opoziția dintre acțiuni în desfășurare și interferențe din trecut: *Mentre facevo la doccia mi ha telefonato Paolo* etc.). De la nivelul B2 în sus se poate vorbi despre o adaptare a exprimării, pentru a face față unor situații mai puțin obișnuite (ba chiar dificile), la schimbările de subiect, de stil și de ton, pentru a accentua importanța lor în funcție de situație sau interlocutor (de exemplu: *Luca sarà anche un bell'uomo, ma a me non piace*; *Aspetta, fammi spiegare*; *Dunque, in un certo senso...* etc.).

*Turnurile de fraze* sunt tehnici simple cu ajutorul cărora se pot lansa, continua și încheia o conversație față-n față, utilizând îmbinări de cuvinte stabile (de exemplu, *Questa è*

*una questione difficile*), pentru a câștiga timp și a atrage atenția, procedeu ce reușește să se materializeze începând cu nivelul A2.

*Dezvoltarea tematică* se referă la a descrie sau a povesti punctele importante cu ajutorul detaliilor, dezvoltând și argumentând cu teme secundare, pentru a ajunge la o concluzie adecvată (de exemplu, *prezentarea și descrierea unei persoane și a situației pe care aceasta o are: Maria parla bene l'italiano perchè è arrivata quasi due anni fa per studiare la lingua. In Italia non ha lavorato anche se ha cercato qualche lavoro*).

*Coerența și coeziunea* asigură o completitudine internă a mesajului. Nu doar relațiile de sens între fraze sunt cele care definesc coerența textului. Coerența este o proprietate de ordonare logică a enunțurilor și de integrarea lor într-un sens global. Grupurile de cuvinte pot fi legate cu ajutorul *conectorilor elementari (anche sau allora), conectorilor simpli (e, dunque, perchè)*.

M. Foucault consideră că discursul este „un ansamblu de enunțuri care aparțin aceluiași mod de formare discursivă”. Așadar, condițiile definitorii ar fi următoarele: *apartenența la o tipologie discursivă* (discurs jurnalistic/publicistic, discurs pedagogic, discurs administrativ, discurs juridic etc.); *apartenența la o categorie specifică de interlocutori* (discursul medicilor, discursul sociologilor, discursul mecanicilor etc.); privilegierea unei funcții a limbajului (discurs polemic, discurs prescriptiv etc.) [142, p. 153; 159, p. 62].

Competența discursivă îi permite studentului ordonarea frazelor în secvențe cu scopul de a produce ansambluri

coerente de idei. În vederea unei comunicări eficiente, este necesar să fie respectate următoarele principii:

- ✓ **calitatea** (informația prezentată trebuie să fie veridică);
- ✓ **cantitatea** (informația trebuie să fie informativă în limitele admise, dar nu mai mult);
- ✓ **pertinența** (informația trebuie să fie adecvată);
- ✓ **modalitatea** (informația trebuie să fie laconică, exactă; este necesară evitarea impreciziei și a ambiguității).

Pentru a descrie competența discursivă, este necesară specificarea strategiilor și a tipurilor de texte, selectând secvențe, fragmente pe care studentul le va putea produce și pe care le va putea interpreta.

Performanța unui discurs se realizează la nivel maxim în situațiile în care receptorul asimilează *secvența discursivă*, *conceptul*, *problematica*, în semnificația dată de autorul discursului pus în circulație [171, pp. 13-38].

Un aspect fundamental al limbajului rezidă în faptul că acesta se poate manifesta fiind creativ, vorbitorul producând continuu elemente noi, bazându-se pe tehnica istorică și tradiție, solidaritate cu alți vorbitori [13, pp. 550-555]. Vorbitorul dispune de limbă pentru a-și manifesta libertatea sa expresivă, iar această libertate este nelimitată în planul textului, unde sensurile pot fi și sunt totdeauna noi.

Formarea competenței de comunicare pragmatică, de la nivelul începător până la cel avansat, urmărește receptarea și producerea textului oral și scris:

- ✓ *dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral;*
- ✓ *dezvoltarea capacității de exprimare orală;*

- ✓ dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris;
- ✓ dezvoltarea capacității de exprimare scrisă.

La nivelul avansat de studiere a limbii străine apar și alte competențe, asigurate prin paradigma comunicativ-funcțională a disciplinei. Aceasta presupune studiul integrat al limbii, al comunicării și al literaturii, în vederea consolidării competențelor de comunicare orală și scrisă și a deprinderilor de lectură (capacitatea de a înțelege și interpreta textele, de a fi un cititor competent și autonom, capacitatea de a înțelege dintr-o perspectivă personală viziunea despre lume, despre condiția umană sau despre artă, exprimate în textele studiate) [93, p. 2].

Se știe că limba cunoaște două forme de realizare: **orală** și **scrisă**. Exprimarea orală constă în receptarea mesajului oral și în capacitatea de comunicare orală – a deprinderilor de vorbire –, legate de temele de conversații cunoscute. Exprimarea orală este principala formă de comunicare într-o societate. Circa  $\frac{3}{4}$  din schimbul total de informații se realizează pe cale orală. Comunicarea orală depinde de cadrul contextual, ideile exprimate sunt subliniate sau clarificate cu ajutorul unor elemente extralingvistice (limbajul trupului, gesturile, mimica). În general, prin mesajele verbale se urmărește gândirea (formularea în cuvinte a ideilor); vorbirea (exprimarea orală propriu-zisă); ascultarea și recepționarea mesajului. Exprimarea orală se caracterizează prin elemente de structură, de actualitate, interes și motivație pentru receptor, elemente de feedback, elemente de legătură între părțile sale principale, claritate și coerență internă. Aici, este important să menționăm că elementele de structură ale producerii mesajului oral sau scris pot fi considerate metode și mijloace de

soluționare a unei probleme și se plasează, în opinia noastră, între modelul tradițional și cel modern al studierii unei limbi străine [102, p. 157].

Comunicarea orală este circulară și permisivă, făcând posibile revenirile asupra unor informații, detalieri care nu au fost prevăzute atunci când a fost conceput mesajul. Exprimarea orală este puternic influențată de situație și ocazie, de caracteristicile individuale ale emițătorului [97, pp. 102-110].

Ușurința în exprimare este rezultatul unor trăsături esențiale de personalitate: claritate, acuratețe, empatie, sinceritate, relaxare etc. Calitățile vocale ale vorbitorului rezidă în mecanismul vorbirii, înălțimea și intensitatea vocii, volumul și timbrul acesteia, dicție și accent, viteza de exprimare etc.

Exprimarea orală se realizează prin stabilirea scopului comunicării, selectarea informației, adaptarea stilului vorbitorului, din punctul de vedere al vocabularului folosit și al anticipării factorilor care ar putea perturba receptarea mesajului [117, p. 51]. Comunicarea orală trebuie să aibă *character interactiv*, publicul fiind astfel antrenat în dezbateri, prezentare, astfel încât efectul asupra participanților să fie maxim, perceput de către vorbitor cu ajutorul elementelor de *feedback*.

Exprimarea scrisă constă în receptarea și producerea mesajelor scrise, lectura interpretativă și scrierea creativă. Comunicarea scrisă depinde de reguli de sintaxă, morfologie, de structurile lingvistice. Ea se caracterizează prin folosirea frazelor cu o lungime medie, a paragrafelor centrate pe o singură idee, a cuvintelor înțelese de către receptor.



Exprimarea scrisă oferă mai puțină libertate decât cea verbală, deoarece comportă un stil personal și solicită într-o măsură mai mare creativitatea și imaginația. Comunicarea scrisă are câteva avantaje, printre care durabilitatea în raport cu forma orală a comunicării; textul poate fi văzut și citit de mai multe persoane; poate fi citit și recitat etc.

Comunicarea scrisă se realizează prin stabilirea obiectivelor, a rolului și a audienței, a punctelor-cheie pe care dorim să le reținem aceștia din urmă și a fazei de redactare (ideile principale sunt dezvoltate urmărind o serie de indicatori, precum sunt *claritatea*, *credibilitatea*, *concizia*, folosind cele trei părți ale unei redactări: *introducere*, *cuprins* și *încheiere*) [63, pp. 22, 87].

Comunicarea orală diferă de cea scrisă prin diversitatea mijloacelor de exprimare. Există domenii în care comunicarea orală este singura modalitate de a transmite informația: la simpozioane, conferințe, mese rotunde, târguri etc. Diferența decisivă între comunicarea orală și cea scrisă rezidă în prezența imediată a feedbackului. Prin cunoașterea feedbackului, emițătorul își adaptează eforturile comunicării în funcție de acesta. Între timp, cel care scrie este limitat la un feedback întârziat; este incapabil să-l activeze imediat, deci trebuie să aștepte un timp, până când va putea evalua efectele.

Prin aplicarea modelului comunicativ-funcțional în procesul predării-învățării-evaluării limbii italiene, deplasăm accentul de pe acumularea de cunoștințe pe dobândirea de competențe. În acest context, competența de comunicare nu constă în reproducerea itemilor memorați, ci dezvoltă abilitatea de a aplica cunoștințele în funcție de rolul funcțional al comunicării.

Modelele noi de predare-învățare-evaluare a unei limbi străine propun studiul „limbii în funcțiune”, în variantele ei orală și scrisă [39, pp. 11-18; 81].

Formarea competenței de comunicare pragmatică cu ajutorul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare reprezintă un subiect în vogă pentru pedagogia postmodernă. În învățământul actual, profesorul și studentul trebuie să fie parteneri de învățare, fiecare venind în procesul instructiv-educativ cu elementul său de „puzzle” și tinzând spre cooperare și completare; în felul acesta, profesorul modern își pierde rolul de furnizor de cunoștințe.

#### **1.4. Competența de comunicare pragmatică în studierea limbii italiene la nivel universitar**

La etapa actuală nu poate fi concepută educația la nivel internațional și național fără existența unor valoroase experiențe și realizări semnificative care permit apropierea dimensiunii comunicării profesionale a unei limbi străine de dimensiunea pragmatică a acesteia. În comunicarea de zi cu zi folosim limbajul cu scopuri diferite: pentru a mulțumi (*Grazie!*; *Grazie tante!*; *Grazie mille!*; *Ti ringrazio!*), a răspunde la un mulțumesc (*Prego!*; *Di niente!*; *Figurati!*; *Non c'è di che!*), a exprima acordul (*Sono d'accordo (con te)*; *Sì, credo anch'io (lo stesso)*; *Sì, lo penso anch'io.*; *Sì, è vero!/Hai ragione!*), a exprima dezacordul (*Non sono d'accordo (con quel che dici!)*; *Non credo*; *No, non penso*; *No, penso di no*; *Non è vero!*), a face cereri (*Potresti...?*; *Mi daresti...?*; *Ti/Le dispiacerebbe...?*; *Potrebbe... per piacere?*), a da un sfat (*Potresti...;* *Dovresti...;* *perché non...? Io, al posto tuo... Andrei...;* *Faresti bene a...;* *Un'idea sarebbe...*), a face

complimente (*Sei grandioso! Sono orgoglioso di te! Sei davvero unico. Congratulazioni!; Congratulazioni! Sei stato grande!; Hai davvero superato te stesso. Congratulazioni!; Congratulazioni per la tua nuova casa!; Congratulazioni. Il tuo contributo ci mancherà molto!*), a exprima o bucurie (*Che bello!; Che bella idea!; Che bella giornata!; Che bella sorpresa!; Che bella notizia!; Che fortuna!*), a exprima o părere de rău (*Peccato!; Che peccato!; Mannaggia!; Accidenti!; Che brutta notizia!; Che rabbia!*), a cere o părere (*Che ne pensi?; Che ne dici?; Cosa ne pensi di...?*), a exprima o părere (*Lo trovo un po'...; Secondo me, è...; Penso che sia.../credo che sia...*), a exprima o dorință (*Vorrei andare fuori...; Mi piacerebbe rimanere...; Preferirei uscire...; Andrei (volentieri) a...; Avere voglia di visitare...; Sarebbe bello organizzare...*) etc.

Pe lângă alegerea judicioasă a competențelor și finalităților studierii limbii italiene, curricula prevăd și folosirea metodologiei adecvate, care respectă caracteristicile unei comunicări autentice și favorizează utilizarea maximă a limbii învățate [24, pp. 10-18]. Strategia educațională trimite, de asemenea, la măiestria discursului, la coeziunea și coerența lui, la identificarea tipurilor și genurilor de texte, a efectelor de ironie și de parodie, iar în cazul competenței de comunicare pragmatică vorbim despre importanța interacțiunii dintre mediile culturale în procesul de predare-învățare-evaluarea a limbii italiene [124, pp. 54-55].

Interesul sporit pentru comunicare într-o limbă străină, în lumea contemporană, are, în primul rând, explicație pragmatică. Omul social, viitorul specialist trebuie să poată comunica, pentru a se realiza ca personalitate, majoritatea

activităților verbale – cele orale și cele scrise – reprezintă o anumită componentă argumentativă, inerentă, edificată prin *dubla perspectivă a actului de limbaj* – funcțională și normativă –, care satisface diverse situații de comunicare [169, pp. 27, 129-143].

Abordarea funcțională în predarea-învățarea-evaluarea limbii italiene are caracter dominant. În această ordine de idei, comunicativitatea constituie funcția de bază a limbii [8, pp. 8-42]. Acesta este o viziune pragmatică asupra procesului de predare-învățare-evaluare a limbii italiene, atunci când are loc formarea ascendentă și acumularea competențelor de către student, iar funcția de comunicare a limbii joacă un rol dominant în procesul de exteriorizare a sentimentelor și raționamentelor, de interiorizare a informației și cunoștințelor expuse în orice formă. Utilizarea limbii, în orice situație de comunicare, are un scop: de a se informa despre un fapt (*Come sono i nasi alla francese?; Perché non vieni con noi?; C'è qualcosa di interessante in tv stasera?; Sei straniera, vero?; Sei qui per il lavoro?; Abiti qui vicino?*), de a cere o informație (*Scusa, per andare/arrivare in centro?; A che ora chiudono le banche?; Quando posso riavere il mio bagaglio?; Quanto costa un biglietto?*), de a incita la acțiune (*Ho un po' di fame, facciamo uno spuntino?; Andiamo al mare?; Che ne dici di andare a Venezia per il fine settimana?; Senti, ti piacerebbe andare al concerto domenica prossima?*), de a exprima sentimente (*Che gioia!; Ho un nodo alla gola!; Ho un diavolo per capello!*) etc. Aceste materializări ale actelor de comunicare pot căpăta diferite forme de exprimare, de la cele mai simple până la cele mai complexe. Examinarea sensului permite achiziționarea formelor lingvistice, pentru a da

prioritate mesajului fără a-i neglija forma, scrisă sau orală [44, pp. 55-60].

Instituția de învățământ realizează o complexă acțiune educativă, pentru a-l ajuta pe student să-și interiorizeze instrumentarul social de comunicare, de natură să-i permită să se afirme ca personalitate în trei ipostaze:

1. **subiect epistemic**, în care să ajungă la conștiința de sine și de lume (homo sapiens);
2. **subiect axiologic**, în calitate de ființă capabilă să respecte anumite valori (homo valens);
3. **subiect pragmatic**, (homo faber) capabil să acționeze eficient, să transforme lumea și să creeze bunuri [92, p. 55].

Afirmarea personalității, într-o ipostază sau alta, depinde de mai mulți factori: *ereditari*, *sociali*, *pedagogici* etc. Indiferent de gradul de dezvoltare a personalității, orice ființă umană, prin faptul că trăiește în societate, interpretează lumea și pe sine însăși, prin intermediul valorilor pe care le respectă.

Lipsa utilizării competenței de comunicare pragmatică poate duce la neînțelegeri, la confuzii la orice nivel de predare-învățare-evaluare a limbii italiene, doar că riscul este mai mare pentru studenții de la nivelul avansat de studiere a limbii italiene, decât pentru cei de la nivelul începător [139, p. 288; 142, p. 65]. În momentul în care se intenționează studierea unei structuri gramaticale, se poate face referire la reguli care definesc clar relațiile dintre formele lingvistice și funcțiile lor.

Când avem de a face cu predarea pragmaticii, referirea la „normă” este mult mai delicată și complexă, prin gestionarea situațiilor verbale sau de conflict, cum ar fi: schimbul de complimente (*Sei una persona coraggiosa! Grazie. Mi fa*

*piacere che tu l'abbia notato.; Che bellezza! È affascinante e bello questo cappello! Grazie. Piace molto anche a me, è per questo che l'ho comprato anche se ho dovuto fare dei sacrifici per molto tempo.), invitații (Sono felice di invitarti alla mia festa di compleanno!; Anna e Marco sono lieti di invitarvi alle ore 16:30 presso la chiesa di San Giovanni Apostolo.) și propuneri (Che ne dici di...? È una bella idea; Vuoi venire...? Mi dispiace, ma non posso). Întrucât există norme unice care guvernează comportamentul lingvistic, în orice context de comunicare, studentul va fi atenționat referitor la ce este eronat și la ce este corect. De aici rezultă că nu se poate oferi pentru studiere doar un singur model, ci reflectarea la mijloace lingvistice pentru atribuirea declarațiilor cu diferite nuanțe pragmatice (Figura 1.7).*



Fig. 1.7 Dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică

Competența de comunicare pragmatică are în vizor elaborarea unui text individual, rezultat din realizarea consecutivă a sarcinilor de lucru, presupunând o explorare detaliată a textului, discuția pe marginea textului determinându-l pe student să asimileze procesul.

La etapa inițială (**input**)<sup>1</sup>, activitățile desfășurate la lecțiile de limbă italiană corelează cu tema precedentă și cunoștințele studenților obținute la lecțiile anterioare, cu abilitățile pe care le au deja formate, cu probarea competențelor pe care le dețin.

La această etapă, este esențială construirea sensurilor noi: studentul află lucruri noi, deci el nu trebuie să fie un simplu spectator, ci să fie descoperitorul cunoștințelor.

Etapă finală (**output**)<sup>2</sup>, în activitatea de dezvoltare a competenței de comunicare pragmatică, constă în conectarea cunoștințelor recent descoperite la sistemul propriu de cunoștințe și convingeri, constituie partea de exersare a abilităților și de formare sau dezvoltare a competențelor. Datorită acestor activități, studentul este motivat să revină la tema respectivă, să aplice în diverse situații cunoștințele și abilitățile și să unească într-un tot întreg fragmentele disparate ale imaginii lumii reale, pe care o vede unitară. Astfel, se poate vorbi despre etapizarea dezvoltării competenței de comunicare pragmatică la lecțiile de limbă italiană (Figura 1.8).

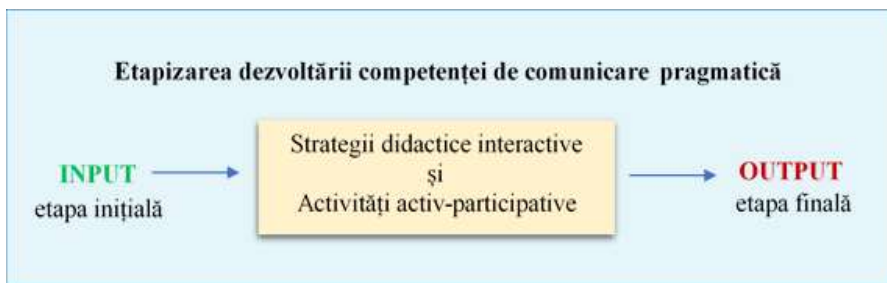


Fig. 1.8 Etapizarea dezvoltării competenței de comunicare pragmatică

<sup>1</sup>Input – elemente inițiale ale unui anumit procedeu, proces, fenomen etc.

<sup>2</sup>Output – elemente finale care încheie anumite procedee, ca prelucrarea informațiilor, a datelor etc.

Pragmatica este competența prin care studentul va proba capacitatea de a alege strategia de comunicare adaptată la actul de comunicare concret (de exemplu, exprimarea prin mijloace nonverbale – gesturi, mimică –, atunci când studentul simte vreo lacună lexicală, sau folosirea de sinonime, antonime etc. în situații similare), ce se dizolvă în competența discursivă, funcțională, de interacțiune, de mediere [74, p. 11].

Pragmatica are ca obiect studiul efectelor comunicării asupra comportamentului. Fiecare segment de comunicare poate fi înțeles doar într-un anumit context. Conform opiniei mai multor didacticieni italieni, pragmatica unei noi limbi este dificil de învățat, în această situație de un real folos fiind doar predarea [6, p. 24]. Natura fictivă a comunicării într-o sală de studii încurajează mai mult reflecția cognitivă, decât cea empatică. În acest sens, profesorul poate iniția în mod eficient procesul de conștientizare a problemelor ce pot încuraja studentul să respecte noile norme, pentru a le putea utiliza și în afara sălii de studii [129, pp. 236-237].

Competența de comunicare pragmatică are menirea de a stabili nu doar ceea ce se învață, dar și utilitatea noilor forme de prezentare a conținuturilor. Condițiile esențiale ale reușitei sunt dimensiunile pragmatice și atenția pentru realitatea ambientală în care se poate regăsi studentul [130, p. 19; 14]. Acest lucru garantează succesul acțiunilor date și contribuția lor la afirmarea, dezvoltarea și aprofundarea cunoașterii limbii italiene [182, pp. 99-123].

Competența de comunicare pragmatică presupune un proces, a acumula idei, a le examina implicațiile, a le compara cu alte puncte de vedere, a construi sisteme de argumente care să le sprijine și să le dea consistență, a definitiva atitudinea în



baza acestor argumente. Dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică este stimulată de crearea unor ocazii pentru aplicarea cunoștințelor noi, la rezolvarea unor sarcini concrete [80, pp. 63-64].

În felul acesta, încet, dar sigur, didactica trece de la explicare la oferirea de modele, se sincronizează cu tendințele educative, asigură caracter pragmatic sistemului educativ. Pentru a evita riscurile uniformizării, în calitate de dezavantaje ale modelului comunicativ-funcțional, este necesar să modificăm structura conținuturilor, prin orientarea activităților de predare-învățare-evaluare a tehnicilor de comunicare spre folosirea lor, prin evoluția lui „a învăța să comunici” spre „a comunica pentru a învăța” [55, pp. 55-60; 182, pp. 99-123].

## II. MASS-MEDIA ÎN CALITATE DE MIJLOC DIDACTIC ÎN STUDIAREA LIMBILOR STRĂINE

### 2.1. Coordonata conceptuală și didactică a fenomenului mass-media

Educația este constituită dintr-un ansamblu de activități realizate în vederea formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale sau fizice ale studenților și chiar ale societății. Din această perspectivă, îi putem subsuma educației intervențiile organizate și sistemice care au ca rezultat modelarea personalității individului.

Dinamismul vieții sociale face ca la structurarea trăsăturilor de personalitate ale studenților să contribuie o multitudine de factori cu influențe specifice: *familia, mediul universitar, mediul sociocultural, mass-media*, care se organizează în factori educogeni. Din acest considerent, deși rolul universității este foarte important, este incorect să considerăm că acțiunile educative se desfășoară exclusiv în legătură cu relația profesor-student [53, p. 84].

Conform lui K. Lewin și F. Winnefeld, („teoria câmpurilor”, din științele sociale), nicio acțiune nu se petrece izolat, numai între două persoane; dimpotrivă, toate acțiunile se desfășoară într-un „câmp” în care intervin mai mulți factori. Prin urmare, toate procesele pedagogice se realizează într-un astfel de câmp, extrem de complex, care reprezintă spațiul de viață al unui individ sau al unui grup [5, p. 9].

Cum este și firesc, pentru ca sistemul de învățământ să fie eficient, este obligatoriu să fie luată în calcul influența întregului câmp educațional, a componentelor sale, a modului

în care acestea interacționează cu școala, cu miza pe rolul formativ important pe care îl au numeroși factori educogeni asupra personalității subiectului, cu precădere a studentului [7].

În acest context, este mai mult decât elocventă afirmația lui S. Stoian: „Legat într-un fel sau altul de societatea în care trăiește, omul se formează după chipul fiecărui individ (și personalitatea umană, în genere); viața nu reprezintă altceva decât un sistem de relații sociale concretizate prin trăirea omului într-o anumită societate concretă; într-un anumit sistem cultural, fiecare cultură generează un anumit tip de personalitate” [105, p. 132].

În afara contextului universitar, educogen prin excelență, influențe educative de necontestat asupra studenților are mediul social extrauniversitar, un adevărat câmp formativ, constituit din instituții sociale. Prin urmare, educația este un produs al întregului sistem social, recunoscut fiind faptul că, în cea mai mare parte a timpului, procesul de instruire se desfășoară în afara mediului universitar, sub influența diferitor factori educogeni [39].

Învățământul, la general vorbind, nu formează personalități desăvârșite sub aspect intelectual sau moral; dimpotrivă, el are ca scop să-i cultive studentului dorința de a se autodepăși printr-un efort continuu de învățare, să-i dezvolte capacitățile intelectuale necesare pentru rezolvarea de probleme de comunicare în diferite limbi străine. În felul acesta, sunt puse premisele unor atitudini și comportamente esențiale pentru realizarea educației permanente, care presupune demersuri de reînnoire a cunoștințelor, de lărgire a orizontului cultural-comunicativ, de clarificări morale, de

socializare secundară. Aceste demersuri l-ar conduce pe student spre o depășire a propriilor realizări comunicativ-discursive.

Mass-media redimensionează relația omului cu lumea înconjurătoare, transformându-se în una dintre cele mai importante surse de formare a profilului spiritual al studentului, dacă e să pornim de la faptul că, frecvent, comunicarea mediată poate servi activitățile de învățare și formare.

În plin proces de modernizare, instituțiile de învățământ sunt nevoite să integreze și să valorifice gama de produse oferite de industriile informaționale moderne [36, p. 245]. Astfel, mass-media este folosită din ce în ce mai des, chiar dacă nu suficient, ca auxiliar pedagogic, în special în predarea limbilor străine, pentru dezvoltarea competențelor de comunicare, deosebit de eficiente. Sunt folosite diverse suporturi de difuzare a mesajelor, de la cele tipărite până la cele bazate pe film și cele electronice [48, pp. 122-137].

În mod sugestiv, termenul *mass-media* asociază cuvântul din limba latină *media* (mijloace) cu cel englezesc *mass* (*masă*, care, în contextul dat, desemnează un număr foarte mare de oameni). *Mass-media* reprezintă, în opinia lui I. Albulescu, „suporturi sau instrumente tehnice care servesc la transmiterea în forme specifice a unor mesaje între profesioniști ai comunicării, reuniți în instituții sociale, și marele public, constituit într-un ansamblu de indivizi izolați” [5, p. 9].

Termenul poate fi extins asupra expresiilor sinonime cu el *mijloace de comunicare socială* și *tehnici de difuzare colectivă*. Importanța mass-mediei, ca factor care contribuie

la educarea atât a tinerilor, cât și a adulților, este unanim recunoscută. În legătură cu acest subiect, I. Cerghit consideră că „[...] mass-media formează al patrulea mediu constant de viață al copilului, alături de cel familial, de cel școlar și de anturajul obișnuit de relații” [26, p. 39].

Mass-media nu se substituie instituțiilor de învățământ, însă influența sa este complexă, reprezentând un element fundamental în relația dintre om și mediul înconjurător.

Aportul educativ al mass-mediei se realizează prin transmiterea de informații, impunerea de valori, atitudini, modele comportamentale, însă, spre deosebire de instruire, care se realizează planificat în sistemul clasic de învățământ, mass-media oferă informații în mod spontan și difuz, transformându-se într-o formă de educație complementară, realizată în mod neinstituționalizat [138, p. 19; 49]. Impactul deosebit al mass-mediei asupra studentului este conturat de modul accesibil, chiar captivant, în care sunt oferite informațiile [183, p. 13].

Deosebirile intervențiilor educative multimedia, față de cele tradiționale, sunt însă importante, ca mod de organizare și de realizare. În cadrul sistemului instituțional de învățământ organizat în trepte succesive, se realizează un proces instructiv-educativ riguros planificat, sistematic și intensiv, pus sub controlul unor persoane calificate, bazat pe selecția și structurarea strictă a informațiilor, precum și pe efortul voluntar de învățare al studenților [143, pp. 83-84].

Importanța crescândă a mass-mediei în realizarea educației trebuie pusă pe seama capacității acesteia de a transmite în mod continuu un volum mare de informații către un public numeros și dispersat, de a modela opinii, concepții,

atitudini de comunicare și comportamente [121, p. 118; 128, p. 336].

În secolul mass-mediei este absolut inevitabil ca noile media și educația să interacționeze. Dialogul s-a dovedit a fi suficient de anevoios, mai ales că fiecare se bucură de o diversitate tradițională.

*Pe de o parte, educația* și, în particular școala, se bazează pe **obiectivitate**, având în spate o experiență consolidată [146, p. 6]; *pe de altă parte, media* stimulează **subiectivitatea**, bazându-se pe emoția și plăcerea momentului, fiind influențată de factori ideologici și economici [152, p. 12].

Colaborarea dintre mass-media și educație a dat naștere unei mișcări strategice importante la nivel local și internațional, la care au aderat cercetători, educatori, profesioniști media, care s-au regăsit în activitatea comună prin mass-media [162; 156]. Transformarea radicală pe care a produs-o mass-media în comunicare atinge toate domeniile cunoașterii și toate sectoarele vieții sociale [50, pp. 171-176].

Chiar dacă, în pedagogia postmodernă, conceptul de „educație pentru mass-media” este abordat într-o configurație sistemică modestă de către specialiștii din domeniul științelor educației, odată cu dezvoltarea industriei mediatică, se conturează treptat ideea unei educații speciale, care va ajuta individul, mai cu seamă generația în creștere, să valorifice rezonabil sursele mass-media [103, p. 28].

Astfel, în documentele elaborate de UNESCO este abordată educația pentru comunicare și mass-media pe lângă celelalte componente ale educației, precum: educația pentru mediu, educația pentru sănătate, educația pentru democrație, educația demografică, educația pentru familie, și educația

pentru timpul liber, care au apărut ca răspuns la provocările lumii contemporane [30; 38, p. 152].

În contextul societății postmoderne, prin extrapolarea pedagogiei, în care un loc aparte îi revine educației permanente, devine imperioasă manifestarea noilor educații, în calitate de răspunsuri pedagogice la problemele societății actuale [20, p. 5].

Astfel, documentele naționale, precum Codul Educației al Republicii Moldova [28], Strategia „Educația 2020” [106], „Moldova digitală 2020” [107], Strategia de dezvoltare a industriei tehnologiei informației și a ecosistemului pentru inovare digitală pe anii 2018-2023 [108], Notă de concept privind viziunea Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova 2030” [85], Curriculumul Național pentru învățământul primar, pentru învățământul gimnazial și pentru treapta liceală [51; 74; 75], Cadrul de Referință al Curriculumului Național [21] au ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include *cunoștințe, abilități, atitudini și valori* ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică, prin acțiuni de facilitare a creării rețelelor de comunicare, de schimb de bune practici, de dezvoltare a competențelor digitale în procesul educațional, asigurarea educației parentale eficiente și promovarea parteneriatelor pentru educație [28].

Noile realități educaționale, în care se înscrie și educația pentru comunicare și mass-media, solicită colaborarea instituției de învățământ cu familia, pentru a forma la studenți competențe cu privire la *selectarea, receptarea, înțelegerea și prelucrarea logică* a informațiilor achiziționate.

Pornind de la această premisă, constatăm că importanța noilor educații devine stringentă în condițiile în care suntem capabili să recunoaștem că soluționarea problemelor existente la nivel global este legată de filosofia educației, de politicile educaționale ale statelor lumii [89, pp. 131-132].

Astfel, după 1990 apar câteva lucrări semnificative privind educația și mass-media, printre care menționăm *Informatique, education et psychologie de l'enfant*, autor J.-P. Dufoyer [137]; *Television and Child Development*, de J. Van Evra [114]; *Deontologia mijloacelor de comunicare*, autor C.-J. Bertrand [15].

Chiar dacă lucrările sus-numite nu valorifică conceptul de „educație pentru mass-media”, ele tratează subiectul dat. În acest context, important și principial este faptul că majoritatea cercetătorilor [2; 5; 10; 16; 19; 25; 26; 29; 40; 41; 43; 53; 54; 58; 59; 62; 72; 76; 79; 99; 103; 116; 146; 163 etc.] pledează pentru o educație morală autentică, la care ar fi asociate obiectivele, conținuturile și strategiile specifice ale dezideratului educației pentru mass-media [103, p. 30].

În această ordine de idei, se conturează necesitatea unui studiu care să clarifice conceptele de bază ale educației media și să le prezinte gradual într-un curriculum, care să țină cont de nevoile de învățare ale studenților și de abilitățile lor.

Astfel, în aprilie 2014, în Republica Moldova, Centrul pentru Jurnalism Independent (CJI) a lansat primul proiect de educație media, principalele activități fiind lecțiile de educație media pentru elevi/studenți din diverse instituții de învățământ din țară. Astfel, în perioada 2014-2017, au fost organizate 76 de lecții de educație media, în cadrul cărora au fost instruite 2.137 de persoane – elevi, studenți și profesori.



Din 2015, CJI a lansat o amplă campanie pentru promovarea educației media în școli, iar peste doi ani inițiativa CJI a început să dea rezultate: în 2017, în peste 20 de școli din 13 raioane ale țării a fost predat cursul opțional „Educație pentru media”. Faptul a fost posibil după ce CJI a instruit 52 de învățători în baza curriculumului pentru disciplina opțională „Educație pentru media” (autori L. Handrabura, N. Grîu și S. Șpac), clasele a III-a – a IV-a din treapta primară și clasele a VII-a – a VIII-a din treapta gimnazială, elaborate într-o continuitate logică de CJI și aprobate de Ministerul Educației [65; 66; 67; 68].

După cum am afirmat supra, *educația pentru mass-media* reprezintă un deziderat al noilor educații, care poate fi definită ca un nou conținut specific, ce poate fi structurat într-o disciplină de studiu, poate fi asociat cu anumite teme, module sau aspecte din cele cinci conținuturi generale ale educației (educația morală; educația intelectuală; educația tehnologică; educația estetică; educația psihofizică) și din cele trei forme generale ale educației: formală, nonformală și informală.

Noile tehnologii de comunicare, combinația ideală între electronică, telecomunicații, computer și sateliți marchează trecerea de la o societate modernă la societatea informațională, în care cunoașterea și informația reprezintă capitalul veritabil al lumii [83, pp. 127-144; 172].

Prin intermediul comunicării, s-a reușit stabilirea legăturilor la diferite niveluri între receptor și emițător, o reprezentare detaliată a formelor de comunicare, în cadrul căreia ne-am străduit să includem toate mijloacele de comunicare în masă și individuale (Figura 2.1.).

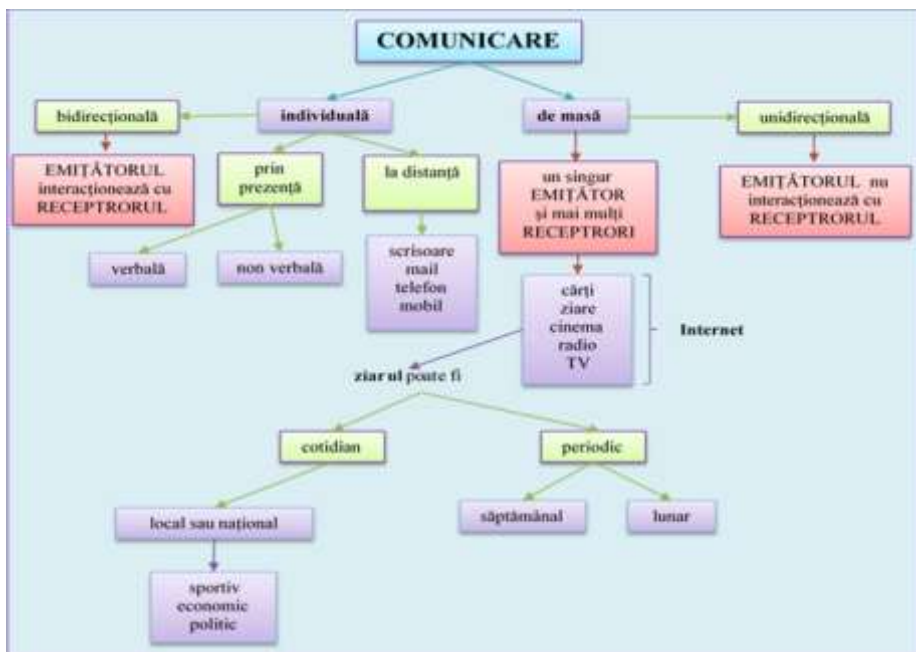


Fig. 2.1 Interacțiunea dintre comunicare și mass-media

Introducerea mass-mediei în didactica lingvistică determină o schimbare majoră a strategiilor de învățare și a modurilor de interacțiune dintre profesor și studenți [41, p. 142]. Termenul *media*, așa cum am menționat supra, derivă de la latinescul *medium* („mijloc”), care reprezintă totalitatea mijloacelor de comunicare care au drept țintă un număr mare de oameni prin intermediul radioului, televiziunii, ziarelor, revistelor, cinematografului și al tehnologiei, „suporturi tehnice care servesc la transmiterea mesajelor către un ansamblu de indivizi separați.

Într-o anumită măsură, este vorba despre mașini introduse în procesul de comunicare pentru a reproduce scrisul (tipografia)

sau pentru a prelungi simțul văzului și auzului (televiziunea, radioul, filmul etc.)” [16, pp. 19-20].

Cuvântul *media* este utilizat astăzi pentru a indica fie mijloacele de comunicare în masă tradiționale (**mass-media**), printre care radioul, televiziunea, cinematograful, presa scrisă, fie noile tehnologii de comunicare (**new media**), care permit realizarea interacționării digitale. În felul acesta, constatăm că mijloacele de comunicare în masă constituie un sistem tripartit (Figura 2.2).



Fig. 2.2 Tripartiția mijloacelor de comunicare în masă

R. Rieffel consideră mass-media suporturi de transmitere, clasificate după „misiunea” pe care o îndeplinesc (Figura 2.3).

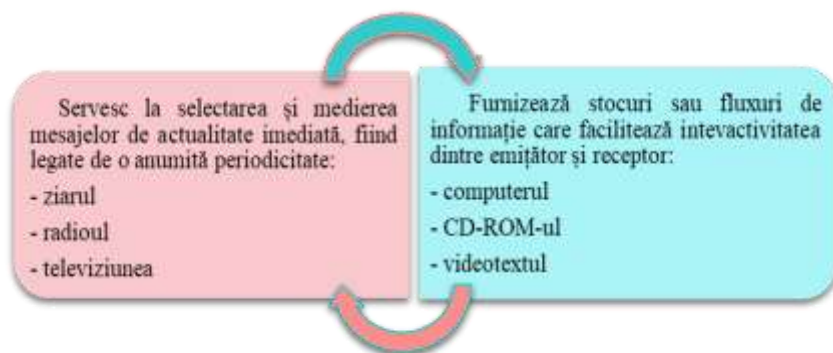


Fig. 2.3 Suporturi de transmitere mass-media [29]

În această tipologie nu este inclusă nici *cartea*, nici *afișul*, nici *cinematograful*, mijloace care în mediul nord-american, precum *fonogramele*, *cărțile*, *producția de filme*, sunt parte integrantă a mass-mediei. În Europa culturală accepțiunea comună a termenului o păstrează doar *presa scrisă* (ziare, reviste), *radioul* și *televiziunea*. Completarea vine în anii '90 ai secolului trecut, odată cu apariția echipamentelor digitale și extinderea Internetului, considerat de C.-J. Bertrand un hibrid între electronică și tipar [16, p. 13].

Câmpul semantic al cuvântului *media* s-a extins foarte mult; prin intermediul lui, putem defini astăzi toate artefactele, produsele culturale, tot ceea ce servește drept intermediar între om și mediu. Astfel, între comunicare și mass-media există o legătura indispensabilă (Figura 2.4).

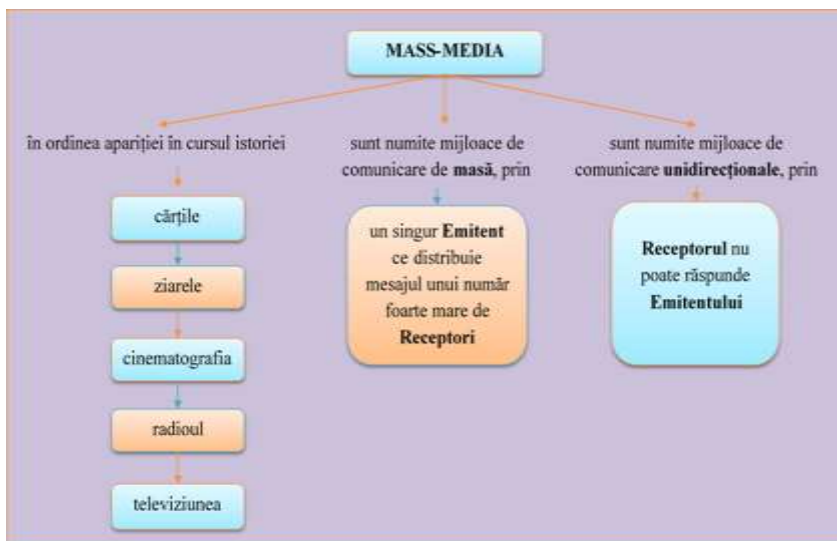


Fig. 2.4 Relația dintre comunicare și mass-media Utilizarea mass-mediei în didactică servește drept intermediar între comunicare și conținutul lingvistic [30, p. 34].

Sistemul de învățământ este parte a societății, care, la rândul ei, se află într-o continuă evoluție și trebuie să se adapteze la modificările noilor tehnologii în diferite sectoare, fapt ce determină experimentarea noile metodologii practice în didactică, odată cu progresul tehnologic, prin realizarea rezultatelor eficiente de transmitere a culturii prin intermediul mass-mediei puse la dispoziția didacticii [170, pp. 9-15; 113, pp. 70-73].

Prin intermediul mass-mediei, sistemul de învățământ a reușit să coreleze și să integreze disciplinele de studiu [46, pp. 293-298]. Suporturile didactice în format electronic au evoluat considerabil în timp, constituind, împreună cu manualul, surse eficiente pentru predare-învățare-evaluare (Figura 2.5).



Fig. 2.5 Mijloacele multimedia utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare în perspectivă diacronică

În viziunea modernă, instituția de învățământ nu face o distincție netă între cultură și lumea externă vieții cotidiene, ci,

mai degrabă, este percepută ca un mediu predispus studiului prin multitudinea modalităților de transmitere a cunoștințelor prin promovarea capacităților de a interpreta contextul în complexitatea sa.

Se știe că aplicarea mass-mediei în didactică prezintă o serie de avantaje; este oportună atenționarea că utilizarea ei aduce modificări substanțiale în procesul de predare-învățare-evaluare, în relația student-profesor și în planificarea procesului învățării [114]. Abordarea de către profesor a disciplinei pe care o predă în colaborare cu grupul de studenți cărui i se adresează a fost supusă unei modificări radicale. *Profesorul* a devenit **tutore, ghid, consultant** pentru cel ce învață, în timp ce un *profesor tradițional* are rolul de **lider**, care conduce studentul în procesul învățării. Or, tutorele colaborează cu el, însoțindu-l în procesul învățării.

Utilizarea mass-mediei în didactică presupune formarea **competenței digitale**, bazată nu atât pe cunoștințe informatice, cât pe capacitatea de a descoperi potențialul didactic al noilor media în activitatea curriculară și în procesul de studiu [173, pp. 124-178].

Analiza cadrului teoretic și a celui empiric al mass-mediei a demonstrat numeroase modificări în predarea-învățarea-evaluarea unei limbi străine. Astfel, analizând cele două modele educaționale (Figurile 2.6 și 2.7), putem afirma că vechiul model educațional îl prezintă pe profesor în postura de instructor, deținător de informații, pe când cel nou îl poziționează mai aproape de cel ce învață, și anume ca pe un *tutore, formator, evaluator*.

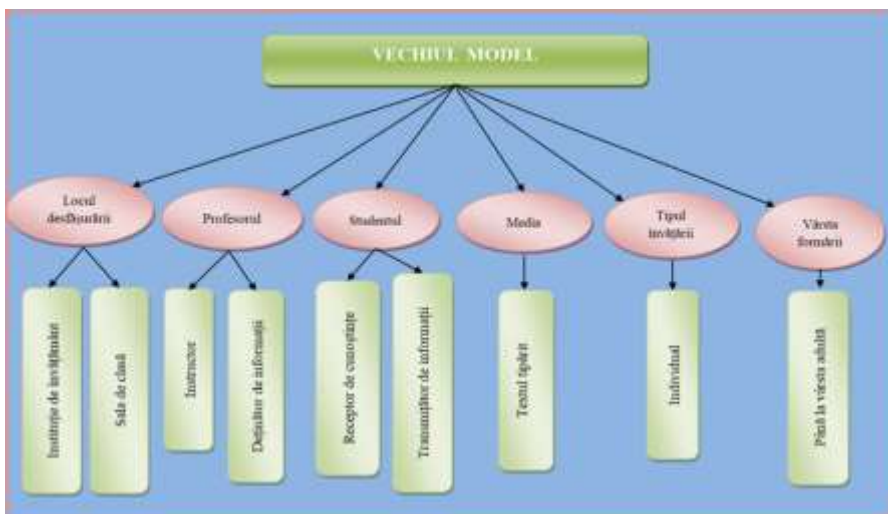


Fig. 2.6 Vechiul model educațional

Rolul sau implicarea studentului este un alt indiciu al diferențelor. Vechiul model educațional îl pregătește pentru a fi un simplu transmițător de informații și un receptor de cunoștințe; studentul este, practic, un obiect manipulat de profesorul ce-i stă în față; în timp ce noul model educațional îl plasează pe student în poziția de constructor al propriilor cunoștințe, ceea ce-i dă dreptul liberii alegeri, ca el să stabilească singur ce este util în formarea lui. Materialul didactic pus la dispoziție și utilizat de vechiul sistem este textul tipărit, ceea ce vorbește despre un suport media foarte îngust și restricționat [45, pp. 75-85].

Diferența dintre cele două modele este sesizabilă. Dacă e să vorbim despre locul desfășurării procesului instructiv, modelul vechi (tradițional) prezintă un loc fix – instituția de învățământ (sala de studii) –, cel nou pune la dispoziția profesorului alegerea locului, care poate fi de fiecare dată altul. Poziția profesorului

este un indiciu foarte important, care stă la baza diferențelor dintre cele două modele [164, p. 91].

Noul sistem pune la dispoziție profesorului și elevului, studentului multimedialitatea (toate instrumentele media, atât tipărite, cât și audiovizuale, stocate în Internet etc.), accesul la informație este liber atât pentru profesori, cât și pentru studenți. Fiecare dintre modelele prezentate dictează tipul învățării, care, pentru cel vechi, este caracterizat prin *individual* (pentru sine, izolat), cel nou îl definește drept *individualizat* (conferindu-i caracter personal, diferit de ceilalți).

Un alt indiciu foarte important în delimitarea celor două modele este vârsta formării, care la cel vechi este limitată, până la vârsta adultă. Modelul nou se axează pe ideea că omul se formează pe tot parcursul vieții. Subliniem faptul că noul model nu exclude vechiul model, ci îl completează, pentru îmbunătățire și pentru integrare în societatea în continuă mișcare și modificare [161].

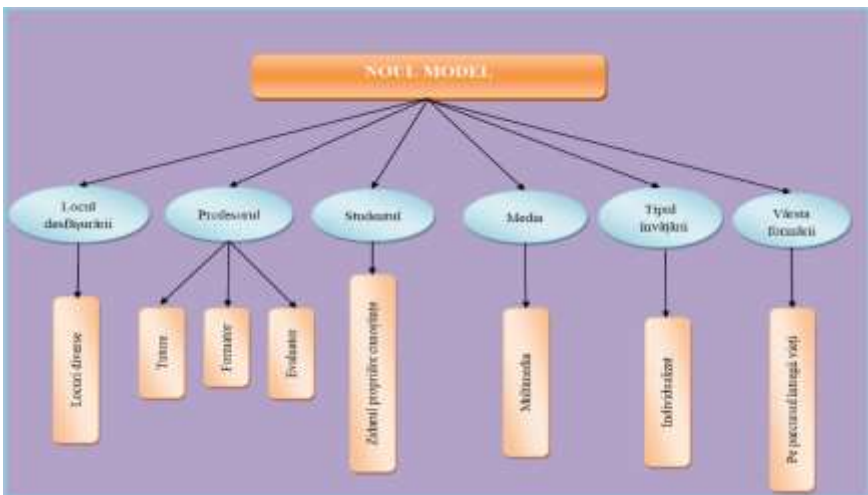


Fig. 2.7 Noul model educațional al valorificării mass-mediei în învățare



Mass-media este extrem de motivantă pentru studenți; ea pune la dispoziție resurse prin intermediul cărora pot fi valorificate cunoștințele, într-un cadru intelectual bine structurat, prin forme intuitive, empirice, imaginative, atât de răspândite printre tineri [162, p. 56].

Dacă este adevărată afirmația lui F. Torriani că viitorul va fi digital, atunci este bine să se facă o distincție între o evoluție culturală în sens digital și o evoluție culturală bazată pe modelele didacticii. Legăturile dintre cunoștințele conectate la rețea se manifestă prin faptul că i se dă un sens amplu didacticii [118, p. 416].

Mass-media îl duce pe student la gândul că procesul schimbării îi aparține și este dirijat de el; din această perspectivă, ar fi neapărat nevoie de o relație tridimensională continuă între utilizatorii procesului de formare și de comunicare, care trebuie să se interpună între mass-media și subiecții ce o accesează.

Este evident că mass-media aduce un nou tip de cunoaștere și un nou tip de predare și de profesionalism al profesorului. Am putea chiar afirma că în mass-media se pierde specificul oricărei materii de studiu și se creează o condiție nouă, în care profesorul, și mai puțin disciplina, este dator să formeze competențe, cunoștințe, experiențe.

## **2.2. Explorarea televiziunii în realizarea procesului instructiv-educativ**

Televiziunea a fost lansată în anii '40 ai secolului XX și imediat a fost plasată în rangul de „regină a mass-mediei moderne”. Televiziunea este un fapt antropologic major, care ne-a modificat profund modul de viață. Într-o suită istorică mai mult sau mai puțin didactică, televiziunea devansează, ca

putere de comunicator dominant, pe de o parte, radioul și, pe de alta, filmul. Amintim aici „legea mass-mediei” a lui M. McLuhan, care susține următorul lucru: „Conținutul unui nou mediu este, prin definiție, generat de mediile anterioare” [79, p. 373].

Educația prin televiziune preia, la un moment dat, de la carte sau manual și presă multiple sarcini de stocare și transfer al informației, aflate, în prezent, într-o adevărată explozie. Prin mijloacele sale ample și variate, beneficiind de avantajul familiarității, televiziunea contribuie la informarea culturală, dar poate fi utilizată și pentru educație, menținându-se ca alternativă pedagogică în centrul de interes al educatorilor din anul 1945 (când Universitatea de Stat din Iowa obține prima licență) până spre mijlocul deceniului al optulea al secolului trecut.

Distincția ce se impune este între:

- 1) emisiunile TV cu *caracter educațional general*, care urmăresc obiective instructive prin influența educativă difuză;
- 2) emisiunile *proiectate și realizate în funcție de curricula de tip școlar sau universitar*, în calitate de formă alternativă de învățământ, ce beneficiază de avantajele specifice educației la distanță.

În ciuda răspândirii pe arie largă și forței de atracție pe care o are pentru profesori și studenți, mass-media se deosebește de mijloacele educative eficiente prin două neajunsuri majore:

- Întrucât receptorul este o masă mare și eterogenă de oameni, a te adresa oricui comportă riscul de a nu te adresa nimănui; nu există siguranța receptării mesajului de către cei cărora le este adresat în mod special (nu

putem fi siguri că studenții vor recepta o emisiune despre literatură, pregătită special pentru ei).

- Comunicarea prin radio și televiziune are, în esență, caracter unidirecțional, lipsind conexiunea inversă; între emițător și receptor nu există un dialog permanent și real.

Televiziunea are un mare impact asupra vieții noastre, ea înlătură barierele dintre națiuni, fiind o fereastră deschisă spre lume [109, 110]. În prezent, rămâne încă valabilă incertitudinea existenței unei televiziuni educative, iar pentru a susține această afirmație aducem trei argumente:

- a) **absolut negativ**: televiziunea educativă este în sine nepedagogică;
- b) **pozitiv din punct de vedere material**: televiziunea educativă este considerată materială pentru conținutul său comunicativ (popularizarea științifică, informarea, didactica pentru adulți etc.);
- c) **pozitiv din punct de vedere formal**: televiziunea poate fi obiect al activității de utilizare critică, având caracter educativ.

N. Postman consideră că timpul petrecut în fața televizorului este caracterizat de pasivitate și de lipsa distingerii diferenței de vârstă și competențe, de un vocabular redus și degradant, mai mult emotiv, decât logic. O dezangajare față de lume, de istorie, de studii (într-un cuvânt, de realitate) pare a fi cea mai proeminentă motivație, în sens negativ, de aceea acest lucru poate fi dirijat din exterior, printr-un program riguros controlat de către profesori și părinți [174, p. 45].

P. Fioravanti Ardizzone identifică cu precizie „întrebările” la care televiziunea poate sau nu oferi răspuns [141, p. 18].

Caracterul formativ al televiziunii se poate contura doar printr-o abordare educativ-didactică sensibilizată, prin prezența unei noi culturi multimedia:

- selectarea conținuturilor în mod flexibil;
- achiziționarea cunoștințelor, dezvoltarea unei capacități specifice de învățare;
- identificarea modalității de a memora informația;
- consolidarea conexiunii interdisciplinare;
- intensificarea posibilităților de generalizare și deducție;
- abordări unice în rezolvarea problemelor de același tip;
- fixarea graduată a capacității de raționalizare;
- pregătirea pentru a depăși situațiile de problemă în cercetare;
- utilizarea pe scară largă a mijloacelor audiovizuale;
- introducerea activităților de documentare și de laborator.

La nivel de conținut și limbaj, televiziunea nu este un suport didactic obligatoriu, ci doar un mijloc de relaxare și fixare a conținuturilor învățate. Televiziunea îi oferă profesorului de limbă italiană și studentului activități care facilitează învățarea limbii, dacă sunt planificate cu grijă.

P. Babin și M. F. Kouloumdjian prezintă efectul televiziunii în patru pași: pe de o parte, etapa de dezvoltare se bazează pe stimularea senzației, care trezește emoția, dându-i un sens finit, asupra căruia putem reflecta și să ne expunem părerea; pe de altă parte, conținutul reușește să combine perfect imaginea, sunetul și cuvântul, trezind o emoție unică, prin

percepția asociativă a elementelor instructiv-educative ca parte a vieții (Figura 2.8) [122, p. 15].

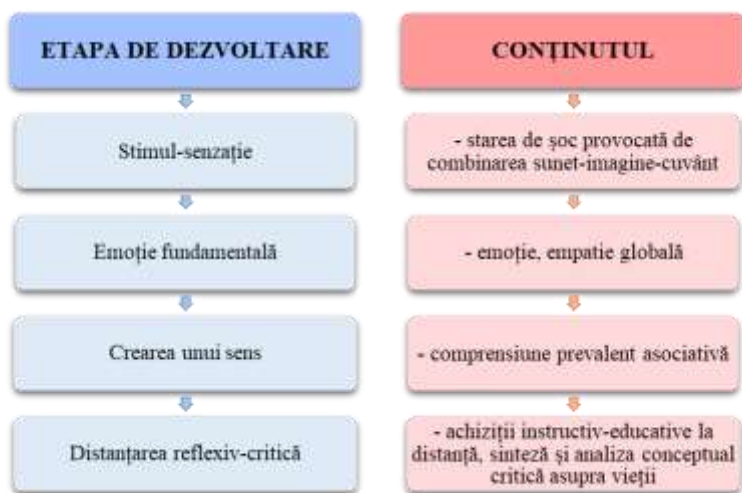


Fig. 2.8 Pașii parcurși de televiziune în procesul instructiv-educativ

Scenariul cultural și social în care activează omul modern se caracterizează prin protagonistul absolut al imaginii, care, în diversele sale manifestări, ocupă toate spațiile cotidiene posibile, creând o realitate paralelă care se interpune și se intersectează în mii de moduri cu viața de zi cu zi.

Astăzi, ministerele educației din diferite state colaborează cu televiziunile, oferindu-le studenților posibilitatea de a-și putea demonstra abilitățile de reporteri și de a avea acces la o „pregătire virtuală” prin intermediul unui post TV online. Serbările de început și sfârșit de an, lecțiile, competițiile sportive, poveștile studenților merituoși sau interviurile cu profesori dedicați – toate pot fi vizionate la „Televiziunea școlară și universitară”, pe internet (un WebTv local). Fiecare

școală din țară își poate posta gratis propriile filmulețe, iar conținutul media va fi moderat de câte un reprezentant al fiecărei unități de învățământ. Televiziunea școlară și universitară este un proiect ce face un pas înaintea Codului Educației, care propune înființarea unei platforme educaționale multimedia. Proiectul mobilizează imaginația și creativitatea studenților, aceștia fiind provocați să realizeze diverse producții TV.

Televiziunea școlară și universitară reprezintă o instituție angajată în realizarea procesului de învățământ prin emisiunile proiectate conform unor obiective specifice educației și instruirii nonformale, care valorifică resursele tehnologice de comunicare, proprii domeniului, aplicabile în plan pedagogic la nivel de sistem [163, pp. 77, 90].

La nivel de politică a educației, televiziunea școlară și universitară valorifică resursele „învățământului la distanță” [157, pp. 106-108], realizabil la nivel frontal, individual sau în grupuri, în „ședințe” periodice, complexe, tematice, practice, de analiză-sinteză etc. Metodologiile promovate angajează diferite strategii de învățare interactivă, care dinamizează și eficientizează comunicarea pedagogică într-un cadru ce poate fi adaptat la specificul activității de educație și instruire nonformală, respectând însă și rigorile proprii educației și instruirii formale (raportarea la orarul școlar, clasa de elevi, grupul de studenți, structura de proiectare a lecției etc.) [144, p. 59].

Perfecționarea metodologiei de proiectare și de realizare a instruirii prin intermediul televiziunii presupune formarea unor cadre didactice specializate. Aceste cadre specializate îndeplinesc rolul de „teleprofesor”, care *explicită sau comentează imaginile ce apar pe ecran (în cazul emisiunilor destinate*

*integrării în lecție); expune o lecție în întregime (în cazul lecțiilor-consultații).*

Tipurile de emisiuni promovate în cadrul televiziunii școlare și universitare pot fi clasificate, în funcție de obiectivul pedagogic, în contextul proiectării unor activități specifice educației/instruirii nonformale, după cum urmează:

- Emisiunile de televiziune școlară și universitară presupun vizualizarea unor procese, cunoștințe, strategii, atitudini etc. implicate în predarea-învățarea-evaluarea unor conținuturi ale lecției, în funcție de curricula, cu respectarea și adaptarea orarului cursurilor în termeni specifici planificării calitative a instruirii.
- Emisiunile de televiziune școlară și universitară dirijată angajează proiectarea unor structuri specifice activității extrașcolare, elaborate la cererea profesorului, care pot fi valorificate înainte sau după activitatea didactică, ca premisă sau ca aplicație a acesteia.
- Emisiunile de televiziune școlară și universitară sunt angajate în proiectarea unor structuri specifice activității extracurriculare valorificabile în timpul liber al studenților și profesorilor, în diferite situații intra-, inter- și transdisciplinare.
- Emisiunile de televiziune școlară și universitară realizează proiectarea unor cursuri integrale valorificabile periodic sub forma unor sinteze tematice, disciplinare, intra-, inter- și transdisciplinare.
- Emisiunile de televiziune școlară și universitară organizate special pentru perfecționarea cadrelor didactice angajează proiectarea unor sinteze pe teme ce țin de teoria

educației și a instruirii, teoria curriculumului, psihologia școlară, metodică etc.

- Emisiunile de televiziune școlară și universitară organizate special pentru evaluarea globală a profesorilor și a studenților valorifică resursele de comunicare eficientă proprii domeniului prin aplicarea unor probe standardizate, realizabile în mod periodic (semestrial, anual, la sfârșit de treaptă).
- Emisiunile de televiziune școlară și universitară cu circuit închis angajează resursele pedagogice (umane, materiale, informaționale, financiare) specifice unei anumite instituții sau comunități educative locale sau teritoriale.

Perfecționarea proiectării pedagogice a emisiunilor de televiziune școlară și universitară solicită dezvoltarea unei ramuri aparte a pedagogiei, „telepedagogia”. Aceasta „studiază problemele teoretice și practice ale instruirii și educației prin televiziune”, în contextul, mai larg, al unei „pedagogii a mijloacelor de comunicare la distanță” sau, mai restrâns, al unei didactici angajate în proiectarea unui sistem de telelecții, din ce în ce mai eficiente. Cercetările au demonstrat că rezultatele obținute prin televiziunea școlară și universitară nu sunt inferioare celor obținute prin învățământul tradițional.

### **2.3. Internetul – mediu al tuturor media**

Un alt mijloc de predare-învățare-evaluare a limbilor străine, care câștigă teren pe zi ce trece, este Internetul. Introducerea Internetului în instituțiile de învățământ este evenimentul ce precipită emergența unei noi paradigme în educație [125, pp. 385-97].



Convergența, pe fondul schimbărilor majore din societate, a unor factori, cum ar fi:

**a.** dezvoltarea tehnologică;  
**b.** noile teorii pedagogice;  
**c.** împărțirea responsabilității educației cu diverse alte instituții, duce la reliefaarea unor caracteristici fundamentale ale Internetului, care implică:

- fluiditatea rolurilor;
- curriculumul orientat spre necesitățile particulare ale studentului;
- resurse distribuite;
- facilități virtuale;
- lecții online [71, pp. 16, 38].

În procesul instruirii prin intermediul Internetului, studentul poate fi situat în orice parte a lumii – accesul este ubicuu, prin intermediul unui calculator conectat la rețeaua Internet și echipat cu un navigator obișnuit pentru Web, folosit și pentru activități de cercetare, informare, entertainment, varii servicii, comerț, poștă electronică etc. [99, p. 215]. Studentul poate, în funcție de interesele sale, să acceseze bănci de date, pentru completarea lecturii, sau să stabilească un contact imediat cu redactorul articolului, căruia îi poate împărtăși reacțiile sale, sau cu alți cititori, cu care se poate angaja în dialog [157, pp. 106-108].

Internetul se prezintă ca un instrument prețios pentru toți, chiar și pentru acei ce au un nivel înalt de pregătire instituționalizată și care în mod individual sunt capabili, prin intermediul suporturilor de lectură, de scriitură și utilizarea dicționarelor online, să se perfecționeze [1, pp. 50-51; 72].

În figura 2.9 prezentăm calea parcursă de Internet în diacronie, având ca motiv depășirea distanțelor.

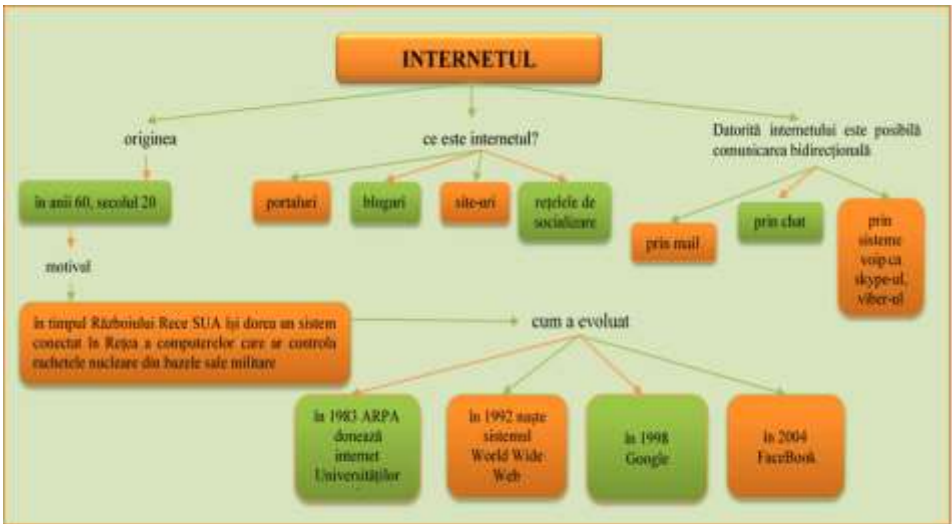


Fig. 2.9 Internetul între origine și funcționalitate

Studierea unei limbi străine prin intermediul Internetului este o bună modalitate de a optimiza și stimula lucrul profesorilor și al studenților, care sunt dispuși să-și asume un caracter participativ în ceea ce privește activitatea lor [136, pp. 214-220]. Profesorii trebuie să fie foarte atenți în raport cu utilizarea Internetului la orele de curs; mai ales, trebuie să-i învețe pe studenți să-și dezvolte capacitatea de a gândi, a analiza trecerea de **la monomedia** (carte) **la multimedia** (internet), care a modificat paradigma clasică a lecturii. Noile forme de lectură stimulează direct simțurile utilizatorului. Astfel, acolo unde monomedia (cartea) implică din partea utilizatorului un mare efort de reconstituire, multimedia (internetul) îl seduce, îl provoacă la joc, chiar îl bagă în joc [140, p. 27; 133].

Ținând cont de perspectiva educației permanente, considerăm că liniile majore ale politicilor internaționale și ale celor naționale sunt accesul cu costuri reduse la educație [53, p. 265]. Spațiul limitat din instituții, precum și diverse dificultăți întâmpinate de unii studenți, în joncțiune cu necesitatea pregătirii pe tot parcursul vieții, conduc la luarea în considerare a învățământului deschis și virtual în calitate de alternativă viabilă ce se înscrie cu succes în noua paradigmă, definită de fluiditatea rolurilor centrate pe student, resurse distribuite, facilități virtuale și lecții online [154, p. 31].

Cantitatea enormă a informației disponibilă pe Internet îngreunează aplicarea strategiilor de căutare a documentelor calitative disponibile online. În acest context, se vorbește despre *information overload*, adică despre suprasaturarea cu informație [72, pp. 7-8].

Ultimele studii din domeniul didacticii relevă o creștere a utilizării Internetului de către profesori și studenți atât la ore, cât și acasă, pentru căutarea informației. Se poate presupune că astăzi una din sarcinile primordiale ale societății este dezvoltarea abilităților de căutare în Internet, care permite studenților selectarea și structurarea informației, numită în engleză *information literacy* [150, pp. 27-32; 167, p. 14].

Unele studii efectuate asupra abilităților cognitive și metacognitive antrenate în diverse momente ale căutării informației dezvoltă procese cognitive constante. La acest subiect pot fi prezentate adevărate taxonomii specifice, cea mai cunoscută și mai eficientă strategie de căutare a informației fiind tehnica celor 6 pași (Big 6) a lui M. Einsenberg și R. Berkowitz [140]. Pașii sunt următorii:

1. definirea sarcinii și identificarea în linii mari a tipului de informație căutată;
2. identificarea tuturor surselor disponibile, selectarea celor mai potrivite sau mai ușor accesibile;
3. localizarea surselor și accesarea lor;
4. utilizarea informației – extragerea informației relevante dintr-o sursă;
5. sinteza – organizarea informațiilor din multiple surse și prezentarea rezultatelor;
6. evaluarea rezultatelor eficienței procesului de rezolvare a problemei.

Numărul documentelor cu care intră în contact studentul, utilizând instrumentele și motoarele de căutare, depinde, de obicei, de lipsa formulării metacognitive e exigențelor informative. S-a constatat că, în medie, 95% din timpul căutării printre multitudinea de linkuri și documente găsite este pierdut și că mai puțin de 5% este folosit la planificarea și alegerea cuvintelor-cheie scrise în motoarele de căutare. Aceasta înseamnă că într-o căutare de succes de o durată de 15 minute, la alegerea cuvintelor-cheie utilizate în căutarea materiei, se pierde doar 1 minut [84, pp. 11-20].

Întrucât Internetul este un instrument valoros, în calitate de suport al activităților, el prezintă o valoare culturală prin care se înțelege realitatea, dar și reconstrucția ei în termeni și valori. Din această perspectivă, provocările puse în fața instituțiilor de învățământ prin inovațiile tehnologice concurează pe plan cultural global [166, pp. 71-99; 115].

Pentru cultura instituțiilor de învățământ, Internetul este mai mult decât o sfidare tehnologică; o astfel de sfidare este mai mult euristică și dezvăluie o dimensiune ce poate depăși dimensiunile

atinse de noile tehnologii, deschizând noi orizonturi epistemologice [165, pp. 190-191].

Cercetările în domeniu au demonstrat că studenții din toată lumea se aseamănă tot mai mult: au aceleași gusturi, împărtășesc aceleași opinii, obiective și valori, fiind modelați prin intermediul muzicii, filmelor, televiziunii și, în continuă creștere, de către rețelele sociale [164, pp. 79-84].

## GLOSAR

**Competența** este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite sau formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații de viață [24, p. 5-13].

**Competențele generale** se definesc la nivelul unei discipline de studiu și se formează pe întreg parcursul procesului de studiu, având rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale dobândite de studenți prin învățare; acestea se caracterizează printr-un nivel ridicat de generalitate și complexitate [3].

**Competențele specifice** se definesc în conformitate cu obiectul de studiu și ghidează activitățile didactice dintr-un an de studiu, fiind derivate din competențele generale și asociate cu anumite unități de conținut. Conținuturile se constituie în instrumente de atingere a competențelor generale și specifice, fiind organizate fie monodisciplinar, fie tematic (integrat), în concordanță cu logica internă a domeniului de studiu [75, p. 12].

**Competența lingvistică** include cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice, sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi, independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor sale și de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale [25, p. 91].

**Competența gramaticală** este cunoașterea cuvintelor și a regulilor de utilizare a lor.

**Competența discursivă** este coeziunea și coerența discursului.

**Competența strategică** este utilizarea adecvată a comunicării strategice.

**Sociolingvistica** este o ramură a lingvisticii care studiază influența societății asupra limbii. Termenul sociolingvistică are etimologie multiplă: provine din franceză – sociolinguistique – și din engleză – sociolinguistics – și are sensul de „domeniu al lingvisticii care studiază covariația lingvistică și socială” [63, p. 1376].

**Competența sociolingvistică** vorbește despre parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii. Sensibilă față de normele sociale (formulele de adresare și de politețe, reglementarea relațiilor dintre generații, sexe, clase și grupuri sociale, codificarea lingvistică a numeroaselor ritualuri fundamentale în funcționarea unei comunități), competența sociolingvistică afectează orice comunicare între reprezentanții diferitor culturi, chiar dacă participanții la procesul de comunicare ar putea adesea să nu fie în cunoștință de cauză [25, p. 18; 213, p. 17].

**Pragmatica** provine de la grecescul pragmatikos (care se referă la acțiune), iar pragmatica este știința care studiază limbajul din punctul de vedere al relației dintre semne și utilizatori sau raporturile dintre simboluri, semnificația lor și persoanele care le utilizează. Încrisă, din punct de vedere istoric, în câmpul semanticii (știința semnelor) și în cel al lingvisticii (centrată pe cod), pragmatica își structurează domeniul pe „actul de limbaj” [164, p. 47].

**Competența pragmatică** face trimitere la utilizarea funcțională a resurselor lingvistice (realizarea funcțiilor de comunicare, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacționale [25, p. 91].

**Competența de comunicare** prezintă achiziții ale personalității elevului. Ele sunt desemnate de predicatul a ști să faci, a fi în stare să..., a putea să..., a fi capabil să... [119, p. 216].

**Competența de comunicare pragmatică** studiază utilizarea funcțională a resurselor lingvistice (realizarea funcțiilor comunicării, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacționale [88; 91].

**Finalitățile de studiu** sunt rezultatele măsurabile obținute în cadrul procesului de învățare, prin care se certifică în ce măsură și la ce nivel au fost formate competențele. În acest context, competența școlară este un ansamblu (sistem) integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de studenți prin învățare și mobilizate în anturaje specifice de realizare, adaptate vârstei și nivelului cognitiv al studenților, în vederea rezolvării unor probleme cu care ei se pot confrunța în viața reală [97].

**Mass-media** asociază cuvântul din limba latină media (mijloace) cu cel englezesc mass (masă, care, în contextul dat, desemnează un număr foarte mare de oameni) - suporturi sau instrumente tehnice care servesc la transmiterea în forme specifice a unor mesaje între profesioniștii ai comunicării, reuniți în instituții sociale, și marele public, constituit într-un ansamblu de indivizi izolați” [5, p. 9].

**Educația pentru mass-media** reprezintă un deziderat al noilor educații, care poate fi definită ca un nou conținut specific, ce poate fi structurat într-o disciplină de studiu, poate fi asociat cu anumite teme, module sau aspecte din cele cinci conținuturi generale ale educației (educația morală; educația intelectuală; educația tehnologică; educația estetică; educația psihofizică) și



din cele trei forme generale ale educației: formală, nonformală și informală.

**Noile tehnologii de comunicare**, combinația ideală între electronică, telecomunicații, computer și sateliți marchează trecerea de la o societate modernă la societatea informațională, în care cunoașterea și informația reprezintă capitalul veritabil al lumii [108, pp. 127-144; 234].

## SUPPORT COMPLEMENTAR

### Indicatorii de apreciere a nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare pragmatică în studierea limbii italiene prin valorificarea mass-mediei

MINUM		MEDIU		AVANSAT	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>1. Capacitatea ordonării frazelor în ansambluri coerente.</b>					
Capacitatea dezvoltării expresiilor învățate prin simpla recombinație a elementelor lor.		Capacitatea lansării, continuării și încheierii unei conversații simple.		Capacitatea alegerii unei exprimări corecte pentru a atrage atenția asupra cugetării personale.	
<b>2. Capacitatea de gestionare și structurare a conversației la nivel de organizare tematică.</b>					
Capacitatea povestirii unei istorii cu ajutorul unei simple liste de cuvinte.		Capacitatea de a descrie sau alcătui o povestire clară, dezvoltând și argumentând momentele importante cu ajutorul detaliilor și al exemplelor semnificative.		Capacitatea de a face descrieri și a alcătui povestiri complicate, cu teme secundare și capacitatea de a trage concluzii.	
<b>3. Capacitatea realizării conversației la nivel de înlănțuire "naturală", de cauză – efect</b>					
Capacitatea de a lega grupuri de cuvinte prin conectori simpli, cum ar fi: „e (și)”, „però (însă)” și „perché (deoarece)”, pentru a lega enunțurile cu scopul de a povesti o istorie sau a descrie ceva.		Capacitatea de a lega o serie de elemente scurte prin utilizarea unui număr limitat de articulatori pentru a înlănțui enunțuri și pentru a marca clar relațiile între idei.		Capacitatea de a produce un text clar, curgător și bine structurat demonstrând un uz controlat al mijloacelor lingvistice.	
<b>4. Capacitatea de a solicita și oferi informații.</b>					
Capacitatea de a se face înțeles într-o scurtă intervenție, chiar dacă reformulările, pauzele și		Capacitatea de a comunica cu spontaneitate, demonstrând o		Capacitatea de a se exprima îndelung și fără efort cu mici pauze doar ca să reflecteze la	

începuturile incorecte sunt foarte evidente.	remarcabilă ușurință și o facilitate de exprimare chiar în enunțurile complexe.	cuvântul potrivit care-i va exprima cu precizie gândul sau pentru a găsi un exemplu apropiat care ilustrează explicația celor afirmate.
<b>5. Capacitatea de a exprima și decodifica stări afective.</b>		
Capacitatea de a comunica simplu și direct pe subiecte familiare și obișnuite.	Capacitatea de a explica punctele principale ale unei idei sau probleme în mod comprehensibil.	Capacitatea de a exprima cu precizie nuanțe de sens destul de subtile, înlăturând ambiguitatea.
<b>6. Capacitatea de a identifica componentele formale ale comunicării.</b>		
Identifică doar structura comunicării.	Identifică diferite componente formale ale comunicării fără a pătrunde în esență.	Identifică majoritatea componentelor formale argumentând motivația comunicării.
<b>7. Capacitatea de a descrie stările afective în timpul vizionării/audierii unei situații de comunicare.</b>		
Nu identifică o stare afectivă în timpul vizionării/audierii.	Identifică stările resimțite în timpul vizionării/audierii fără a le putea descrie.	Caracterizează cu ușurință stările resimțite în timpul vizionării/audierii.
<b>8. Stabilirea conexiunii dintre o situație de comunicare și viață reală.</b>		
Încearcă să raporteze cuvintele cunoscute dintr-o situație de comunicare la viața reală.	Stabilește legătura între situația de comunicare și viața reală.	Stabilește legătura între situația de comunicare și viața reală cu referință la tema mesajului.
<b>9. Prelucrarea situației de comunicare audiovizuale.</b>		
Capacitatea de a extrage și reproduce cuvinte sau mici enunțuri dintr-un text audiovizual.	Capacitatea de a rezuma o gamă largă de texte factive, comentând și criticând punctele de vedere opuse și temele principale.	Capacitatea de a face rezumatul unor informații din surse audiovizuale diferite recompunând argumentele într-o prezentare coerentă și într-un rezumat general.
<b>10. Compararea conținutului unei situații de comunicare audiovizuale cu alte situații de comunicare.</b>		

Compară cuvintele ce se repetă în diferite situații de comunicare audiovizuale fără a putea pătrunde în esență.	Abordează asemănările și deosebirile dintre situațiile de comunicare audiovizuale în dependență de context.	Argumentează cu ușurință asemănările și deosebirile dintre situațiile de comunicare audiovizuale, prezentând exemple proprii.
<b>11. Modificarea unei părți a situației de comunicare/prezentarea unei continuități.</b>		
Nu poate interveni cu modificări în situația de comunicare.	Modifică o parte a situației de comunicare sau prezintă o continuare a acesteia.	Modifică o parte a situației de comunicare sau prezintă o continuare a acesteia fără a modifica contextul.
<b>12. Argumentarea mesajului situației de comunicare.</b>		
Identifică cu greu mesajul situației de comunicare fără a argumenta.	Argumentează mesajul situației de comunicare fără a prezenta detalii.	Argumentează mesajul principal și secundar.
<b>13. Evaluarea critică a situației de comunicare.</b>		
Spune doar dacă i-a plăcut sau nu situația de comunicare.	Evaluează în linii generale situația de comunicare.	Evaluează situația de comunicare, argumentând fiecare detaliu.
<b>14. Crearea unei situații de comunicare proprii.</b>		
Poate scrie scurte situații de comunicare imaginare.	Poate face o analiză critică a unei situații de comunicare.	Poate descrie clar, detaliat, bine construit, într-un stil sigur, personal și firesc o situație de comunicare.

**criterii, indicatori și descriptori de performanță  
 pentru domeniile competenței de comunicare pragmatică  
 recomandate în studierea limbii italiene  
 prin valorificarea mass-mediei**

<b>DOMENIUL AFECTIV-ATTUDINAL (atitudini și valori)</b>	<b>DOMENIUL PSIHOMOTOR (capacități, deprinderi, abilități)</b>	<b>DOMENIUL COGNITIV (cunoștințe)</b>
<b>Conștientizarea impactului informațional al mesajelor media.</b>	Producerea situațiilor de comunicare adecvate nevoilor personale.	Recunoașterea principalelor tipuri de mesaje multimedia
<b>Asertivitatea comunicativă a unui mesaj media.</b>	Argumentarea situațiilor de comunicare audiovizuale într-un mod constructiv.	Identificarea variabilității limbii italiene în diferite contexte sociale.
<b>Cultivarea toleranței lingvistice.</b>	Compararea propriilor puncte de vedere și opinii cu cele din mass-media.	Caracterizarea stilurilor și registrelor limbii italiene în diferite mesaje media.
<b>Aprecierea calităților estetice ale situației de comunicare.</b>	Procesarea informației din mass-media.	Recunoașterea varietății lingvistice sub aspect cultural.
<b>Utilizarea responsabilă a mijloacelor multimedia.</b>	Aplicarea tehnicilor de selectarea a unor conținuturi media.	Sensibilizarea față de fiabilitatea informativă a mesajelor multimedia.
<b>Evitarea redundanței comunicative.</b>	Distribuirea produselor media în perspectiva promovării comunicative în limba italiană.	Identificarea potențialelor riscuri ale comunicării multimedia.
<b>Conștientizarea orizonturilor culturale dintr-un mesaj media.</b>	Utilizarea instrumentelor mass-media în activități de învățare și odihnă.	Recunoașterea rolului mass-mediei în viața personală, studii, societate.
<b>Valorizarea comunicării printr-un mesaj audiovizual.</b>	Selectarea și analiza unor conținuturi audiovizuale relevante	Cunoașterea oportunităților de formare profesională

	pentru dezvoltarea personală.	prin intermediul mesajelor media.
<b>Disponibilitatea cultural-lingvistică a unui mesaj multimedia.</b>	Identificarea secvențelor creative dintr-un conținut media.	Cunoașterea strategiilor de învățare preferate în studierea prin mass-media.
<b>Curiozitatea comunicativă prin mass-media.</b>	Utilizarea eficientă a fluxului de informații audiovizuale în situații de comunicare.	Conștientizarea patrimoniului cultural italian.
<b>Interiorizarea conținutului unui mesaj media.</b>	Sintetizarea valorilor culturale pe baza produselor media.	Cunoașterea regulilor de explorare responsabilă a mass-mediei.
<b>Automotivarea pentru învățare prin mass-media.</b>	Interpretarea critică a unor produse media audiovizuale.	Selectarea conținuturilor media pentru relaționare cu nativii italieni.
<b>Valorizarea diversității culturale și a respectului pentru alții.</b>	Utilizarea limbajului într-un mod pozitiv și responsabil.	Identificarea lacunelor lexicale dintr-un mesaj media.
<b>Autoevaluarea critică prin mass-media.</b>	Interacționarea cu nativii italieni prin mass-media.	Utilizarea mesajelor media în asimilarea de noi cunoștințe.

**Rezumatul nivelurilor deprinderilor ALTE  
conform CECRL [22, p.189]**

Nivelurile ALTE	Comprehenșiunea vorbirii orale/ Vorbirea orală (Ascultare/vorbire)	Comprehenșiunea textului scris (Citire)	Exprimarea scrisă (Scriere)
<b>Nivelul 5</b>	<b>ESTE CAPABIL</b> să se pronunțe asupra situațiilor complexe sau sensibile și să dea sfaturi, să înțeleagă aluziile familiare și să trateze cu siguranță unele chestiuni ostile.	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă documentele, corespondența și rapoartele, inclusiv punctele cele mai subtile ale textelor complexe.	<b>ESTE CAPABIL</b> să redacteze scrisori pe orice subiect, precum și să ia notițe cu exactitate și cu exprimare acceptabilă, în timpul unei reuniuni sau al unui seminar.
<b>Nivelul 4</b>	<b>ESTE CAPABIL</b> să participe în mod eficace la reuniuni și seminare în domeniul său profesional și să întrețină o conversație neoficială, cu siguranță satisfăcătoare, utilizând expresii abstracte.	<b>ESTE CAPABIL</b> să citească destul de repede pentru a înțelege un curs universitar, să citească presa, pentru a se informa, sau să înțeleagă o corespondență mai puțin ordinară.	<b>ESTE CAPABIL</b> să pregătească/să schițeze o corespondență profesională, să ia notițe în timpul unei reuniuni sau să scrie un eseu care vădește capacitatea sa de comunicare.
<b>Nivelul 3</b>	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă sau să facă o expunere pe o temă curentă, să întrețină o	<b>ESTE CAPABIL</b> să parcurgă texte, pentru a releva informația	<b>ESTE CAPABIL</b> să ia notițe în timp ce

	conversație pe o gamă relativ largă de subiecte.	pertinentă, să înțeleagă instrucțiuni detaliate sau sfaturi.	cineva vorbește sau să scrie o scrisoare care conține rugăminți neobișnuite.
<b>Nivelul 2</b>	<b>ESTE CAPABIL</b> să exprime opinii pe teme abstracte sau culturale în anumite limite sau să-și prezinte părerea într-un domeniu cunoscut și să înțeleagă instrucțiuni și anunțuri publice	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă o informație și articole curente, precum și sensul general al unei informații neobișnuite dintr-un domeniu familiar.	<b>ESTE CAPABIL</b> să scrie scrisori sau să ia notițe pe teme previzibile sau familiare.
<b>Nivelul 1</b>	<b>ESTE CAPABIL</b> să exprime opinii sau cereri simple într-un context cunoscut.	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă o informație simplă și directă într-un domeniu cunoscut, așa ca produse și panouri, cât și manuale simple și rapoarte pe teme familiare.	<b>ESTE CAPABIL</b> să completeze formulare și să scrie scrisori simple sau cărți poștale referitoare la o informație personală.
<b>Nivelul Breakthrough</b>	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă o informație de bază sau să ia parte la o conversație elementară faptică asupra unui subiect previzibil.	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă însemnări, instrucțiuni și informații elementare.	<b>ESTE CAPABIL</b> să completeze formulare elementare și să scrie însemnări, să indice data, locul și ora.



**Rezumatul specificațiilor deprinderilor ALTE cu privire la  
viața socială și turismul conform CECRL [22, p.190]**

Nivelurile ALTE	Comprehensiunea vorbirii orale/ Vorbirea orală (Ascultare/vorbire)	Comprehensiunea textului scris (Citire)	Exprimarea scrisă (Scriere)
<b>Nivelul 5</b>	<b>ESTE CAPABIL</b> să trateze probleme complexe și delicate cu abilitate.	<b>ESTE CAPABIL</b> (căutând o locuință) să înțeleagă în detaliu condițiile unui contract de închiriere, de exemplu, precizările tehnice și principalele consecințe legale.	<b>ESTE CAPABIL</b> să redacteze scrisori pe orice temă, cu precizie și cu o exprimare adecvată.
<b>Nivelul 4</b>	<b>ESTE CAPABIL</b> să întrețină conversații informale destul de lungi și să discute pe teme abstracte sau culturale cu o fluentă potrivită și o exprimare variată.	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă argumentele și opiniile complexe, așa cum le prezintă presa serioasă.	<b>ESTE CAPABIL</b> să redacteze scrisori pe o gamă variată de teme. Dificultățile pe care cititorul le va putea întâlni vor fi, probabil, de ordin lexical.
<b>Nivelul 3</b>	<b>ESTE CAPABIL</b> să întrețină o conversație pe un larg spectru de subiecte, cum ar fi experiența personală și profesională, evenimente din actualitate.	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă informații detaliate; de exemplu, o gama variată de termeni culinari dintr-un meniu de restaurant, precum și cuvinte și abrevieri în micile anunțuri cu privire la	<b>ESTE CAPABIL</b> să scrie la adresa hotelului, pentru a se informa asupra diverselor posibilități, de exemplu, privind accesul persoanelor cu handicap, sau despre un regim alimentar special.

		vânzare/cumpărare /închiriere.	
<b>Nivelul 2</b>	<b>ESTE CAPABIL</b> să exprime opinii asupra subiectelor abstracte sau culturale în anumite limite sau să sesizeze nuanțele de sens sau de opinie.	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă articole factice din ziare, scrisori curente primite de la hotel(uri) și scrisori care exprimă opinii personale.	<b>ESTE CAPABIL</b> să redacteze scrisori pe o gamă limitată de subiecte previzibile referitoare la experiența personală și să-și exprime opiniile într-un limbaj previzibil.
<b>Nivelul 1</b>	<b>ESTE CAPABIL</b> să spună ce-i place și ce-i displace, într-un context familiar, utilizând un limbaj simplu, cum ar fi <i>Îmi place/nu-mi place.</i>	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă o informație simplă și directă, așa ca, de exemplu, etichetele de pe produsele alimentare, meniuri curente, panourile rutiere și mesajele de pe distribuitorii automate.	<b>ESTE CAPABIL</b> să completeze majoritatea formularelor referitoare la informații personale.
<b>Nivelul Breakthrough</b>	<b>ESTE CAPABIL</b> să pună întrebări factice și să înțeleagă răspunsurile exprimate într-un limbaj simplu.	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă informația și însemnările simple, de exemplu, în aeroport, pe planurile magazinelor și meniuri.	<b>ESTE CAPABIL</b> să lase un mesaj foarte simplu gazdei sau să scrie o scurtă carte poștală de mulțumire.

**Specificațiile nivelurilor ALTE  
cu privire la *viața socială și turismul* conform CECRL.**

**Panorama intereselor și activităților [22, p.191]**

<b>INTERESE</b>	<b>ACTIVITATE</b>	<b>MEDIUL SOCIAL</b>	<b>DEPRINDEREA CERUTĂ</b>
<b>Viața cotidiană</b>	1. A face cumpărături	Supermagazine, micul comerț, piețe	A asculta/a vorbi A citi
	2. A mânca în exterior	Restaurante, autoservire (cantine, fast-fooduri etc.)	A asculta/a vorbi A citi
	3. A locui la hotel	Hoteluri, camere pentru oaspeți etc.	A asculta/a vorbi A citi, a scrie (a completa formulare)
	4. A închiria temporar (apartament, cameră, casă)	Agenție, proprietate privată	A asculta/a vorbi A citi, a scrie (a completa formulare)
	5. A se instala într-o locuință	Familii-gazde	A asculta/a vorbi A citi, a scrie (scrisori)
	6. A apela la serviciile bancare și poștale	Bănci, poștă, birouri de schimb valutar	A asculta/a vorbi A citi, a scrie
<b>Sănătatea</b>	A se supune unui tratament medical	Farmacie Cabinete medicale Spital Cabinet stomatologic	A asculta/a vorbi A citi
<b>Călătoriile</b>	A sosi într-o țară A face excursii A obține/a da indicații A închiria	Aeroport/port Gări (trenuri, autobuze, autocare) Stradă, garaj, agenție de voiaj Agenție de închirieri	A asculta/a vorbi A citi, a scrie (a completa formulare)

<b>Urgențele</b>	A se descurca în situații de urgență (accident, boală, infracțiune, până de automobil etc.)	Locuri publice Locuri private (cameră de hotel, de exemplu) Spital Comisariat de poliție	A asculta/a vorbi A citi
<b>Turismul</b>	A se informa A merge în excursie A face o vizită cu ghid	Agenție de turism Agenție de voiaj Situri turistice (monumente etc.) Orașe și sate Școli, licee, universități	A asculta/a vorbi A citi
<b>Viața socială</b>	A se întâlni cu prietenii A se distra cu alții A primi oaspeți	Discotecă, sărbători, școli, hoteluri, terenuri de camping, restaurante etc. Acasă/în altă parte	A asculta/a vorbi
<b>Mass-media/ manifestări culturale</b>	A se uita la televizor, a viziona filme, piese de teatru etc. A asculta radioul A citi ziare și reviste	Acasă, la cinema, la teatru	A asculta/a vorbi
<b>Relații personale (la distanță)</b>	A scrie scrisori, cărți poștale etc.	Acasă, în altă parte	A asculta/a vorbi (la telefon) A citi A scrie

**Rezumatul specificațiilor ALTE**  
referitoare la *studii* conform CECRL [22, p.194]

Nivelurile ALTE	Comprehensiunea vorbirii orale / Vorbirea orală (Ascultare / vorbire)	Comprehensiunea textului scris (Citire)	Exprimarea scrisă (Scriere)
Nivelul 5	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă glumele, subtextele familiare și aluziile culturale	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă cu rapiditate și cu siguranță orice informație	<b>ESTE CAPABIL</b> să ia notițe exacte și concrete în timpul unei conferințe, a unui seminar etc.
Nivelul 4	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă o argumentare abstractă, de exemplu, prezentarea unei alternative și concluzia pe care o tragem	<b>ESTE CAPABIL</b> să citească destul de repede pentru a face față exigențelor unui curs universitar	<b>ESTE CAPABIL</b> să redacteze un eseu, care vădește capacitatea sa de a comunica fără a prezenta cititorului mari dificultăți
Nivelul 3	<b>ESTE CAPABIL</b> să facă un discurs clar pe un subiect cunoscut și să răspundă la întrebări faptice previzibile	<b>ESTE CAPABIL</b> să parcurgă un text pentru a găsi informația pertinentă și să sesizeze esențialul	<b>ESTE CAPABIL</b> să ia notițe simple de care se va putea folosi pentru a scrie un eseu sau pentru a face o revizuire
Nivelul 2	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă indicațiile pe care le dă un profesor/un cadru didactic despre teme și sarcinile care trebuie îndeplinite.	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă cu ajutorul altei persoane, indicații și mesaje elementare, de exemplu, un catalog	<b>ESTE CAPABIL</b> să noteze câteva informații în timpul unui curs, dacă ele sunt mai mult

		informatizat de bibliotecă	sau mai puțin dictate
<b>Nivelul 1</b>	<b>ESTE CAPABIL</b> să formuleze opinii simple, utilizând expresii cum ar fi, de exemplu, <i>Eu nu sunt de acord</i> .	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă sensul general al unui manual sau al unui articol simpli cat, citind foarte lent	<b>ESTE CAPABIL</b> să scrie o povestire foarte scurtă sau o descriere, așa ca, de exemplu un text cu genericul <i>Ultima mea vacanță</i> .
<b>Nivelul Breakthrough</b>	<b>ESTE CAPABIL</b> să înțeleagă indicațiile elementare despre orarul cursurilor, datele și numerele sălilor și despre sarcinile pe care trebuie să le îndeplinească.	<b>ESTE CAPABIL</b> să citească indicații și însemnări elementare	<b>ESTE CAPABIL</b> să copieze orarele, datele și locurile indicate pe tablă sau pe panoul de informații

**Specificațiile nivelurilor ALTE  
referitoare la *studii* conform CECRL.**

**Panoramă intereselor și a activităților tratate [22, p.195]**

<b>INTERESE</b>	<b>ACTIVITATE</b>	<b>MEDIUL SOCIAL</b>	<b>DEPRINDEREA CERUTĂ</b>
<b>Conferințe, eseuri, prezentări și demonstrații oficiale</b>	1. A asista la conferințe, expuneri, prezentări și demonstrații	Sală de conferință, sala de clasă, laboratorul	A asculta / a vorbi A scrie (însemnări)
	2. A susține o conferință, a face o expunere, o prezentare sau o demonstrație	Sala de curs, sala de studii.	A asculta / a vorbi A scrie (însemnări)
<b>Seminare și lucrări de laborator</b>	A participa la seminare și la lucrări de laborator	Sala de curs, sala de studii	A asculta / a vorbi A scrie (însemnări)
<b>Manuale, articole etc.</b>	A aduna informații	Sala de studii, biblioteca, etc	A asculta / a vorbi A scrie (însemnări)
<b>Eseuri</b>	A redacta eseuri	Sala de studii, biblioteca, sala de examene, etc.	A scrie
<b>Dări de seamă</b>	A redacta dări de seamă (a unei experiențe, de exemplu)	Sala de studii, laboratorul	A scrie
<b>Documentare</b>	A accede la informație (din calculator, de la bibliotecă, din dicționar etc.)	Biblioteca, centrul de documentare etc.	A asculta / a vorbi A scrie (însemnări)
<b>Organizarea studiilor</b>	A lua hotărâri, de exemplu împreună cu profesorii despre termenele de amânare ale lucrărilor	Sala de conferință, de curs, de studii	A asculta / a vorbi A citi A scrie

## BIBLIOGRAFIE

1. Achimaș-Cădariu A. Ghid practic pentru educație la distanță. București: Alternative, 1998. 71 p.
2. Adăscăliței A. Instruirea asistată de calculator. Didactică informatică. Iași: Polirom, 2007. 208 p.
3. Afanas A. Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină. Teză de doctor. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2013. 200 p.
4. Afanas A. Rolul strategiilor de integralizare în declanșarea activității educative. În: Revistă Științifică a Universității de Stat din Moldova. nr.5 (65), 2013. pp. 74-78
5. Albușescu I. Educația și mass-media. Comunicare și învățare în societatea informațională. Cluj-Napoca: Dacia, 2003. 190 p.
6. Albușescu I. Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate. Ediția a II-a, Pitești: Editura Paralela 45, 2008. 176 p.
7. Albușescu M., Albușescu I. Cetățenia democratică o provocare pentru educație. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2004. 197 p.
8. Albușescu M., Albușescu I. Studiul disciplinelor socio-umane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor. Cluj-Napoca: Dacia, 2002. 120 p.
9. Alois G. Management general și strategic în educație. Iași: Polirom, 2007. 232 p.
10. Apostol C., Bodea C., Zamfir G. Instruirea asistată de calculator a managerilor în domeniul tehnologiei informației în medii intranet. În: Revista Informatica Economică, nr. 10, 1999. pp. 5-11



11. Ardelean A., Mândruț O. Didactica formării competențelor. Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2012. 212 p.
12. Barbăneagră A. Competența de comunicare interculturală – dimensiune a comportamentului în medii multiculturale. În: Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului, Vol. I. Chișinău,,: UPS „Ion Creangă”, 2012. pp. 68 -75
13. Barbăneagră A. Strategii de formare a competențelor de comunicare interculturală. În: Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului, Vol. I. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2009. pp. 550-555
14. Baudrillard J. Sistemul obiectelor. Cluj-Napoca: Ed. Echinocțiu, 1996. 147 p.
15. Bertrand C.-J. Deontologia mijloacelor de comunicare. Iași: Institutul European, 2000. 184 p.
16. Bertrand C.-J. O introducere în presa scrisă și vorbită. Iași: Ed. Polirom, 2001. 264 p.
17. Bicăjan E.-O. De la cunoștințe la competențe în educație.. București: Universitatea București, 2012. 1 p. <http://ccdmures.ro/cmsmadesimple/uploads/file/rev6/competente.pdf> (vizitat 12.07.2020).
18. Botgros I., Franțuzan L. Competențe transversale – premisă de integralizare a disciplinelor școlare: fizica, biologia, chimia. Chișinău: Revista Univers Pedagogic, nr. 1 (9), 2006. pp. 27-31
19. Bourdieu P. Despre televiziune. București: Meridiane, 1998. 176 p.
20. Butnari N. Noile educații. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2017. 123 p.

21. Cadrul de Referință al Curriculumului Național. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017. 74 p.
22. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare. Chișinău: FEP Tipografia Centrală, 2003. 204 p.
23. Callo T. O sugestie privind educația lingvistică în școală. În: Univers Pedagogic, nr. 3, 2004. pp. 13-16
24. Callo T. Valoarea integralității prin prisma hermeneutică. Repere filosofice și pedagogice. În: Univers Pedagogic, nr. 2, 2011. pp. 10-18
25. Cemortan R. Comunicarea și mass-media. Chișinău: Tipografia Reclama SA, 2006. 142 p.
26. Cerghit I. Mass-media și educația tineretului școlar. București: Editura didactică și pedagogică, 1972. 211 p.
27. Ciolac M. Sociolingvistică școlară. București: All, 1997. 176 p.
28. Codul Educației al Republicii Moldova. Codul nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial, nr. 319-324 din 24.10.2014. <http://lex.justice.md/md/355156/> (vizitat 09.01.2021).
29. Coman M. Introducere în sistemul mass-media. Iași: Polirom, 2007. 96 p.
30. Conferința internațională de educație. A 45-a sesiune Educația pentru toți: A învăța să trăim împreună. Conținut și strategii de învățare: probleme și soluții, Geneva, 5-8 septembrie, 2001. [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org) (vizitat 30.10.2020).

31. Constantinovici E., Pâslaru Vl., Callo T. Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului. Chișinău: Editura 1 Cartier, 2003. 204 p.
32. Copilu D., Crosman D. Ce sunt competențele și cum pot fi ele formate. În: Conference. Competencies and Capabilities in Education. Oradea, 2009. pp. 240-241
33. Coșeriu E. Introducere în lingvistică. Cluj-Napoca: Editura Echinoux, 1995. 144 p.
34. Coșeriu E. Prelegeri și conferințe. Iași: Polirom, 1994. 192 p.
35. Coșeriu E. Teoria limbajului și Lingvistica generală. Cinci studii. București: Editura Enciclopedică, 2004. 334 p.
36. Cosovan O. Strategii de dezvoltare a competenței lingvistice/pragmatice prin abordarea didactică a textelor funcționale. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: 75 de ani de la fondare: materialele conf. șt. anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Chișinău: UPS „Ion Creangă” vol. 2 (seria 17), 2015. pp. 163-170
37. Crețu S., Popescu A. Aspecte semantice și pragmatice ale sensului propoziției în limbaj natural. În: Meridian Ingineresc. Publicație tehnico-științifică și aplicativă. (3), 2013. pp. 18 -23
38. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Litera Educațional, 2003. 240 p.
39. Cristea T. Lingvistica discursului și didactica limbilor străine. În: Limbile moderne în școală. Lingvistica discursului și didactica limbilor străine. 1983. pp. 11-18

40. Cristian Cl., Rotzoll M. Etica mass-media. Iași: Polirom, 2001. 170 p.
41. Cucuș C. Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării. Iași: Polirom, 2006. 216 p.
42. Cucuș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2014. 536 p.
43. Cucu G. Educația și mass-media. București: Licorna, 2000. 160 p.
44. Culea U. Abordarea teoretică a competenței pragmatice în procesul predării - învățării limbii italiene. În: Probleme de filologie spaniolă și italiană. Conferință cu participare Internațională. Chișinău: USM, 2017. pp. 55-60
45. Culea U. Abordări conceptuale și didactice ale fenomenului mass-media în sistemul educațional modern. În: Revista de Științe Socioumane, Nr. 3 (40), 2018. pp. 75-85
46. Culea U. Comunicarea multimedia la orele de limbă străină. În: Conferința de totalizare a muncii științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2011
47. Culea U. Dezvoltarea competențelor comunicative în predarea limbilor străine. În: Probleme actuale ale științelor umanistice, vol. XI, partea I. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2012. pp. 137-141
48. Culea U. Impactul mass-media în predarea limbilor străine. În: Probleme actuale ale științelor umanistice, vol. X. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2011. pp. 122-137
49. Culea U. Importanța pragmaticii pentru producerea limbajului în contexte sociale. În: Revista de Științe

- Socioumane, Nr. 3 (40); Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018. pp. 85- 91
50. Culea U. Utilizarea mass-media ca factor al creșterii eficienței în predarea-învățarea limbii italiene. În: Dezvoltarea TIC: Schimbarea paradigmei în predarea-învățarea limbilor străine. Conferința Științifică Internațională. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2012. pp. 171-176
  51. Curriculum Național pentru învățământul primar. Limba străină I. Chișinău, 2018. 124 p.
  52. Dicționarul explicativ al limbii române, ediția a II-a revăzută și adăugită, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2016. 1376 p.
  53. Dobrescu P., Bârgăoanu A. Mass-media fără contrapunere. București: Comunicare, 2002. 269 p.
  54. Dobrescu P., Bârgăoanu A. Mass-media și societatea. București: Școala Națională de Studii Politice și Administrative, 2001. 298 p.
  55. Dragoș E. Introducere în pragmatică. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2000. 181 p.
  56. Dragoș E. Morfosintaxa metaforei (secolul al XIX-lea). Considerații etimologice și pragmatice, București: Editura Academiei Române, 2016. 199 p.
  57. Ducroit O., Schaeffer J.M. Noul Dicționar Enciclopedic al Științelor Limbajului. București: Babel, 1996. 532 p.
  58. Ducu C. Utilizarea noilor tehnologii în educație. Fundația Dinu Patriciu. Școala de vară: Educația merită! 2010. <https://www.scribd.com/document/137987396/Utilizarea-Noilor-Tehnologii-in-Educatie> (vizitat 18.09.2020).

59. Dumbrăveanu A. Mediul și mass-media. Chișinău: CEP USM, 2007. 235 p.
60. Frunză V., Enache R., Popa N. Programul național de dezvoltare a competențelor de evaluare ale cadrelor didactice (DeCeE) – suport de curs. București: CNCEIP, 2008. 177 p.
61. Grădinari G. Formarea competențelor comunicative ale studenților prin case study. Studiu monografic. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007. 245 p.
62. Guțu I. Rolul instrumentelor Tic în predarea/învățarea limbii engleze de specialitate și paradigma instruirii asistate de calculator. În: Dezvoltarea TIC: Schimbarea paradigmei în predarea-învățarea limbilor străine. Conferința Științifică Internațională. Chișinău: Garomont-Studio, 2012. pp.103-106
63. Guțu Vl., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2003. 86 p.
64. Guțu Vl., Pâslaru V., Goraș – Postică V. Curriculum documente reglatoare. Cimișlia: TIPCIM, 1997. 69 p.
65. Handrabura L., Grîu N. Șpac S. Curriculum pentru disciplina opțională Educație pentru media (clasele III-IV). Chișinău: Tipografia Centrală, 2017. 11 p.
66. Handrabura L., Grîu N. Curriculum pentru disciplina opțională Educație pentru media (clasele VII-VIII). Chișinău: Tipografia Centrală, 2018. 16 p.
67. Handrabura L., Grîu N. Educație pentru media. Manual pentru clasele VII-VIII. Chișinău: Tipografia Centrală, 2018. 152 p.

68. Handrabura L., Grîu N., Şpac S. Educație pentru media: (clasele a III-a – a IV-a) auxiliar didactic pentru învățători și elevi. Chișinău: Tipografia Centrală, 2017. 140 p.
69. Ionescu – Ruxăndoiu L. Conversația. Structuri și strategii. Sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite. București: Universitas, 1999. 153 p.
70. Ionescu V. Dicționar Latin – Român. Ediția a II-a. București: Editura Orizonturi, 1992. 222 p.
71. Istrate O. Educația la distanță. Proiectarea materialelor. Botoșani: Agata, 2000. 102 p.
72. Istrate O. Utilizarea noilor tehnologii ale informației și comunicării. București: Institutul de Științe ale Educației. Departamentul Curriculum. 2002. [http://arhiva.ise.ro/resurse/ise\\_02\\_tic\\_util.pdf](http://arhiva.ise.ro/resurse/ise_02_tic_util.pdf) (vizitat 08.07.2020).
73. Lado R. Predarea limbilor: O abordare științifică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. 162 p.
74. Limba Străină I. Curriculum național pentru învățământul gimnazial (clasele a 5-a – a 9-a). Chișinău: Editura Cartier, 2010. 90 p.
75. Limbi străine I. Curriculum național pentru treapta liceală (clasele a 10-a-a 12-a). Chișinău: Editura Cartier, 2010. 52 p.
76. Lochard G., Boyer H. Comunicarea mediatică. Iași: Institutul European, 1998. 120 p.
77. Măgureanu A. A nara – a povesti sau a mima. În: SCL, anul XXXVII, nr. 5, 1986. pp. 363-371
78. Manu M. Elemente de pragmalingvistică a românei vorbite regional. București: Editura Dual Tech, 2003. 183 p.

79. McLuhan M. Mass-media sau mediul invizibil. Bucuresti: Editura Nemira, 1997. 373 p.
80. Minder M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003. 340 p.
81. Minulescu M. Chestionarele de personalitate în evaluarea psihologică. București: Garell Publishing House, 1996. 400 p.
82. Moeschler J., Reboul A. Dicționar enciclopedic de pragmatică. Cluj-Napoca: Editura Echinox, 1999. 558 p.
83. Moraru V. Tendințele dezvoltării mass-media într-o societate în tranziție. În: Moldoscopie. Partea XIII. Chișinău: USM, 2000. pp. 127-144
84. Noile tehnologii informaționale: provocare și necesitate în managementul dezvoltării colecțiilor. București: Biblioteca Centrală Universitară, pp. 11-20. <http://www.bcub.ro/cataloge/unibib/noile-tehnologii-informationale-provocare-si-necesitate-in-managementul-dezvoltarii-colectiilor> (vizitat 23.09.2020).
85. Notă de concept privind viziunea Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova 2030”. Chișinău, 2018. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota\\_de\\_concept\\_viziunea\\_snd\\_2030.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota_de_concept_viziunea_snd_2030.pdf) (vizitat 30.11.2018).
86. Noveanu E. P., Pană L. I. Didactica limbilor moderne, metodologia cercetării experimentale. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 232 p.
87. Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Editura Paralela 45, 2003. 227 p.



88. Pâslaru VI. Construcție și dezvoltare curriculară. Ghid metodologic. Chișinău: FEP Tipografia Centrală, 2005. 207 p.
89. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Editura Civitas, 2003. 320 p.
90. Pelgrum W. J. Cercetarea internațională despre utilizarea calculatoarelor în învățământ. În: Perspective (The International Research regarding the use of computers in education. În: Perspectiv), vol. XXII, nr. 3 (83), Institutul UNESCO pentru cercetare, 1992. pp. 39-40
91. Plett H. Știința textului și analiza de text. București: Editura Univers, 1983. 153 p.
92. Popescu - Neveanu P., Zlate M., Crețu T. Psihologie, manual clasa a IX-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 223 p.
93. Programe școlare ciclul superior al liceului. Limba și literatura română, clasa a XI-a. București: Editura Universității, 2006. 11 p.
94. Riwers W. Formarea deprinderilor de limbă străină. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 235 p.
95. Rusu M-M. Competența de comunicare – perspective de abordare. În: Revista Limba Română Nr. 11-12, anul XIX, 2009. pp. 124-137
96. Sadovei L. Competența de comunicare didactică din perspectiva curriculumului ca produs. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului: conf. șt. internaț. Vol. I. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2010. pp. 252-260

97. Sadovei L., Papuc L., Cojocaru M. Teoria și metodologia instruirii. Didactica generală. Suport de curs. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2009. 113 p.
98. Saussure F. Curs de lingvistică generală. Iași: Polirom, 1998. 428 p.
99. Schifirneț C. Mass-media, modernitate tendențială și europenizare în era Internetului. București: Tritonic, 2014. 355 p.
100. Slama-Cazacu T. Psiholingvistica - o știință a comunicării. București: All, 1999. 825 p.
101. Sofronie N. Valorificarea strategiilor euristice în studierea literaturii franceze în învățământul superior. Teză de doctor. Chișinău, 2016. 182 p.
102. Solcan A. Problematizarea - strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2003. 157 p.
103. Șpac S. Fundamente pedagogice ale educației pentru mass-media în cadrul colaborării școală- familie (treapta învățământului primar). Teza de doctor. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2014. 207 p.
104. Șpac S. Mass-media ca partener educațional de optimizare a procesului de cunoaștere la elevii treptei primare de învățământ. În: Culegerea Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE, 2012. pp. 248-251
105. Stoian S. Educație și societate. București: Editura politică, 1971. 132 p.
106. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Monitorul Oficial nr. 345-351 din 21.11.2014, Art. nr. 1014.

<http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494> (vizitat 14.11.2020).

107. Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale „Moldova digitală 2020”. Monitorul Oficial, nr. 252-257 din 08.11.2013, Art. nr. 963. <http://lex.justice.md/md/350246/> (09.10.2020).
108. Strategia de dezvoltare a industriei tehnologiei informației și a ecosistemului pentru inovare digitală pe anii 2018-2023 și a Planul de acțiuni privind implementarea acesteia. Monitorul Oficial, nr. 416-422 din 09.11.2018, Art. nr. 1114. <http://lex.justice.md/md/377887%20> (vizitat 30.11.2020).
109. Vedinas T. Dominația televiziunii. Cluj-Napoca: Grinta, 2006. 132 p.
110. Zeca-Buzura D. Totul la vedere. Televiziunea după Big Brother. Iași: Polirom, 2007. 285 p.

### **În limba rusă**

111. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986. 445 с.
112. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. Москва: Прогресс, 1985. 231 с.
113. Елагина Л. В. ИКТ в формировании профессиональной компетентности будущего специалиста. În: Информатика и Образование, №3, 2008. стр.70-73
114. Зюбанов В. Ю. Авторская мультимедиа программа как средство обучения иностранному языку. Томск: Государственный Педагогический Университет, 2006.

<http://www.lang-complex.narod.ru/Articles.html> (vizitat 08.09.2020).

115. Иванченко В.Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей: учебно-методическое пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. 341 с.
116. Кононова Т. Формирование социокультурной компетенции у студентов на материале текстов прессы на немецком языке. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Кишинэу: Государственный Педагогический Университет им. И. Крянгэ, 2015. 215 с.
117. Пассов Е. И. Классификация упражнений для обучения говорению. Москва: Иностранные языки в школе, б, № 5, 1977. 51 с.
118. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения, Москва: Академия, 2004. 416 с.

### **În limba străină**

119. Adam J. M. La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris: Armand Colin, 2006. 243 p.
120. Albert M. -C. Evaluer les productions écrites des apprenants. În: Le Français dans le monde. Nr. 299. Paris: CLE international, 1998. 94 p.
121. Austin J. L. How to do things with words. Oxford: Clarendon Press, 1962. 192 p.

122. Babin P., Kouloumdjian M. F. Possiamo ancora parlare ai ragazzi? La generazione dell'immagine e del computer. Elledici: Leumann, 1987. 167 p.
123. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
124. Balboni P. E. Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico. Padova: Liviana, 1991. 202 p.
125. Baldary A., Crivelli E. Dialogare con il computer. Udine: Campanotto, 1994. 438 p.
126. Benveniste E. Problèmes de linguistique générale. Paris: Gallimard, 1974. 356 p.
127. Bernini G. Come si imparano le parole. Osservazioni sull'acquisizione del lessico in L2. Itals, I-2. Perugia: Guerra Edizioni, 2003. pp. 23-47
128. Bettetini G., Fumagalli A. Quel che resta dei media. Milano: Franco Angeli, 1998. 336 p.
129. Bettoni C. Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale. Bari-Roma: Laterza, 2006. 276 p.
130. Caffi C. Sei lezioni di pragmatica. Roma: Carocci, 2009. 143 p.
131. Castro-Caldas A., Petersson K. M., Reis A. The illiterate brain: learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain. În: Dement. neuropsychol. Vol.3 (3). São Paulo, 2009. pp. 1053-1063
132. Chastain K. The Development of Modern – Language Skills: Theory to Practice. Chicago: Rand McNally et Co., 1971. 235 p.

133. Chomsky N. Language and Mind. Third Edition. New York: Cambridge University Press, 2006. 190 p.
134. Chomsky N. Regeln und Representationen. Frankfurt: Suhrkamp, 1981. 301 p.
135. Chomsky N. Syntactic Structures. The Hague: Mouton, 1957. 120 p.
136. Culea U. Utilizzo didattico di internet. În: Probleme ale Științelor Socioumanistice și Modernizării Învățământului. Materialele Conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS "Ion Creangă", vol. II. Chișinău: UPS "Ion Creangă", 2014. pp. 214-220
137. Dufoyer J.-P. Informatique, education et psychologie de l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France, 1988, 233 p.
138. Eco U. Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa. Milano: Bompiani, 2001. 400 p.
139. Edmonson W. Spoken Discourse. A Model for Analysis. New York: Longman, 1981. 217 p.
140. Eisenberg M., Berkowitz R. Information problem-solving: The Big Six approach to library & information skills instruction. Norwood: Ablex, 1990. 186 p.
141. Fioravanti Ardizzone P. Televisione e processi formativi. Per una pedagogia dei mass media. Milano: Unicopli, 1997. 125 p.
142. Foucault M. Archéologie du savoir. Paris: Gallimard, 1969. 153 p.
143. Gagliardo P., Buzzetti L. L'informatica nell'insegnamento della geografia. În: Informatica e spazio geografico. Milano: Franco Angeli, 1989. pp. 83-84

144. Galliani L. Ambiente multimediale di apprendimento: processi di integrazione e processi di interazione. În: Ghislandi P. Oltre il multimedia. Milano: Franco Angeli, 1995. 59 p.
145. Garcia-Berrio A. A Theory of the Literary Text. Berlin-New York: Walter de Gruyter, 1992. 145 p.
146. Gonnet J. Educazione, formazione e media. Roma: Armando, 2001. 125 p.
147. Grice H. P. Logique et conversation. În: Communications nr. 30. Paris: Seuil, 1979. pp. 57-72
148. Harris D. P. Testing English as a Secound Language. New York: McGraw-Hill, 1969. 151 p.
149. Hawkes T. Structuralism and Semiotics. London: Methuen & Co Ltd, 1977. 124 p.
150. Hehmann G., Ponti Dompé D., Brammerts H. Guida per imparare le lingue in tandem via Internet. Torino: Trauben, 1997. 100 p.
151. Hymes D. On communicative competence. În: Pride J. B., Holmes J. Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. 293 p.
152. Jacquinet G. Appunti per la lettura del cinema e della televisione. Napoli: Editoriale scientifica, 1999. 212 p.
153. Jakobson R., Culler J. Structuralism. Linguistics and the Study of Literature. London: Routledge, 2002. 368 p.
154. Keegan D. Principi di educazione a distanza. Firenze: La Nuova Italia, 1994. 217 p.
155. Keller A. Sprachphilosophie. München: Albert Freiburg, 2000. 192 p.

156. Kellner D. Media culture: Cultural Studies, Identity and Politics Between the Modern and the Post-modern. London: Routledge, 1995. 396 p.
157. Krol E. Internet. Milano: Jackson Libri, 1994. 488 p.
158. Levy P. L'intelligence collective. Paris: La Découverte, 1994. 245 p.
159. Lombardo D., Nosegno L., Sanguineti A. M. L'italiano con la pubblicità. Perugia: Guerra Edizioni, 2004. 72 p.
160. Maingueneau D. Les termes clés de l'analyse du discours. Paris: Seuil, 1996. 93 p.
161. Maragliano R. Adattamenti delle facoltà intellettive al progresso digitale. Torino, 1996. [http: // www.mediamente.rai.it](http://www.mediamente.rai.it) (vizitat 08.02.2021).
162. Maragliano R. La multimedialità a scuola. Venezia, 1997. <http://www.mediamente.rai.it> (vizitat 08.02.2021).
163. Maragliano R. Manuale di didattica multimediale. Roma-Bari: Laterza, 1994. 256 p.
164. Maragliano R. Videoscrivere in classe. Roma: Editori Riuniti, 1989. 114 p.
165. Margiotta U., Balboni P. Progettare l'università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione, modelli ed esperienze. Torino: Utet Libreria, 2005. 256 p.
166. Masterman L. A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90. Brescia: La Scuola, 1997. 128 p.
167. Messaris P. Visual "literacy": Image, mind, and reality. Boulder: Westview Press, 1994. 224 p.
168. Moeschler J., Reboul A. Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle. Paris: Armand Colin, 1996. 220 p.



169. Nuzzo E., Gauci P. Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici. Roma: Carocci, 2012. 144 p.
170. Pantò E., Petrucco C. Internet per la didattica. Milano: Apogeo, 1998. 366 p.
171. Pêcheux M. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1990. 317 p.
172. Perse E. M. Media effects and society. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates (LEA), 2001. 364 p.
173. Porcelli G. Computer e Glottodidattica. Padova: Liviana, 1988. 178 p.
174. Postman N. Ecologia dei media: la scuola come contropotere. Roma: Armando, 1981. 198 p.
175. Reboul A., Moeschler J. Pragmatique du Discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours. Paris: Armand Colin. 2005. 234 p.
176. Roegiers X. La pédagogie de l'intégration - Des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés. Bruxelles: De Boeck, 2010. 345 p.
177. Scherer A. C., Wertheimer M. A psycholinguistic experiment in foreign-language teaching. New York: McGraw-Hill, 1964. 256 p.
178. Simard C., Dufays J.-L., Dolz-Mestre J. Éléments de didactique du français langue première. Bruxelles: De Boeck, 2010. 459 p.
179. Ufficio Scolastico Regionale per la Campania, Polo Qualità di Napoli. 2010. <http://www.campania.istruzione.it> (vizitat 14.10.2020).
180. UNESCO. Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable

quality education and lifelong learning for all. Paris:  
UNESCO, 2016.

<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf> (vizitat 16.10. 2020).

181. Van Evra J. Television and Child Development. New-Jersey: LEA Publishers, Hillsdale, 1990. 240 p.
182. Vedder I. Competenza pragmatica e complessità sintattica in italiano L2: l'uso dei modificatori nelle richieste. În: *Linguistica e Filologia* (25). Bergamo: Università degli Studi di Bergamo, 2007. pp. 99-123
183. Vertecchi B., Cecconi L., La Torre M. Ambienti per la tecnologia dell'istruzione. Napoli: Tecnodid, 1992. 112 p.