

**DEPARTAMENTUL DE LIMBI STRAINE  
SI COMUNICARE**

# **SECTIUNEA V**

**CREATIE ȘI CREATIVITATE**

**Maria Alexe (Coordonator)**

[Pick the date]

**CREAȚIE ȘI CREATIVITATE**  
**SINUC 2017 – Secțiunea a Va**

**Referenți științifici:**

**Conf. dr. Sebastian Chirimbu – Universitatea Spiru Haret- București**

**Asist. Mirela Radu – Universitatea Titu Maiorescu – București**

# RELAȚIA TRADUCĂTOR CULTURĂ CIVILIZAȚIE

Asist. dr Maria ALEXE  
Departamentul de limbi străine și comunicare UTCB

## Summary

Culture and civilization are two basic concepts which influence language, therefore communication and as a consequence translation accuracy. Being aware of this aspect, in the curriculum of Translation and Interpretation specialized FILS section a course about culture and civilization was introduced. The course addresses to 2<sup>nd</sup> year students and last for two semesters. This paper deals with the connection between translators and culture and civilization as a background for text understanding. It is a motivation for introducing cultural studies as a tool which leads to proficiency in translation.

**Key words:** translation, culture, civilization, cultural studies

## 1. Premise de lucru

Sunt probabil destui cei care se întreabă dacă o bună cunoaștere a elementelor și conceptelor ce se grupează sub denumirea de cultură și civilizație sunt necesare unui bun traducător. Cu alte cuvinte dacă buna cunoaștere a limbii din care și în care se traduce nu sunt suficiente pentru a reda în mod corect sensurile unor cuvinte din limba sursă în limba țintă. Astfel de întrebări sunt rezultatul unor vechi și așa putea spune demodate concepții privind necesitatea cunoașterii exclusive a unui domeniu pentru a atinge performanța. În societatea contemporană, globalizată necesar ca un traducător să aibă cunoștințe de cultură și civilizație în general, la nivel de concepte și de teoria cunoașterii pentru a realiza o traducere corectă. Într-o lume în care activitatea noastră zilnică asemeni vieții sociale sau științifice se află sub semnul multiculturalității, al diversității și al schimburilor interculturale o cunoaștere reciprocă este necesară. Această cunoaștere nu poate deveni profundă în lipsa unui suport teoretic format din cunoașterea reciprocă a elementelor de cultură și civilizație prin care se ajunge la definirea corectă a sferelor semantice.

Traducerea trebuie să fie nu doar corectă, din punct de vedere lingvistic, ea trebuie să fie corect înțeleasă de receptor. De aceea în anumite situații este nevoie ca textul să fie adaptat astfel încât să fie înțeles de către cei cărora li se adresează. Traducătorul este nevoit să adapteze anumite concepte, să explice sensul/conținutul lor astfel încât receptorul să înțeleagă toate semnificațiile. În asemenea situații se vorbește despre localizare, adică despre adaptarea textului. Acest proces nu poate avea loc în mod corect în lipsa unor cunoștințe sistematice privind cultura și civilizația.

Necesitatea cunoașterii sistematice a conceptelor culturale și filozofice grupate sub titlul cultură și civilizație a fost atât de evidentă pentru membrii Departamentului de Limbi străine și

comunicare, încât un curs **Culture and civilization** a fost introdus în programa anului al doilea al secției Traducere și interpretare din cadrul FILS. Mai mult chiar există un curs intitulat **Civilizație și cultură umanistă** prezent și în programa secțiilor de ingineri. Traduceri efectuează nu doar traducătorii specializați, ci și fiecare specialist în domeniul său. De aceea prezența acestui curs în programa de anul I a secțiilor de ingineri a fost considerată necesară.

Pornind de la aceste premise am întreprins o cercetare care a cuprins un corpus de texte de interes general pe care le-am tradus patru grupe de studenți, atât de la STI cât și de la ingineri . am putut astfel să evidențiem legătura dintre cele două domenii.

## **2. Premisele cercetării**

Cercetarea a pornit de la întrebarea generală dacă este necesar ca un traducător profesionist sau nu să aibă cunoștințe de cultură și civilizație pentru a putea realiza o transpunere corectă a mesajului unui text din L1 (limba sursă) în L2 (limba țintă). Această întrebare generală, motor al cercetării efectuate în anul universitar 2016/2017 a generat la rândul ei anumite întrebări secundare. Acestea au fost:

1. Cunoașterea culturii și civilizației trebuie realizată la nivel conceptual și filozofic sau sunt necesare doar câteva noțiuni?
2. Trebuie insistat asupra aspectelor de cultură și civilizație ce aparțin limbilor din care sau în care se face traducerea?

Dezvoltarea întregului parcurs al cercetării a avut în vedere aceste întrebări și răspunsurile primite au permis dezvoltarea unei anumite strategii de învățare.

## **3. Metode de cercetare și surse teoretice**

Efectuarea cercetării s-a realizat prin aplicarea unor metode de cercetare. Prima a fost aceea a observației directe. Rezultatele obținute au fost verificate și valorificate statistic. Procentul de corectitudine a fost foarte important în stabilirea strategiilor educaționale.

Analiza textelor traduse a evidențiat existența unor elemente de cultură ce nu puteau fi traduse corect decât dacă studenții aveau cunoștințe sistematice de cultură și civilizație. Acest tip de analiză a presupus o analiză sistematică și statistică a elementelor implicate.

Analiza conceptelor de cultură și civilizație s-a făcut pornind de la teoria lui Hofstede care stabilește o ierarhie piramidală a conceptelor legate de noțiunea de cultură și de cea de civilizație.

## **4. Descrierea experimentului**

Pentru a demonstra legătura dintre traducător și conceptele de cultură și civilizație am ales patru grupe de studenți. Prima grupă a fost formată din studenți din anul 1 de la STI. Am format o

grupă de 10 studenți cărora li s-a solicitat să traducă 5 texte din domeniul artelor și al arhitecturii. Acești studenți au fost testați din punct de vedere a cunoștințelor de limba străină și am înscris în experiment studenți considerați avansați. Cursul de cultură și civilizație se ține în anul al II-lea așa că ei aveau în cel mai bun caz cunoștințe haotice.

A doua grupă a fost formată din studenți din anul al III-lea de la STI. Aceleași 5 texte au fost lucrate cu acești studenți care aveau cunoștințe de cultură și civilizație, fiindcă un astfel de curs se face în anul al II-lea. Anumite greșeli care se fac, fiindcă studenții nu au noțiuni clare despre stilurile arhitectonice sau despre concepte ce definesc anumite epoci culturale cum ar cunoașterea denumirii unor stiluri arhitecturale sau de mobilier au condus la confuzii. De exemplu stilul Tudor a fost confundat cu o persoană. În cazul în care termenul era un substantiv comun confuziile au fost și mai mari, stârnind chiar momente de ilaritate.

Cea de a treia grupă a fost o grupă de la specialitățile ingineresti, respectiv de la Facultatea de Inginerie a instalațiilor. Am ales în mod special o grupă de anul II, fiindcă la această facultate se parcurge un curs de cultură și civilizație în anul I și chiar dacă acesta este facultativ, studenții îl urmăresc cu interes. Grupa martor a fost o grupă de anul I. Experimentul s-a desfășurat în anul universitar 2016-2017 fiindcă în acel an universitar nivelul de baza al celor din anul I a fost destul de ridicat, ceea ce a permis efectuarea unor traduceri. Cu toate că nivelul lingvistic a fost relativ apropiat, traduceriile celor din anul al II au fost mai precise, au fost evitate anumite confuzii și au dovedit o mai bună înțelegere a aspectelor traduse.

Analiza comparativă a celor patru grupe ce au participat la experiment a dovedit faptul că înțelegerea corectă a termenilor și conceptelor a putut fi realizată de grupele cu cunoștințe de cultură și civilizație. Concluziile au fost folosite ca argument al menținerii acestui curs, considerat absolut necesar pentru dezvoltarea armonioasă a unui viitor specialist.

În prezent ultimele teorii privind dezvoltarea armonioasă a unui specialist evidențiază faptul că acest lucru nu se poate face printr-o educație unilaterală, de exemplu doar educație tehnică sau doar educație umanistă sau artistică. Acest mod de abordare duce la dezvoltarea unor competențe limitate ce nu permit educația permanentă și limitează competențele. Creierul uman are două emisfere una ce se activează prin însușirea unor cunoștințe tehnice și alta unde acest rol îl au cunoștințele umaniste și artistice. De aceea dezvoltarea completă și armonioasă se poate obține doar prin dezvoltarea ambelor emisfere.

Cursul de *Cultură și civilizație umanistă* pentru ingineri a fost introdus în Universitatea Tehnică de Construcții București ca un curs complementar, la începutul anilor 90, pentru a oferi studenților o perspectivă complexă asupra realității și chiar asupra propriului domeniu de studiu ce aparține culturii tehnice. Prima facultate la care s-a activat acest curs a fost Facultatea de Inginerie a Instalațiilor. De-a lungul a peste 20 de ani când acest curs există, el a avut diferite tematici în funcție de profilul cultural al celui care l-a ținut și de opțiunile studenților din perioada respectivă. Doamna conferențiar dr. Mădălina Nicolau a ținut un curs de istoria mentalităților, doamna conferențiar dr. Carmen Ardelean a optat pentru un curs în care au fost

dezbătute aspectele culturale ale comunicării, în timp ce doamna lector dr. Loredana Miclea, specialist în studii hispanice a vorbit despre cultura și economia țărilor din America Latina. În prezent (anul univ 2017-2018) cursul se ține la Facultatea de Hidrotehnică, Facultatea de Construcții Civile și FILS). Abordarea cursului este astfel proiectată încât să conducă la dezvoltarea limbajului în general și a celui de specialitate în special.

Prin structura sa și prin ideile dezvoltate de curs, ca și cel pentru studenții de la STI anul II se concentrează pe introducerea și explicarea unei baze teoretice, a unui quantum minim de informație legat de conceptele de cultură și civilizație. Este un quantum de cunoștințe ce îi ajută pe studenți să folosească corect terminologia specifică atât unui curs de cultură și civilizație umanistă cât și pe cea tehnică, ambele necesare prezentării dezvoltării tehnice a orașului București. Pentru buna înțelegere a terminologiei, conceptele teoretice sunt susținute de explicații practice și de ilustrații. Print-un număr relativ redus de informații sistematizate ei pot învăța să opereze cu structuri lingvistice ce le sunt mai puțin familiare, așa cum sunt cele cultură și civilizație, memorie culturală, șoc cultural. Sunt noțiuni teoretice ce operează în egală măsură în cultura tehnică și în cea umanistă.

Nu în ultimul rând cursul are drept scop consolidarea și perfecționarea abilităților și competențelor lingvistice a celor care aleg să îl urmeze, fapt ce justifică prezentarea lui în cadrul relației cultură civilizație, traducător. Pornind de la informațiile oferite studenții își perfecționează capacitatea de a prezenta oral sau în scris o anumită temă, susținând un punct de vedere. Ei se obișnuiesc să analizeze modul în care mesajul transmis de discursul lor, fie oral, fie scris își atinge ținta, cu alte cuvinte este decodat de receptor și modul în care aceștia transmit feedbackul. Pot să analizeze dacă actul de comunicare a fost relevant pentru subiectul aflat în discuție și dacă s-a încheiat eficient.

## **5. Concluzii**

Analiza în paralel a dovedit clar faptul că este necesar ca un traducător profesionist să aibă cunoștințe de cultură și civilizație pentru a putea realiza o transpunere corectă a mesajului unui text din L1 (limba sursă) în L2 (limba țintă), reușind astfel să evite anumite erori. Această judecată se aplică și specialistului într-o anumită ramură tehnică și care trebuie să transpună o informație dintr-o limbă în alta.

În ceea ce privește prima dintre întrebările secundare și anume aceea referitoare la registrul în care trebuie realizat cursul este evident ca trebuie realizată o cunoaștere a culturii și civilizației la nivel conceptual și filozofic, fiindcă ne aflăm în mediul academic, dar trebuie selectate acele noțiuni pe care le considerăm necesare.

Cunoștințele traducătorului trebuie să fie în primul rând legate de aspecte de cultură și civilizație ce aparțin limbilor din care sau în care se face traducerea, dar cunoașterea unor concepte generale permite înțelegerea lor corectă. Interpretarea și localizarea unui text nu este posibilă fără

cunoștințe solide privind cultura limbii în care se traduce. Pe de altă parte dacă respectiva noțiune sau concept nu sunt înțelese la nivelul limbii de bază, nici traducerea nu poate fi corectă.

## **6. Bibliografie**

1. Baci, Sorin – Cultură și civilizație, instrumente de abordare, editura Cavallioti, 2010
2. Gibson, R – Intercultural Business Communication, Oxford university Press, 2009
3. Harmer, J – The Practice of English Language Teaching, Longman, England, 2001

# MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR LINGVISTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LA DISTANȚĂ

**Lector dr. Beatrice ALMĂȘAN –Universitatea București**  
**Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației**  
**Asist. dr. Maria ALEXE - UTCB**

## **Abstract**

This paper presents the study carried out in the Long Distance Learning Department-CREDIS at University of Bucharest. It represents a practical background due to the experience accumulated by both authors as tutors and managers of the CREDIS – Long Distance Learning Department of Bucharest University and presents some best practices from this institution. It underlines the importance of communication among students as well as between students and tutors, a process which takes place through dual band communication channels, in virtual environment; This study case we will disclose also the transition from education to self-education, from training to self-training, with the tutor being all this time the assistance for developing.

**Key words:** tutor, language skills, learning experience, training, personal and professional developing.

## **1. Premise de lucru**

În ultimii ani tot mai des anunțurile privind locurile de muncă cuprind mențiunea – *Engleză nivel mediu/avansat*. Este un aspect care a schimbat abordarea și chiar curricula cursurilor de limbi străine din facultăți, fie că este vorba despre învățământul cu frecvență sau la distanță. Necesitatea pregătirii universitare ci una liceala din cauza nevoilor sau pentru a capata experiența. Cercetările făcute printre angajatori arată faptul că în ultimii doi ani aceștia caută tineri care pe lângă studiile superioare au avut și alte activități în timpul facultății. Aceștia apreciază nu atât nota obținută la terminarea facultății sau la anumite materii, ci mai degrabă acțiunile de voluntariat, cursurile de formare profesională pe care le-au urmat, competențele extra curriculare dobândite. Toate aceste observații sunt adevărate și pentru tinerii care urmează cursuri ale învățământului la distanță doar că în cazul lor dezvoltarea unor competențe lingvistice cum sunt cele de ascultare și de vorbire incumbă strategii diferite care necesită uneori o activitate de consiliere.

Competențele transversale atât de prezente în cerințele de dezvoltare ale studenților presupun pentru domeniul *Dezvoltare personală și profesională* dezvoltarea mai multor abilități printre care și cele de înțelegere a mesajului oral și de exprimare orală într-o limbă de circulație internațională.



Cum reușește studentul să obțină toate acestea fără sprijinul și asistența unui tutor? Print-o muncă asiduă de documentare care îl poate izola de comunitate și de colegii săi. Acesta ar putea fi un răspuns. Un altul ar fi o performanță mai slabă. De aceea activitatea de consiliere și de mentorat devine o necesitate. La rândul lor și mentorii trebuie să se perfecționeze continuu și să aibă mereu în vedere adaptarea materialelor create la nivelul tehnic al epocii. Cu alte cuvinte să nu ignore progresul tehnologic.

Trebuie să ne întrebăm și dacă tutorii de an/grup sau specialistul psiho-pedagog poate rezolva singur toate problemele. Fără îndoială că nu. De aceea este nevoie de un specialist psiholog

Sunt dimensiuni și întrebări de reflecție ce pot apărea iar răspunsurile se particularizează ca și învățarea centrată pe student.

## **2. Aspecte specifice consilierii în învățământul la distanță**

De la începutul dezvoltării învățământului la distanță, ca formă de perfecționare profesională la nivelul Universității București, consilierea a reprezentat o preocupare importantă. Această activitate era necesară, fiindcă tehnicile de învățare pe care le presupune învățământul la distanță, mai ales cel cu suport digital, sunt diferite, comparativ cu cel tradițional. La rândul lor cei care au participat la acest mod de predare au avut nevoie de instruire și apoi de clarificarea obiectivelor activității lor. În cadrul analizei studiului de caz pe care această lucrare îl propune argumentele principale în favoarea desfășurării unei activități de consiliere sunt numeroase. Ca urmare a proiectării lor corecte principalele obiective atinse sunt:

- Exersarea și dezvoltarea responsabilității, independenței.
- Identificarea dificultăților sociale emoționale și de învățare ale studenților
- Adaptarea mai ușoară și tranziție la viața activă profesională și socială.

Dintre aceste trei aspecte importante, primul este cel care are o semnificație deosebită pentru obținerea unor deprinderi și abilități corecte de învățare a limbilor străine. După mai mult de zece ani de la primele cursuri a devenit evident faptul că această activitate de consiliere/tutoriat este bine proiectată dacă dezvoltă următoarele aspecte necesare unei activități eficiente:

- Facilitarea colaborării și lucrului în echipă ca formă de învățare și evaluare.
- Îmbunătățirea calității învățării prin creșterea eficienței și a nivelului atins în final.
- Organizarea și controlul mediului de desfășurare a acțiunilor educaționale în așa fel încât să permită performanța.

Experiența la nivelul Universității București a departamentului nostru a dovedit cât de importante sunt construirea unor oportunități de studiu și flexibilitatea abordării traseului de învățare, indiferent de obiectul de studiu. Consilierea și mentoratul constituie liantul pentru integrarea educațională a studenților și în același timp contextul dezvoltării instituționale.

Managementul grupului educațional este un atribut important în reușita învățământului în general. Acest rol crește în condițiile învățământului la distanță în care legăturile directe dintre studenți sunt rare și relativ greu de construit.

### **3. Probleme specifice învățării limbilor străine**

Limbile străine reprezintă un domeniu pe care în mod tradițional îl asociem cu legătura directă dintre mentor și student. Și în acest domeniu posibilitățile oferite de mediul on-line sunt extrem de variate și conduc la o abordare creativă și diferențiată. Una dintre ele posibilitatea de a vorbi în timp real.

Platforma electronică și chiar mai mult decât aceasta campusul virtual permit inițierea unor linii de discuții. Inițial acestea se făceau în scris. Noile tehnologii permit ca acest lucru să se facă oral. În acest fel profesorul de limbi străine dezvoltă de fapt două competențe lingvistice – ascultarea și exprimarea orală. Cadrul neconvențional oferit de internet, faptul că studentul poate alege dacă dorește să fie văzut sau nu sunt aspecte care contribuie la coborârea filtrului afectiv și la dezinhibarea studentului. Dacă profesorul constată că subiectul propus nu este suficient de interesant și studenții nu participă la dezbateri poate oricând să îl schimbe.

Un alt aspect important pe care îl oferă campusul virtual constă în faptul că profesorul poate alege dacă anumite lucruri sunt văzute de toți studenții sau doar de unii. Având în vedere că în învățământul la distanță majoritatea studenților sunt adulți, faptul că pot purta anumite discuții în care fie că le este corectată tema, fie că pun anumite întrebări pe care se jonează să le pună în clasă îi ajută să progreseze.

### **Concluzii**

Analiza studiului de caz prezentat în această lucrare a evidențiat următoarele aspecte:

- Activitatea de mentorat este necesară în orice structură academică, dar în învățământul la distanță este obligatorie pentru buna desfășurare a procesului de învățământ.
- Metodologia predării limbilor străine se diversifică datorită folosirii campusului virtual.

Învățământul la distanță este un domeniu dinamic care se dezvoltă mai repede decât învățământul tradițional, fiindcă folosește la scară mai largă noile tehnologii.

### **Bibliografie**

1. Alexe, Maria - *Values and Tasks for Coordinating Specialists in ID* – Proceedings of the 7th. International Scientific Conference „eLearning and Software for Education” Bucharest, April 28-29, 2011, vol 1 editura Universitară, București 2011
2. Chaudon, Craig - *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*, Cambridge Applied Linguistics Series. Editor: Michel H. Long and Jack C Richards, 1998
3. Cook, Vivian - *Starting from the L2 User*, EUROSLA 10, Book of Abstracts, Krakow, 2000
4. Krashen, S.D. - *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, 1982

5. Logofătu, Bogdan – *Universitatea virtuală- realizări și perspective la Universitatea București*, în vol E-learning și software educațional, Editura Universității Naționale de Apărare București, 2005
6. Logofătu, Mihaela – *Questionnaire as a Tool for Quality Assurance in Distance Learning* – vol E-learning and Software for Education, Editura Universității Naționale de Apărare București București, 2007
7. Neacșu, Ioan – *Invățarea academică independentă* – Ghid metodologic Universitatea din București. Facultatea de Psihologie și științele educației, București, 2006

# COOPERATIVE LEARNING – A NEW CHALLENGE?

Sebastian CHIRIMBU, Assoc.Prof.PhD

*Spiru Haret* University (Bucharest, Romania), sebastian\_chirumbu@yahoo.com

Neda ABEDI, Lecturer

Islamic Azad University (Iran)

Mehrad AMIRI, Lecturer

Islamic Azad University (Iran)

*Introducerea de „learning team - echipe de învățare” în sala de curs/clasă este o metodă eficientă pentru creșterea numărului de studenți care doresc să facă un efort de a învăța la școală. Prezentul articol descrie importanța învățării prin cooperare în clasă, mai mult decât a avea elevii sau studenții la un loc, ajutându-i pe ceilalți să ducă la bun sfârșit sarcinile de lucru. Așa cum este definită, o adevărată experiență de învățare prin cooperare impune ca o serie de criteria (descrise în articol) să fie îndeplinite.*

Cuvinte cheie: *echipa de învățare, învățare prin cooperare, predarea limbilor străine*

*The introduction of "learning teams" into the classroom is an effective method for increasing the number of students willing to make an effort to learn in school. The present article describes the importance of cooperative learning in the classroom, more than merely having students sit together, helping the others do their work. As defined, a true cooperative learning experience requires (as described in the article) that a number of criteria be met.*

Keywords: *learning team, cooperative learning, foreign languages teaching*

## **1. Principles of Cooperative Learning**

Cooperative learning has been defined as "small groups of learners working together as a team to solve a problem, complete a task, or accomplish a common goal" (Artz & Newman, 1990, p. 448). Although the basic principles of cooperative learning do not change, there are several variations of the model. The leading developers of cooperative learning model Roger and David Johnson and Spencer Kagan who have slightly different approaches and emphases (Metzke & Bergohoff, 1999).

According to Johnson and Johnson (1999), heterogeneous grouping principle consists of integrating and mixing the students of the groups including people of different sex, ethnicity, social class, religion, personality, age, language proficiency. They further define small groups as usually composed by four or five students who can interchange ideas and give different point of view to help each other and get a common aim.

Based on the principle of collaborative skills, students have to share their ideas with other classmates to achieve the goal proposed for the group, and likewise they should understand and perceive the objective of the activity such as their own, taking into account the abilities and needs of each one and thus to select appropriate strategies to achieve the common aim (Johnson, et al., 1991).

Kagan (1994) argues that a common problem inside group work is that one or two persons dominate the whole group, preventing the participation of others. That is why cooperative learning offers many ways of promoting more equal participation among partners through assigning a role of equal importance to each group member. To achieve equal participation on the part of the students, it is crucial that students be taught how they can establish their own roles in each group.

Richards and Rodgers (2001) argue that individual accountability as a principle in itself takes into account both group performance and individual performance of each student who is part of the group; therefore, the performance of each individual student is assessed and the feedbacks are given to the group and the individual student. Hence, it is important that the group know who needs more assistance, support, and encouragement in completing the assignment and help the member overcome his/her weakness. The purpose of cooperative learning groups is to make each member a stronger individual and in this way to strengthen the group. When the teachers try to encourage individual accountability in groups, they hope that each student tries to share and interchange his/her knowledge and ideas with others (Richards & Rogers, 2001).

## **2. Types of Cooperative Learning Groups**

Johnson, Johnson, and Holubec (1994) describe three types of cooperative learning groups by expressing that cooperative learning groups can be used to teach specific content and problem-solving skills (formal learning groups), ensure active cognitive processing during a lecture (informal learning groups), and provide long-term support and assistance for academic progress (base groups).

### **2.1 Formal Group**

According to the categories presented by Johnson et al. (1994), formal cooperative learning groups might last for one class period to several weeks to complete a specific task or assignment. In a cooperative learning group, students work together to accomplish shared goals. They have two responsibilities: to maximize their own learning and to maximize the learning of all the members of the group. First, students receive instructions and objectives from their instructor. Second, the instructor assigns each student to a learning group, provides needed materials, arranges the room, and perhaps gives each student a specific role to fulfill in the group. Third, the instructor explains the task and the cooperative structure. Fourth, the instructor monitors the functioning of each learning group and intervenes to teach cooperative skills and assist in academic learning when needed. Finally, the instructor evaluates the quality and quantity of each student's learning and ensures that each group processes how effectively members are working together.

### **2.2 Informal Group**

Johnson et al. (1994) go on to characterize informal learning groups as temporary groups that last for only one discussion or one class period. Their purposes are to focus students' attention on the

material to be learned, set a mood conducive to learning, help organize in advance the material to be covered in a class session, ensure that students cognitively process the material being taught, and provide closure to an instructional session.

### **2.3 Base Group**

Base learning groups, according to Johnson, et al. (1994) are long-term, heterogeneous cooperative learning groups with stable membership whose primary responsibility is to provide each student the support, encouragement, and assistance needed to progress academically. Base groups personalize the work required and the learning experiences in the course. They consist of three or four participants who stay together during the entire course, perhaps exchanging phone numbers and information about schedules so they can meet outside class.

### **3. Whole-class Participation**

Yackel and Cobb (1996) have found that cognitive development begins with a taken-as-shared sense of the expectations and obligations of mathematical participation. Routines, and rituals that characterize the “socially developed and patterned ways” (Scribner & Cole, 1981, p. 236) of the classroom play an important part in how students perceive and learn mathematics. Establishing participation processes and responsibilities for class discussion is an important pedagogical strategy that has been shown to assist in the development of mathematical thinking.

Yackel and Cobb have found that classroom teachers who facilitate student participation, elicit contributions from them, and who invite students to listen to one another, to respect one another and themselves, to accept different viewpoints, and who engage in an exchange of thinking and perspectives with students by differentiating between the mathematical integrity embedded within those ideas, exemplify the hallmarks of sound pedagogical practice.

### **4. Small-group Participation**

Many researchers have shown that small group work can provide the context for social and cognitive engagement. Advocates of grouping claim the organizational practice provides students with the opportunity to articulate thinking and understanding without every classroom eye and mind on what is being said. "Collaborative activity within a small supportive environment allows students to exchange ideas but also test those ideas critically" (Wearmouth, 2008, p. 135). Through groups, students learn to make conjectures as well as learn to engage in argumentation and validation. In their meta-analysis of the effects small group learning in mathematics, Springer (1997) found that such processes have significant and positive effects on undergraduates.

Helme and Clarke (2001) found in their secondary school classroom study that peer interactions, more than teacher-student interactions, provided greater opportunity for students to engage in high-level cognitive activity. These researchers stress the important role the teacher plays in establishing social rules governing participation. They point out that the nature of those rules, and the way in which those rules are established and monitored, serve to structure the way

cognitive engagement is taken up and expressed. Jones, Langrall, and Thornton, (1997) also provide empirical evidence from a small study that classrooms organized effectively for group work can provide a rich forum for diverse students to develop their mathematical thinking. They cite a study by Borasi, Kort, Leonard, and Storch (1993) in which a student who had a severe motor disability in writing, in addition to a 'numerical' disability, learned from his peers about how to share ideas and articulate his thinking.

Baxter, Woodward, and Olson (2001) explored student group processes over a 7-month intervention period. Of the 28 students in the classroom, two were categorized as at risk and one other received the assistance of a teacher aide. The intervention was focused on the academic development of these low achievers. The target students participated in different mixed ability groupings during small group discussions. The teacher aide's key responsibility during these discussions was to provide support for the target students to actively participate in group discussions. Specifically, she ensured that they understood the problem, and where necessary, adapted the level of difficulty for them. She made sure that they listened to the contributions of others, that they offered their own contributions, and that they could articulate the group's strategy for solving the problem. Baxter et al. (2001) report that the exposure to a wide range of ideas, strategies and solution pathways from their more academically able peers supported rich social-emotional as well as cognitive outcomes for the target students than would have been possible in a remedial classroom setting.

Peers serve as an important resource, away from the demands of whole class communication, for developing mathematical thinking. White (2003) found that limited English-speaking students were more inclined to share their thinking with a friend rather than with the whole class. Through peer discussion students clarified their thinking about the nature of task demands and how those demands could be met. The teacher noted: "A lot of time they won't share something with the whole group. But they will share it with somebody sitting next to them, or they can sometimes get ideas from other kids who are sitting next to them" (p. 42). Holton and Thomas (2001) have named two-way peer tutoring as "reciprocal scaffolding" (p. 99). They noted that successful interaction required competence and experience in asking appropriate questions of themselves and each other.

## **5. Developing and Designing Settings for Learning**

In their widespread studies, Oliver and Herrington (2003) describe a process which they have used successfully in many settings to guide the design of Web-based learning settings that promote knowledge construction. Their experiences have shown the following three-stage design process to be an effective and efficient strategy for this. The three stage process involves the following activities:

- The design and specification of tasks to engage and direct the learner in the process of knowledge acquisition and development of understanding;
- The design and specification of supports for the online learner to scaffold the learning and to provide meaningful forms of feedback; and

- The design and specification of the learning resources needed by the learner to successfully complete the set tasks and to facilitate the scaffolding and guidance.

## **6. Designing Learning Tasks**

Oliver and Herrington (2003) attempted to design a learning environment by designing learning activities which create a setting where the focus of the planning is seeking the learning outcome rather than considering what content will be covered. According to Hannafin, et al. (1994), the literature describing the characteristics of learning environments that encourage knowledge construction suggests that appropriate forms of learning settings are open-ended learning environments which are characterized by learner engagement in cognitively complex tasks involving such activities as problem solving, critical thinking, collaboration and self-regulation.

In their previous research, Herrington and Oliver (2000), they explored situated learning as a design basis for learning environments that support knowledge construction along with the forms of learning activity that best support this learning design.

## **7. Planning Learning Supports**

According to McLoughlin and Oliver (1998), flexible and on-line learning environments need designing learning supports as integral parts of the learning process. As they further contend, the support is necessary to guide learners and to provide a feedback mechanism which is responsive and sensitive to their individual needs. In the context of an on-line learning environment, Oliver and Herrington (2003) used the term learning supports to refer to those elements in the setting which are used to provide guidance and feedback to the learners in the learning process.

A number of writers have developed strong frameworks to describe the ideal forms of support required for on-line learning environment and in each case, there is usually a strong argument made for an active and involved teacher (e.g., Laurillard, 1993). Laurillard (1993) finds the role of the teacher to be that of a coach and facilitator in place of the more didactic style often assumed. Laurillard clarifies that in contemporary settings, this form of learning support is called scaffolding on account of the fact that it helps to build knowledge and is then removed as the knowledge construction occurs.

## **8. Selecting Learning Resources**

Choosing and developing content for flexible technology-based learning is seen by many teachers as the most important step in creating on-line learning environments (Herrington & Oliver, 2000). This is reflected in the resulting materials that often have a content-focus (Dehoney & Reeves, 1999). Dehoney and Reeves believe that on-line teachers spend 90% of their planning and development creating content and on-line learning resources. Contemporary thinking suggests that the content can, and should, assume a far lesser role in the design process (Odlyzko, 2001).

According to Herrington and Oliver (1995), in learning environments that support knowledge construction learners need to be exposed to a variety of resources and to have choices



in the resources that they use and how they use them. They see preparation of content that provides students with perspectives from a multitude of sources as an important aspect of resource development. Herrington and Oliver (1995) do not feel the need for all the materials to be on-line. They say that the use of conventional materials along with electronic sources can provide the diversity often required. Previously, designers created course materials where the content was selected, organized and presented to the learners in a strict scope and sequence. Today it is recognized that learners need to be able to access resources in a variety of ways and strictness and rigidity should be lessened (Lebow, 1993).

## **9. Developing Speaking Ability in EFL Learners**

In real-life communication, people use a variety of language skills - listening, speaking, reading, and writing. "When people learn a foreign language, they usually want to make use of that language to communicate with people who speak the same language. They can find themselves in the need of understanding them and talking to them" (Osada, 2004. p. 56).

### **9.1 The Nature of Speaking Ability**

There are many definitions of speaking that have been proposed by some experts in language learning. Brown (2001) states when someone can speak a language, it means that he can carry on a conversation reasonably competently. In addition, he states that "the benchmark of successful acquisition of language is almost always the demonstration of an ability to accomplish pragmatic goals through an interactive discourse with other language speakers" (p. 267).

Richards and Renandya (2002) contend that effective oral communication requires the ability to use the language appropriately in social interactions that involves not only verbal communication but also paralinguistic elements of speech such as pitch, stress, and intonation. Moreover, nonlinguistic elements such as gestures, body language, and expressions are needed in conveying messages directly without any accompanying speech. Brown (2007) also claims that social contact in interactive language functions is a key importance and in which it is not what you say that counts but how you say it what you convey with body language, gestures, eye contact, physical distance and other nonverbal messages.

In his discussion on the nature of spoken language, Nunan (2015) distinguishes spoken language from written language. He points out that for most of its history, the teaching of language has not been concerned with spoken language teaching. He then draws a distinction between speaking and writing skills by saying that speaking comprises short, often fragmentary utterances, in pronunciation range, whereas the written language is characterized by well-formed sentences which are integrated into highly structured paragraphs.

## **10. Listening and Speaking: Integrated Skills**

Integrated teaching of speaking, pronunciation, and listening has remained a topic of interest for several decades (Watts & Huensch, 2013). This movement began to take shape in the 1980s with language teaching practitioners and researchers advocating for the linking of pronunciation

practice with listening instruction and with broader and more communicative speaking activities (Pica, 1984).

From a communicative purpose, speaking is closely related to listening. The interaction between these two skills is shown in the conversation (Brown, 2001). As Raimes (1983, cited in Ellis, 2008) states, listening and speaking are, regardless of who the people using the language are, at least as important as the other skills to communicate. Byrne (1991) states, “one should keep in mind that these skills are normally integrated in real life” (p.21). As Osada (2004) says, students need to integrate information from a range of sources: phonetic, phonological prosodic, lexical, syntactic, semantics, and pragmatic in order to understand spoken messages. Part of the appeal of this movement is based on the premise that a natural interdependence of these skills exists both in daily life and in the development of oral proficiency (Murphy, 1991).

### **11. Principles for Designing Speaking Techniques**

There are seven principles for designing speaking techniques which Brown (2001) explains to the teachers as follows:

1. Focus on fluency and accuracy depending on your objectives making sure that the tasks have a linguistic objective.
2. Provide intrinsically motivating techniques. Help the students see how the activity will benefit them.
3. Encourage the use of authentic language in meaningful contexts.
4. Provide appropriate feedback and correction.
5. Capitalize on the natural link between listening and speaking.
6. Give students opportunities to initiate oral communication.
7. Encourage the development of speaking strategies.

### **References:**

- Artz, A. F., & Newman, C. M. (1990). Cooperative learning. *Mathematics Teacher*, 83, 448-449.
- Baxter, J., Woodward, J., & Olson, D. (2001). Effects of reform-based mathematics instruction in five third grade classrooms. *Elementary School Journal*, 101(5), 529– 548.
- Brown, H. D. (2001). *Principle of Language Learning And Teaching*. New York : Prentice Hall.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7, 197-209.
- Dehoney, J., & Reeves, T. (1999). Instructional and social dimensions of class web pages. *Journal of Computing in Higher Education*, 10(2), 19-41.
- Ellis, R. (2008). *Principles of instructed second language acquisition*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Hannafin, M., Land, S., & Oliver, K. (1999). Open learning environments: Foundations, methods and models. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models Volume II: A new paradigm of instructional theory* (pp. 115-140). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Helme, S., & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 13, 133-153.

- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.
- Holton, D., & Thomas, G. (2001). Mathematical interactions and their influence on learning. In D. Clarke (Ed.), *Perspectives on practice and meaning in mathematics and science classrooms* (pp. 75-104). Dordrecht: Kluwer.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone*. London: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). New circles of learning; Cooperation in the classroom and school, the Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Available at <http://www.ascd.org/publications/books/194034.aspx>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change*, 3 (2), 27-35.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K.A. (1991), *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, California: Kagan Publishing.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking University teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. London: Routledge.
- McLoughlin, C., & Oliver, R. (1998). Maximising the language and learning link in computer learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 29(2), 125-136.
- Metzke, L., & Berghoff, P. (1999). Cooperative learning in the classroom. In A. S. Canter & S. A. Carroll (Eds.), *Helping children at home and school: Handouts from your school psychologist* (pp. 147-150). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Murphy, J. (1991). Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening, and pronunciation. *TESOL Quarterly*, 25, 51-75.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. London: Routledge.
- Odlyzko, A. (2001). Content is not king. *First Monday*, 6(2). [Online journal]. Available: [http://firstmonday.org/issues/issue6\\_2/odlyzko/index.html](http://firstmonday.org/issues/issue6_2/odlyzko/index.html)
- Oliver, R. & Herrington, J. (2003). Exploring technology-mediated learning from a pedagogical perspective. *Journal of Interactive Learning Environments*, 11(2), 111-126.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, pp 53-66.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Springer, L. (1997, April). Relating concepts and applications through structured active learning. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding its utility for the field of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 31(4), 344-364.
- Watts, P. & Huensch, A. (2013). Integrated speaking, listening and pronunciation: Are textbooks leading the way? In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 265-278). Ames, IA: Iowa State University.
- Wearmouth, J. (2008). *A Beginning teacher's guide to special educational needs*. London: McGraw-Hill Education (UK).
- White, D. Y. (2003). Promoting productive mathematical classroom discourse with diverse students. *Journal of Mathematical Behaviour*, 22 (3), 37-53.
- Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of development research. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 175-190.

# REPERE ALE DRAMATICULUI ÎN PERIOADA INTERBELICĂ

## LANDMARKS OF DRAMA IN THE INTER-WAR PERIOD

Daniela Adriana (NEAGU) URSEANU

Școala Gimnazială nr.1 Uda (Argeș), neagu\_dana2002@yahoo.com

Sebastian CHIRIMBU, conf.univ.dr.

Universitatea Spiru Haret University (București, România), sebastian\_chirimbu@yahoo.com

*Apărută din cele mai vechi timpuri, arta teatrală s-a dovedit una dintre cele mai îndrăgite specii ale literaturii. Nașterea jocului teatral s-a realizat din necesitatea umană de comunicare și a evoluat pe baza nevoii de dezvoltare a rațiunii și a simțirii. Articolul aduce în discuție teatrul caracterizat printr-un microunivers propriu în care dramaturgul se substituie naturii creând personaje și locuri, punând în fața spectatorilor o lume nouă, uneori complet diferită de cea reală. Dramaturgia românească dintre cele două războaie mondiale lasă impresia că nu se ridică valoric la nivelul atins de poezie și proză. Acest fapt a stârnit în epocă reacții și negații vehemente. Mihail Sebastian consideră că dramaturgia nu a cunoscut evoluția ascendentă a întregii mișcări literare românești din ultimii zece ani datorită dezinteresului tinerilor scriitori pentru teatru, din cauza absenței oricărui nume nou, interesant. Reușește în schimb să piardă și pe singurii scriitori devotați până în acel moment: Camil Petrescu și Mircea Ștefănescu. Eugen Lovinescu consideră această perioadă a dramaturgiei românești aridă și lipsită de interes.*

Cuvinte cheie : *arta teatrală, drama, dramaturgie, drama de idei*

*From ancient times, theatrical art has proved to be one of the most beloved species of literature. The birth of the theatrical genre was made by the human necessity of communication and evolved based on the need to develop reason and sense. The article brings up theatre fully characterized by a micro-universe in which the playwright substitutes for nature by creating characters and places, putting in front of the spectators a new world, sometimes completely different from the real. The Romanian drama between the two world wars leaves the impression that the value is not raised at the level attained by poetry and prose. This has sparked in the era reactions and vehement deniments. Mihail Sebastian considers that the dramatic genre did not enjoy or benefit from the high level of the entire Romanian literary movement which led to the absence of any new, interesting names and Eugen Lovinescu considers this period of the Romanian drama arid and devoid of interest.*

Keywords: *theatre, drama, drama of ideas*

Conceptul de *dramatic* poate fi înțeles ca o atitudine interioară, dar și ca formă scenică de prezentare a unui conflict. Se remarcă printr-o puternică forță de comunicare față de celelalte genuri, liricul și epicul, dar și printr-o atitudine socială.

Din punct de vedere istoric, termenul de *dramatic* este pus în legătură cu apariția dramei, în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, însă originile sale se regăsesc în formele de spectacol ritual din culturile primitive și antice.

La dezvoltarea și răspândirea conceptului de dramatic au contribuit mai ales romanticii, aceștia considerând drama *poezia completă* în care se îmbină perfect epicul și liricul.

Adrian Marino în lucrarea *Dicționar de idei literare* menționează că dramaticul a apărut în secolul al XIV-lea, fiind rar utilizat până în secolul al XVII-lea, constituindu-se într-o categorie superioară dramei. Estetica literară germană consideră dramaticul unul din elementele fundamentale ale literaturii. *Nu se poate vorbi de o sinonimie între dramatic și teatru, deoarece dramaticul reprezintă o categorie suprateatrală, suprascenică, supraregizorială, suprahistrionică.*<sup>1</sup>

Alte interpretări critice menționează că dramaticul este mai pur decât tragicul, întrucât, în vreme ce un element conflictual este prezent în amândouă, în cazul tragicului conflictul este de pondere inegală, tocmai pentru că forțele opuse sunt inegale și neechivalente, de unde și faptul că opoziția încetează a se referi la domeniul frumosului, ca să se înalțe într-acela al sublimului, în măsura în care diferența de potențial între cele două elemente, aflate în conflict, tinde spre o sporire superlativă.

Din punct de vedere teoretic, categoria tragicului se prezintă drept o categorie închisă, în timp ce dramaticul este o categorie deschisă. Tragicul admite o singură ieșire, căderea definitivă a eroului. Dramaticul se dovedește a fi o categorie deschisă, întrucât și situațiile determinate de el nu au un rezultat determinant. De asemenea, categoria tragicului este legată de neliniști metafizice și existențiale.

Apărută din cele mai vechi timpuri, arta teatrală s-a dovedit una dintre cele mai îndrăgite specii ale literaturii. Nașterea jocului teatral s-a realizat din necesitatea umană de comunicare și a evoluat pe baza nevoii de dezvoltare a rațiunii și a simțirii. Teatrul se caracterizează printr-un microunivers propriu în care dramaturgul se substituie naturii creând personaje și locuri, punând în fața spectatorilor o lume nouă, uneori complet diferită de cea reală.

Nu se poate stabili cu certitudine apariția primelor reprezentații teatrale, termenul de *teatru* denumind, la început, orice manifestare imitatoare care lasă impresia unui joc imaginar. Manifestările teatrale au apărut în vremea Greciei antice, când s-au cristalizat primele genuri ale stilului dramatic. În Atena antică s-au format primii dramaturgi precum Aristofan, Sofocle, Horatiu, filozofi greci care au observat predilecția oamenilor pentru reprezentațiile teatrale.

Teatrul românesc are rădăcini la fel de vechi ca și teatrul grecesc, dar spre deosebire de acesta piesele prezintă un caracter laic, fiind create de oamenii din popor și cizelate pe parcursul vremii. Pe teritoriul țării noastre elemente de artă teatrală se întâlnesc în cadrul riturilor arhaice. În substratul traco-dac au pătruns cu timpul scheme, teme și chiar eroi ai mitologiilor elene și latine. Primele manifestări de dramă rituală au fost cele referitoare la vânătoarea primitivă, la care s-au adăugat jocurile crescătorilor de animale și apoi cele cu caracter agrar, care foloseau măști vegetale și antropomorfe, întruchipând demoni ai vegetației: *Paparuda, Călușul, Cucii*. Locul de desfășurare era în mijlocul naturii, mai ales primăvara și vara, în sate sau în casele oamenilor, și erau practicate potrivit unor scenarii de către interpreți (bărbați, femei și copii) anume aleși. Cultul morților a generat jocurile grupurilor de bărbați, care întruchipau, prin deghizare, spiritele strămoșilor. Cu timpul, toate aceste forme de început ale dramei rituale și-au pierdut sensurile inițiale, accentuându-se caracterul ludic. Rudimente ale câtorva drame rituale, precum *Călușul (Călușarii), Caloianul, Paparuda*, s-au păstrat până în zilele noastre.

Apărută sub influența romantismului, literatura română a beneficiat de descoperirea de către generația de la 1848 a modelului literaturii populare. Cea mai veche încercare dramaturgică originală cunoscută până astăzi este cuprinsă într-o scriere anonimă, descoperită de Nicolae Densușianu în

---

<sup>1</sup>Adrian Marino, *Dicționar de idei literare*, vol. I, Ed. Eminescu, București, 1973, p.549

Biblioteca Episcopiei Române din Oradea, datând probabil din anii 1778 – 1780 și intitulată *Occisio Gregorii in Moldaviae Vodae Tragedice Expressa (Uciderea lui Grigore Vodă în Moldova exprimată în formă de tragedie)*.

Valeriu Râpeanu consideră că nu se poate vorbi despre surse sau izvoare populare, deoarece dramaturgia românească și teatrul popular reprezintă două fenomene paralele. Teatrul popular nu caracterizează specificul românesc, având doar practici magice, *Caloianul, Paparudele*, evenimente legate de sărbătorile de iarnă, *Capra, Irozii*, de bălciuri. În diversele evenimente ce însoțesc nunta, înmormântarea, plugușorul, apar roluri (hoții, bocitoarele), Râpeanu considerând că în aceste cazuri se poate vorbi de *teatralizarea unor momente ale vieții, de încercarea de depășire a unei existențe monotone*<sup>2</sup>, susținând că teatrul din țara noastră este singurul fenomen artistic care nu se poate revendica dintr-o tradiție populară. La aceeași părere a ajuns și Ion Marin Sadoveanu în studiul său din 1923, *Dramă și teatru*.<sup>3</sup>

Concluzia criticului Valeriu Râpeanu este aceea că dramaturgia românească *nu a reținut aproape nimic din formele amintite ale teatrului popular și până acum ele au fost folosite numai ca elemente etnografice, de culoare, în câteva din piesele de început ale lui Vasile Alecsandri, în special în Iașii în carnaval*<sup>4</sup>.

O clasificare a teatrului o realizează W. Kayser care distinge trei genuri posibile de teatru:

- *teatrul de acțiune* are la bază desfășurarea de evenimente;
- *teatrul de caractere*;
- *teatrul spațial* (piese istorice).

Clasificarea tradițională distinge în cadrul teatrului trei mari clase:

- *tragedia*;
- *comedia*;
- *drama*.

Teatrul românesc a cunoscut o evoluție aparte față de poezia și proza română. Se consideră că *rădăcinile acestui fapt trebuie căutate în absența unei tradiții populare de dramaturgie, deși forme de spectacol popular au existat întotdeauna*.<sup>5</sup>

La începutul formării sale, dramaturgia autohtonă a avut un repertoriu străin, a fost interpretată de trupe străine și s-a jucat în limbi străine. Singurele piese românești au fost *Năpasta și Săptămâna Luminată* de Mihail Săulescu. Primele manifestări ale teatrului cult s-au concretizat în încercările de adaptare a pieselor străine. Printre primele încercări de acest gen s-au remarcat cele ale lui Gheorghe Asachi: *Mirtii și Hloe* de Florian, după Gessner, Aug. Von Kotzebue Lapeirus, *Văduva vicleană* sau *Temperamentele, Pedagogul, Fiul pierdut*.

Dramaturgia românească originală înflorește începând cu anul 1848. Comedia satirică se dezvoltă, dramaturgii care cultivau această specie propunându-și să critice, cu ajutorul comicului, moravurile decăzute ale societății vremii: parvenitismul, căsătoria din interes, moda imitării unor obiceiuri occidentale, stâlcirea limbii române.

Principala contribuție la dezvoltarea dramaturgiei originale o aduce Vasile Alecsandri, personalitate complexă și reprezentativă a culturii naționale: poet, prozator, memorialist și dramaturg, animator de viață literară și teatrală. Ca dramaturg debutează prin prelucrarea unor teme din literatura

<sup>2</sup> Valeriu Râpeanu, *Cultură și istorie*, Ed. Militară, București, 1979, p.178

<sup>3</sup> Ion Marin Sadoveanu, „Dramă și teatru,” în Ion Marin Sadoveanu, *Studii și cronici*, nr. 160 – 163, p.11 – 12

<sup>4</sup> Valeriu Râpeanu, *op.cit.*, Ed. Militară, București, 1979, p.180

<sup>5</sup> Valeriu Râpeanu, *op.cit.*, p. 175

franceză a vremii. Inceputul creației sale originale îl constituie *Iorgu de la Sadagura* (1844) și *Iașii în carnaval* (1845). Ambele lucrări, la care se adaugă *Piatra din casă* (1847) și *O nuntă țărănească* (1848) constituie prima fază de creație a lui Alecsandri în domeniul comediei. Piese *Chirița în Iași* (1850) și *Chirița în provincie* (1852) relevă poziția critică a lui Alecsandri față de viața socială a vremii, dar și perfecționarea mijloacelor sale de creație, personajul principal rămânând multă vreme legendar, iar piesele respective rezistând reprezentării în zilele noastre. Se poate afirma că opera dramatică a lui Vasile Alecsandri reprezintă punctul cel mai înalt atins în dezvoltarea comediei satirice la jumătatea veacului al XIX – lea, calitățile acesteia (spiritul viu de observație, pitorescul personajelor, verva, umorul) fiind proprii întregii dramaturgii premergătoare.

A doua direcție a evoluției dramaturgiei originale este reprezentată de dezvoltarea dramei istorice de inspirație națională. Primii autori care au scris drame istorice au fost Gheorghe Asachi cu piesa *Petru Rares*, Theodor Codrescu și alții. Inceputul edificator în drama istorică românească este realizat de către Vasile Alecsandri cu piesa *Cetatea Neamțului* și drama în versuri *Despot – Vodă*. Momentul afirmării dramei istorice în teatrul românesc este marcat de Bogdan Petriceicu Hasdeu prin drama *Domnița Ruxandra* și tragedia *Răposatul postelnic*. Se adaugă poemul dramatic *Răzvan și Vidra*, rod al maturizării artistice și al acumulărilor importante ale cercetărilor sale istorice.

Dramaturgia autohtonă românească din perioada 1877–1918 poartă amprenta a trei personalități: Ion Luca Caragiale, Alexandru Davila și Barbu Delavrancea. Opera dramatică a scriitorului Caragiale, elaborată în decursul a doisprezece ani, cuprinde comedii *O noapte furtunoasă* (1879), *Conu Leonida față cu reacțiunea* (1882), *O scrisoare pierdută* (1884), *D’ale carnavalului* (1885) și drama *Năpasta* (1890). Dezvoltarea comediei satirice ajunge cu opera lui I.L. Caragiale în faza clasică a dramaturgiei românești, evoluția dramei istorice de inspirație națională atingând această culme prin contribuțiile lui Alexandru Davila și Barbu Ștefănescu Delavrancea cu piesele *Vlaicu-Voda* și *Apus de soare*.

Teatrul, *cea mai veche formă de manifestare artistică*<sup>6</sup>, cunoaște la anumite intervale de timp necesitatea reînnoirii formelor vechi tehnice. Astfel și teatrul din perioada interbelică a simțit nevoia de reînnoire, de orientare către un nou gen despre care nu se poate spune cum va evolua.

Dramaturgia românească dintre cele două războaie mondiale lasă impresia că nu se ridică valoric la nivelul atins de poezie și proză. Acest fapt a stârnit în epocă reacții și negații vehemente. Mihail Sebastian consideră că dramaturgia nu a cunoscut evoluția ascendentă a întregii mișcări literare românești din ultimii zece ani datorită dezinteresului tinerilor scriitori pentru teatru, din cauza absenței oricărui nume nou, interesant. Reușește în schimb să piardă și pe singurii scriitori devotați până în acel moment: Camil Petrescu și Mircea Ștefănescu. Eugen Lovinescu consideră această perioadă a dramaturgiei românești aridă și lipsită de interes.

Insuficiența dezvoltare a teatrului românesc cult, raportată la celelalte genuri, a fost explicată de Ion Marin Sadoveanu prin slaba cultivare a formelor de teatru popular, cât și prin lipsa de interes a publicului față de spectacol. Camil Petrescu considera criza teatrului românesc drept una a lipsei de actori și de regie, iar G.M.Zamfirescu cerea oamenilor de teatru să ducă o politică mai consecventă de promovare a repertoriului național. Criticul Ov.S.Crohmălniceanu considera că *teatrul din această perioadă e supus unui regim de brutală comercializare*<sup>7</sup>. Ținta majorității spectacolelor devine amuzamentul publicului cu orice mijloace.

---

<sup>6</sup>N. Carandino, *Autori, piese și spectacole*, Ed. Cartea Românească, București, 1973, p.9

<sup>7</sup> Ov. S. Crohmălniceanu, *Literatura română între cele două războaie mondiale*, vol. III, Ed. Minerva, București, 1975, p.6

Totuși, în ciuda insatisfacției generale, dramaturgia românească interbelică a cunoscut o importantă dezvoltare. În perioada 1920-1940 funcționau o serie de teatre subvenționate de stat și numeroase companii particulare conduse de mari actori. Dar foarte multe dintre ele perpetuează tradiția teatrului bulevardist, bazat pe explorarea excesivă a triumphiului conjugal. Împotriva acestui tip de teatru mediocru, convențional, facil, scriitorii ca Tudor Arghezi, Lucian Blaga, N.D.Cocea, Camil Petrescu, Liviu Rebreanu, au scris remarcabile pagini critice.

Ceea ce caracterizează acest tip de teatru este conservatorismul, deoarece aproape nicio înnoire profundă de expresie nu apare. Se poate considera drept factor inhibitiv al oricăror tendințe înnoitoare teama de a contrazice gusturile publicului mic burghez care reprezenta principalul spectator. În ciuda acestui fapt, lupta care se dă în epocă între conservatorismul teatrului și teatrul nou, va avea ca finalitate orientarea repertoriului către creația autohtonă și încurajarea noii generații de dramaturgi.

Printre autorii care se impun cu piese de valoare se numără Victor Eftimiu, Mihail Sorbul, Camil Petrescu, Gh. Ciprian, G.M.Zamfirescu, Victor Ion Popa, Tudor Mușatescu, Mihail Sebastian, Mircea Ștefănescu, Al. Kirițescu și Ion Luca.

Scriu piese și poezii: Lucian Blaga, Ion Minulescu, O.Goga, V. Voiculescu; prozatorii: Liviu Rebreanu, Gib. Mihăescu, H.P.Bengescu, Ion Marin Sadoveanu și unii critici precum Nicolae Iorga, Eugen Lovinescu, G. Călinescu.

Pe lângă un repertoriu nou, teatrologia românească interbelică aduce în actualitate relația text–spectacol, funcțiile regiei, teatrul și sistemul artelor, psihologia actorului, natura creației scenice, sociologia publicului, comunicarea scenă–sală, definirea unor categorii estetice ca tragicul, comicul, umorul, precum și noile idei originale care au fost formulate în această perioadă. Accentul este pus pe ideea autonomiei esteticului, a artei teatrale față de realitate și funcția care primează este cea cultural–estetică (chiar și cea socială).

Apar o serie de lucrări având ca teme regia, scenografia și jocul spectacolului teatral. Camil Petrescu în *Fals tratat pentru uzul autorilor dramatici* pune problema modalităților moderne de materializare scenică a textului literar; Ion Sava cerea o mai mare independență față de text a creației scenice; G.M.Zamfirescu pune în discuție tehnica decorului; Tudor Vianu publica o analiză a artei actorului.

În această perioadă apar și formele de avangardă, experimentale, aparținând lui G.M.Zamfirescu și lui Ion Sava, precum și susținerea unor teatre sătești sau populare de către personalități precum Liviu Rebreanu și Nicolae Iorga, cu scopul unei promovări și formări mai eficace a idealului național și patriotic.

Realizând o comparație între literatura dramatică din perioada interbelică cu dramaturgia deceniilor anterioare, se observă că noua literatură dramatică se prezintă ca o continuare a două linii clasice: comedia satirică și drama istorică. *Operele cele mai de seamă create acum nu produc doar o lărgire a ariei tematice ci și o adâncire a investigației psihologice, o nuanțare a observației*<sup>8</sup>. Se observă o creștere valorică a operelor. Se scriu poeme filozofico-folclorice (Lucian Blaga, Victor Eftimiu), evocări dramatice din istoria națională (Mihail Sorbul, Nicolae Iorga, Ion Luca), drame de conștiință cu eroi protestatari victorioși sau înfrânți (Camil Petrescu, Octavian Goga), comedii tragice (G.M.Zamfirescu), comedii satirice (Tudor Mușatescu, Alexandru Kirițescu, Mircea Ștefănescu) ale căror personaje sunt extrase din toate mediile sociale. *Sunt dominante acele conflicte care au în centrul lor fie*

---

<sup>8</sup> Florea Mihai, *Scurtă istorie a teatrului românesc*, Ed. Meridiane, București, 1970, p.105



*opoziția de clasă, fie contradicții de conștiință, fie imposibilitatea realizării, a găsirii unui orizont în lumea contemporană*<sup>9</sup>.

Observația caracterelor și faptelor realului într-o modalitate comică va deveni principala direcție în dezvoltarea dramaturgiei între cele două războaie; cei mai buni dramaturgi, exceptându-l pe Camil Petrescu, vor fi comediografi. La fel de rezistent va fi și teatrul de inspirație istorică reprezentat de Camil Petrescu, Lucian Blaga, Nicolae Iorga, Victor Eftimiu, Alexandru Kirițescu, Ion Luca.

Contemporaneitatea va fi unul din subiectele cele mai explorate. Viața socială și politică, familială și culturală va furniza material de reflecție pentru comedii, pentru drame sau pentru comedii tragice. Dramaturgi precum Victor Ion Popa și Tudor Mușatescu scriu despre târgul de provincie, G.M.Zamfirescu despre periferia orașelor, Camil Petrescu și Mihail Sebastian despre dramele intelectualilor. La acestea se adaugă și piesele pe teme folclorice sau mitologice ale lui Lucian Blaga, G. Călinescu, Ion Luca.

Dramaturgia românească interbelică evoluează prin diversificarea speciilor dramatice, cultivându-se comedia, drama psihologică, drama istorică, teatrul filozofic și poetic, comedia tragică și chiar feeria cu subiecte din mitologia română și universală. *Se face trecerea de la o literatură a influențelor (lucrări cu teme apropiate înaintea războiului) la o literatură a realităților. Tematica se îmbogățește și se trece de la tematica istorică la drama existențelor periferice*.<sup>10</sup> Tot în această perioadă se poate vorbi și de o problematică a intelectualului ce apare tratată diferit la Camil Petrescu, Mircea Ștefănescu, Alexandru Kirițescu. Se experimentează noi formule de construcție dramatică făcându-se apel la psihanaliză, la sondarea absurdului, a teatrului epic în genul lui Bertolt Brecht, a teatrului expresionist. Toate aceste direcții și caracteristici plasează dramaturgia românească într-un context modernist și novator.

Paralel cu problematica intelectualului apare și drama de idei *subliniind inconformismul, neaderența la compromis sau neputința adaptării sociale*<sup>11</sup>, teme ce apar în lucrările dramatice ale unor autori precum V.I.Popa (*Ciuta*), Camil Petrescu (*Act venețian, Mioara*). La Lucian Blaga drama de idei recurge la istorie, la mitologia autohtonă, la convingeri filozofice, relația cu aspectele sociale fiind mult mai accentuată. Aproape toate subiectele tratate de autorii dramatice din perioada interbelică dezbat situații și atitudini din realitate.

Un alt semn al efortului de înnoire este reprezentat de îmbogățirea tipologiei umane. Apar tipuri noi, caracteristice: intelectualul animat de idealuri înalte, personajul care vrea să imprime existenței sale o altă finalitate morală, eroina care își caută salvarea în iubire, micul burghez plin de bun simț, creatorul, etc. Ceea ce îi unește pe toți, indiferent de diferențele dintre ei (temperamentale sau din punctul de vedere al gradului de cultură) este un sentiment de mare nemulțumire, toți fiind în fond niște inadaptați. Personajul Gelu Ruscanu din *Jocul ielelor* este obsedat de ideea dreptății absolute, domnișoara Nastasia, eroina lui G.M. Zamfirescu, Marin Miroiu din *Steaua fără nume* sau Carmen Anta din *Ciuta* lui Victor Ion Popa au în interiorul structurii lor sufletești același reflex de refuz al unei existențe meschine și mediocre, același ideal de cinste și integritate morală, aceeași dorință de a nu fi părtași la minciună. Dar înălțarea lor către acest ideal absolut este scurtă și se prăbușesc în conformism, în resemnare sau se sinucid. Chiar și cei care au dobândit, dacă nu fericirea, cel puțin prosperitatea materială, ca Spirache Necșulescu din *Titanic Vals* sau Chirică din *Omul cu mârtoaga*, rămân totuși cu nostalgia visurilor

---

<sup>9</sup>ibidem , p.105

<sup>10</sup>Nicolae Barbu, *Momente din istoria teatrului românesc*, Ed. Eminescu, București, 1977, p.195

<sup>11</sup>Ibidem, p.195

neîmplinite. Nici unul dintre acești eroi nu are în el forța capabilă să schimbe ceva; toți sunt slabi. Cu toate acestea, meritul lor este că nu acceptă lumea așa cum e.

Perioada interbelică s-a constituit într-un loc al tuturor posibilităților, în care dramaturgia vrea să devină o prezență efectivă în viața spirituală, explorând un univers amplu, abordând dintr-un punct nou, viața oamenilor și problemele lor. Deși teatrul pare să ducă în această perioadă o existență izolată, cantitatea producțiilor și multele companii de teatru care au funcționat contrazic această opinie. Comediile răspund nevoii publicului de a avea spectacole în care să se recunoască.

Între cele două războaie mondiale influența lui I.L.Caragiale în domeniul comediei este foarte mare. Autori precum Gh.Ciprian, Victor Ion Popa, Tudor Mușatescu, Al.Kirițescu, Mihail Sebastian scriu numeroase comedii, inegale ca valoare.

Aproape toți dramaturgii cultivă comedia lirică sau cu accente sentimentale care introduc un element de temperare a sarcasmului lor satiric. V.I.Popa este blând și înțelegător, Tudor Mușatescu – zeflemist, Mihail Sebastian – înduioșat, Kirițescu – amar, Ciprian - ironic.

Un comediograf important al epocii este Tudor Mușatescu, dramaturgul satiric al burgheziei provinciale. Opera sa cuprinde aproape 60 de piese originale de toate genurile. În fruntea lor se situează *Titanic – vals* (1932) și *...Escu* (1933), satire virulente la adresa politicianismului, a parvenitismului și a farsei electorale.

Mihail Sebastian exprimă în opera sa dramatică revolta în fața unei lumi nedrepte prin dorința de evadare din această lume: *Jocul de-a vacanta* (1938), *Steaua fără nume* (1944). Eroii se joacă "de-a fericirea", "de-a uitarea" și autorul prezintă comportamentul lor în asemenea situații. Evaziunea din realitate oferă o atmosferă, fie ea artificială, și dă alte dimensiuni vieții. În *Steaua fără nume* "mirajul" apare între două lumi total deosebite: o femeie frumoasă din lumea bună, Mona, se întâlnește întâmplător cu profesorul Miroiu, visător în preocupările lui savante de astronom anonim. Ca orice vis, el rămâne frumos. Teatrul lui Mihail Sebastian introduce lirismul și poezia în dramaturgia modernă.

Mircea Ștefănescu a creat numeroase piese care se inscriu în aria dezbaterii problemelor de viață : *Roba alba* (1924), *Comedia zorilor* (1928), *Rețeta fericirii* (1946), *Micul infern* (1948), *Rapsodia țiganilor* (1948), *Căruța cu paiate* (1951), drama *Cuza – Vodă* (1959) .

#### Bibliografie :

- Barbu,N., *Momente din istoria teatrului românesc*, Ed. Eminescu, București, 1977, p.195  
Carandino,N., *Autori, piese și spectacole*, Ed. Cartea Românească, București, 1973, p.9  
Crohmălniceanu, Ov. S. , *Literatura română între cele două războaie mondiale*, vol. III, Ed. Minerva, București  
Florea, M., *Scurtă istorie a teatrului românesc*, Ed. Meridiane, București, 1970, p.105  
Marino,A., *Dicționar de idei literare*, vol. I, Ed. Eminescu, București, 1973, p.549  
Râpeanu,V., *Cultură și istorie*, Ed. Militară, București, 1979, p.178  
Sadoveanu,I.M., "Dramă și teatru,"în Sadoveanu ,I.M., *Studii și cronici*, nr. 160 – 163, p.11 – 12

# REPERE ÎN BLOCAJELE IDENTIFICATE ÎN RELAȚIA ORGANIZAȚIA ȘCOLARĂ ȘI COMUNITATEA LOCALĂ ASPECTS OF BLOCKINGS IDENTIFIED IN THE RELATION BETWEEN SCHOOL ORGANISATION AND LOCAL COMMUNITY

Nicoleta STĂNICĂ, Inspector Școlar Prof., Doctorand  
ISJ Ilfov/ Școala Doctorală IOSUD, Universitatea Valahia din Târgoviște,  
[sta\\_nicoleta@yahoo.com](mailto:sta_nicoleta@yahoo.com)  
Constanța POPESCU, prof.univ.dr.  
Universitatea Valahia din Târgoviște, [tantapop@yahoo.com](mailto:tantapop@yahoo.com)

*Pe fondul schimbării politice, sociale, economice profunde și complexe, societatea românească, prin toate componentele sale își caută identitatea. Școala are un rol de refacere a identității sociale și de valorizare a potențialului uman. Prezentul articol încearcă să ofere răspunsuri la întrebări care frământă adulții implicați sau conectați la problematica educației: fie în calitate de cercetători, fie în calitate de profesori, fie în calitate de părinți, de lideri comunitari etc.*

*Cuvinte cheie: școala, strategii de dezvoltare, comunitate locală, blocaje*

*Amid profound and complex social, political and economic change, the Romanian society, through all its components, seeks its identity. The school has a role to restore social identity and valorization of human potential. This article seeks to provide answers to questions that concern adults involved or connect to education issues: whether as researchers or as teachers or as parents, community leaders, etc.*

*Keywords: school, development strategies, local community, blocking*

Câteva din întrebările care frământă adulții implicați sau conectați la problematica educației (fie în calitate de cercetători, fie în calitate de profesori, fie în calitate de părinți, de lideri comunitari etc) la care prezentul articol va încerca să răspundă – sunt următoarele:

- Care este scopul școlii de astăzi?
- Are școala capacitatea de a identifica și utiliza resurse pentru realizarea scopului propus?
- Reușesc echipele manageriale să construiască strategii de dezvoltare viabile, construite pe analize profunde? Sunt acele strategii pliate pe realitatea școlilor?
- Cum este percepută școala în comunitatea în care trăiește?
- Cum percepe școala implicarea actorilor comunității?

- Este școala o instituție care ”învață” în propria sa călătorie să devină parte a comunității ?

Pe fondul schimbării politice, sociale, economice profunde și complexe, societatea românească, prin toate componentele sale își caută identitatea. Școala are un rol de refacere a identității sociale și de valorizare a potențialului uman.

Devin astfel prioritare direcții de acțiune în domeniul *Educație*:

- stabilirea setului de valori după care trebuie să se orienteze evoluția societății și a educației sale;
- identificarea factorilor implicați în domeniul educațional și stabilirea rolului și a responsabilităților fiecărui factor;
- susținerea parteneriatului tuturor factorilor sociali care sunt interesați în dezvoltarea educației.

Societatea a fost nevoită să extindă câmpul educațional de la nivelul instituției școlare la nivelul altor agenți de educație, să diversifice oferta educațională.

Ce este ȘCOALA ?

- o instituție care oferă un serviciu social;
- este direct influențată de ceea ce se întâmplă în mediul social;
- transmite cunoștințe, dezvoltă abilități, norme, valori recunoscute și acceptate social;
- are o logică internă de dezvoltare, reproduce propriile norme și valori, are propriul sistem de organizare.
- este o instituție care funcționează într-o comunitate alcătuită din mai mulți factori de educație: familie, autorități, organizații guvernamentale și neguvernamentale, agenți economici, poliție, biserică, unități sanitare etc. care au la rândul lor o ofertă educațională explicită și/sau implicită.

Școlile depind de mediul în care funcționează în ceea ce privește: obținerea resurselor materiale, resursele umane, resursele financiare, resursele informaționale etc.

Funcționează într-un context social imediat, într-o comunitate locală și zonală, care furnizează elevii dar care are un set de așteptări cărora instituția școlară trebuie să le răspundă.

Influențele sunt manifestate din ambele părți, atât comunitatea influențează organizația școlară cât și aceasta influențează comunitatea.

Ce este COMUNITATEA ?

- este bazată pe „voința” și „sentimentele” celor care trăiesc în ea;
- legăturile dintre oameni se nasc din „relațiile dintre voințe umane” și se pot exprima în forme „vii”, adică în comunități;
- „viață reală și organică” fiind „un organism viu”;
- individul trăiește, în comunitate încă de la naștere și se leagă de ai săi „la bine și la rău, în timp ce în societate se duce ca într-o țară străină”;

- este întemeiată nu pe contact, ci pe înțelegere, care este „un mod de a simți comun și reciproc, asociativ” în cadrul unei „voințe” colective care este expresia unei unități;
- legăturile dintre membrii comunității se bazează pe valori precum: respectul, afecțiunea, bunăvoința;
- este unitatea întemeiată pe familie și pe legăturile de sânge, pe vecinătăți și pe viața în comun pe același teritoriu, pe prietenie și pe „comunitatea minților”;
- comunitatea depășește contextul strict economic.

Sintetizând concepțiile lui Tonnies și Weber - COMUNITATEA este caracterizată:

- interdependența sistemelor de relații dintre persoane;
- gradul ridicat de omogenitate în raport cu unele valori și norme împărtășite de comunitate;
- prezența lor mai mult ca elemente puternic interiorizate decât ca elemente formal exprimate;
- ansamblul unor culturi și a unor moduri de viață comune, existența unui puternic sentiment de ingroup în raport cu un outgroup înconjurător.

Prin ce se caracterizează relația de parteneriat ȘCOALĂ – COMUNITATE?

Din punct de vedere juridic, parteneriatul se definește ca o înțelegere legală în care partenerii definesc împreună scopul general al parteneriatului. Parteneriatul autentic presupune, cel puțin în teorie, colaborarea strânsă și combinarea avantajelor specifice pentru ambii parteneri.

Din punctul de vedere al beneficiilor pe care le aduce, parteneriatul poate fi definit ca o modalitate eficientă în realizarea reformei managementului fie prin schimbarea practicilor manageriale, fie prin schimbarea modului în care sunt abordate problemele publice, astfel încât soluționarea lor să devină fezabilă prin parteneriat.

Parteneriatul poate fi o soluție pentru alocarea și folosirea resurselor locale la nivel comunitar, pentru atragerea altor resurse externe pentru rezolvarea problemelor comunitare.

Ideea de parteneriat între școală și comunitate trebuie să se bazeze pe principiul complementarității serviciilor sociale oferite de către diversele organizații care activează în comunitate.

Construirea parteneriatului este un proces deliberat ce implică aptitudini specifice, strategii și cunoștințe pe care părțile implicate trebuie să le cunoscă și să le folosească. Parteneriatul implică adoptarea unui management bazat pe colaborare și schimbare, comunicare și conștientizarea diversității.

Într-o relație de parteneriat fiecare partener trebuie să-și definească așteptările, scopul și limitele. În relația de parteneriat dintre școală și agenții comunitari cei implicați trebuie să definească și să conștientizeze:

- care sunt agenții comunitari implicați în relația de parteneriat;

- care sunt motivele parteneriatului;
- care sunt modificările vizate în situația actuală;
- ce probleme majore pot fi rezolvate prin parteneriat;
- care sunt rolurile specifice pe care fiecare partener.

Parteneriatul este bazat pe încredere, crează responsabilitate pentru parteneri și implicare reciprocă. El trebuie să fie o modalitate mai eficientă de a obține rezultate bune, o schimbare în bine.

Principiile care stau la baza parteneriatului școală – comunitate, stipulate în noua lege a educației sunt (Legea educației naționale, Art. 3):

Principiul echității — în baza căruia accesul la învățare se realizează fără discriminare;

Principiul calității — în baza căruia activitățile de învățământ se raportează la standarde de referință și la bune practici naționale și internaționale;

Principiul relevanței — în baza căruia educația răspundenevoilor de dezvoltare personală și social-economice;

Principiul eficienței — în baza căruia se urmărește obținerea de rezultate educaționale maxime, prin gestionarea resurselor existente;

Principiul descentralizării — în baza căruia deciziile principale se iau de către actorii implicați direct în proces;

Principiul răspunderii publice — în baza căruia unitățile și instituțiile de învățământ răspund public de performanțele lor;

Principiul asigurării egalității de șanse;

Principiul transparenței — concretizat în asigurarea vizibilității totale a deciziei și a rezultatelor, prin comunicarea periodică și adecvată a acestora;

Principiul incluziunii sociale;

Principiul centrării educației pe beneficiarii acesteia;

Principiul participării și responsabilității părinților;

Principiul fundamentării deciziilor pe dialog și consultare;

Principiul respectării dreptului la opinie al elevului/studentului ca beneficiar direct al sistemului de învățământ.

Este necesar parteneriatul școală – comunitate ?

Ideea de a folosi școlile în beneficiul comunității a apărut în Statele Unite prin 1935. S-a admis atunci faptul că școlile pot sta la dispoziția locuitorilor comunității respective dincolo de programul obișnuit, chiar pe durata unei zile întregi, și pot furniza servicii în domenii diferite: cultural, sănătate, asistență socială, pregătirea forței de muncă, recreere etc.

În Europa, mai ales după anii 90, școlile și-au diversificat activitatea desfășurând diverse activități și programe: cursuri de computere, de tradiții locale, sportive, concerte, cluburi pentru pensionari, controale medicale, conferințe, festivaluri, concursuri, conferințe, cursuri de croitorese etc. destinate locuitorilor din localitățile respective și nu numai

În anii '80, în lumea școlii, s-a afirmat un curent bazat pe ideea implicării factorilor comunității locale în luarea deciziilor privind predarea și învățarea, finanțarea și angajarea de personal în școlile care deservește comunitatea locală respectivă (“management bazat pe comunitatea locală”, “site-based management”).

Tendința deschiderii școlii către comunitate este evidentă în majoritatea țărilor occidentale. În contextul în care, resursele acordate educației, sunt în descreștere, parteneriatul poate fi o formă prin care se realizează o mai bună gestionare a resurselor locale, o modalitate de atragere a resurselor către școală și de valorificare a resurselor școlii în beneficiul comunității.

Care este identitatea școlii în relația de parteneriat ?

Școala are o misiune și roluri bine stabilite iar frontiera de deschidere a instituției școlare către mediul său poate fi variabilă.

Școlile sunt organizații puternic ancorate în comunitate, statutul organizației școlare, funcțiile sociale ale acesteia precum și competențele specifice ale resurselor umane implicate în sistemul educațional fac din școală promotorul parteneriatului comunitar.

Școala și comunitatea trebuie să-și asume noi tipuri de relații, fără a renunța la elementele de fond care le definesc identitatea.

Considerăm că școala nu-și pierde identitatea într-o rețea de parteneriate, ci oferă servicii care să răspundă unor părți a nevoilor beneficiarilor, se dezvoltă, devine o organizație care “învață”.

Parteneriatul școlii cu agenții comunitari poate funcționa în mai multe feluri:

- punerea în comun a resurselor (materiale, umane, financiare, logistice, de timp, informaționale etc.) pentru binele comun;
- activități / proiecte / programe comune;
- alocarea de resurse din partea agenților comunitari către școală;
- voluntariat și implicare în acțiuni la nivel comunitar;
- testarea nevoilor locale;
- formarea resurselor umane;
- atragerea de resurse către comunitate, etc.

Ce blocaje pot interveni în relația de parteneriat dintre ȘCOALĂ ȘI COMUNITATE ?

În relația de parteneriat pot interveni blocaje generate atât de instituția școlară cu tot ceea ce implică ea: management, cadre didactice cât și blocaje generate de actorii din comunitate.

ȘCOALĂ	COMUNITATE
-școala prin managementul ei nu are o strategie în ceea ce privește relația cu comunitatea;	-sărăcia;
-școala nu este interesată să identifice toți beneficiarii indirecti din comunitatea în care ”trăiește”;	-depășirea atribuțiilor autorităților locale în implicarea în viața școlii;
- rezistența cadrelor didactice care pot	-implicarea UAT-urilor în numirea pe funcții a directorilor de școli;
	-lipsa, limitarea fondurilor destinate școlii sau gestionarea acestora de către autoritățile

<p>opta sau nu pentru colaborarea cu agenți sau organizații exterioare școlii (efort suplimentar neremunerat);</p> <p>- învățământul este considerat de cele mai multe ori ca o practică privată iar cadrele didactice au de prea puține ori inițiativa sau deschiderea de a împărți rolurile pe care le dețin sau de a învăța de la alții;</p> <p>-reproșurile care li se fac părinților privind colaborarea cu școala :apatia(nu vin la reuniuni anunțate), lipsa de responsabilitate (așteaptă inițiativa profesorilor), timiditate (lipsa de încredere în sine),participare cu ingerințe (critică cu impertinență școlară), preocupări excesive(exclusive) pentru randamentul școlar(notele copilului), rolul parental rău definet (nu înțeleg corect funcțiile și rolurile în educația copilului), contacte limitate cu școala (numai în situații excepționale, de criză în comportamentul copilului), conservatorism(reacții negative la idei noi);</p>	<p>locale;</p> <p>-reproșurile care li se fac profesorilor privind colaborarea cu familiile elevilor sunt similare cu cele pentru părinți dar nu identice:</p> <p>dificultăți de a stabili relația cu adulții (tratează părinții ca pe copii și nu ca pe parteneri în educația copilului, decizând autoritar la reuniunile cu părinții),</p> <p>definirea imprecisă a rolului de profesor (oscilează între autonomia tradițională și perspectivele noi ale parteneriatului), lipsa pregătirii privind relația școală-familie;</p> <p>-implicarea sporadică a agenților economici, ONG-urilor, fundațiilor în relația cu școala-</p> <p>lipsa unui program coerent;</p> <p>-lipsa pregătirii pentru munca în echipă;</p>
---	---

## Concluzii

Școala, alături de alte instituții care funcționează în comunitate este direct influențată de nivelul de dezvoltare comunitară. Dezvoltarea comunitară urmărește astfel promovarea „binelui comun” încurajează sentimentul de apartenență al individului la aceasta și-l face responsabil de dezvoltarea ei. Din această perspectivă, dezvoltarea comunitară poate fi definită ca un proces social prin care indivizii dintr-o comunitate se adaptează tot mai bine la aspectele specifice ale unei lumi în permanentă schimbare.

În esență, dezvoltarea comunitară vizează:

- Crearea unei comunități puternice,active,unite,capabile să-și identifice și să-și rezolve problemele fără intervenția unor factori din afara ei;
- cooperarea locuitorilor în rezolvarea unor probleme care le afectează existența;
- oamenii își asumă responsabilități pentru destinul comunității în care trăiesc, sunt mândri de comunitatealor;
- comunitatea este solidară cu membrii ei, mai ales cu cei aflați în dificultate;
- existența controlului comunitar.



Dezvoltarea școlii către o școală comunitară trebuie privită din cel puțin două perspective:

-aceea a eforturilor depuse de către comunitate în ansamblu în scopul dezvoltării (nivel crescut al investițiilor, venituri bune pe cap de locuitor, investiții în infrastructură în general și în infrastructura școlii etc.);

- eforturi depuse de către școală în scopul adaptării la cerințele comunității;

O școală dezvoltată într-o comunitate este motorul dezvoltării comunitare. Școala trebuie să fie deschisă la nevoile comunității, să identifice acele domenii în care poate dezvolta parteneriate comunitare: alternative de petrecere a timpului liber pentru copii și tineri, activități de educație rutieră, educație pentru sănătate, ajutorarea vârstnicilor, a familiilor sărace etc.

O școală dezvoltată este aceea care răspunde unei game cât mai largi de nevoi ale beneficiarilor săi, este deschisă la parteneriate, cu oameni pregătiți și motivați.

#### Bibliografie:

1. \*\*\**Legea educației naționale*, publicată în MO nr.18/10.I.2011
2. Bauman, Zigmunt–*Comunitatea Căutarea siguranței într-o lume nesigură*–Editura Antet, București, 2001
3. Fred M. Cox, John L. Erlich, Jack Rothman, John E, Tropman – *Strategies of Community Organization*
4. Fred M.Cox, John L. Erlich, Jack Rothman, John E, Tropman–*Tactics and techniques of Community Practice*–F.E.PEACOCKPUBLISHERS,INC.,Ilasca, Illinois, 1989
5. Iosifescu, Șerban– *Managementul în contextual descentralizării în Patru exerciții de politică educațională*, Editura Educația2000+, Humanitas Educațional, Colecția Politici Educaționale, București, 2006
6. Iosifescu, Șerban(coord.) -*Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, București, ISE - MEC, 2001
7. Peter Senge, Nelda Cambron-McCabe, Timothy Lucas, Bryan Smith, Janis Dutton, Art Kleiner – „*Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație*”, Editura Trei, București, 2016
8. Rădulescu Eleonora, Tîrcă Anca– „*Școală și comunitate Ghid pentru profesori*”, Colecția educația2000+, Editura Humanitas Educațional, București, 2002
9. Sandu, Dumitru - *Dezvoltare comunitară Cercetare Practică Ideologie*, Editura Polirom, Iași, 2005
10. Stăiculescu Camelia – „*Managementul parteneriatului școală – comunitate*” în *Managementul grupului educat*, Editura ASE, București, 2006
11. Stăiculescu Camelia– „*Managementul parteneriatului școală–organizații neguvernamentale*”, în *Studia Universitatis*, nr.5/2008, Seria Științe ale educației, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău

# **ROLUL MOBILITĂȚILOR INTERNAȚIONALE ALE CADRELOR DIDACTICE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ THE ROLE OF INTERNATIONAL MOBILITY OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF THEIR PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

Octavian Horia MINDA, Prof.

Școala Gimnazială nr 16 *Take Ionescu* Timișoara /Asociația Învățătorilor Bănățeni,  
[m\\_horiaro@yahoo.com](mailto:m_horiaro@yahoo.com)

Ilie MINESCU, lector univ.dr./ consilier în carieră

Universitatea de Vest din Timișoara/ Institutul Francez din Timișoara, [iliemin@yahoo.fr](mailto:iliemin@yahoo.fr)

Sebastian CHIRIMBU, conf.univ.dr.

Universitatea *Spiru Haret* University (București, România)/ drd. Șc. Doctorală IOSUD, Universitatea  
*Valahia* din Târgoviște, [sebastian\\_chirumbu@yahoo.com](mailto:sebastian_chirumbu@yahoo.com)

*Participarea la acțiuni de mobilitate internațională constituie o experiență care, pe lângă plusul de informație și dezvoltare de competențe pe care îl aduce, este o oportunitate pentru dezvoltarea de rețele profesionale în rândul cadrelor didactice, la nivelul întregii Europe. Indiferent de acțiunile concrete desfășurate în cadrul mobilității internaționale, de locul de desfășurare și de durată, acest gen de programe de dezvoltare profesională are meritul de a da participanților posibilitatea interacțiunii cu colegi din alte sisteme de învățământ, de a schimba informații și experiențe. Aceste acțiuni constituie, pe de o parte, un bun mijloc prin intermediul căruia să se realizeze transfer de cunoaștere/bune practici între cadre didactice care funcționează în diferite sisteme de învățământ, iar pe de altă parte, este un punct de plecare pentru dezvoltarea de parteneriate internaționale.*

*Cuvinte cheie: programme de dezvoltare profesională, mobilitate internațională, sisteme de învățământ*

*Participation in international mobility actions is an experience which, in addition to the information value and development of skills it brings, is an opportunity for the development of professional networks among teachers, at all levels throughout Europe. Irrespective of the concrete actions carried out within the framework of international mobility, the place of deployment and duration, this kind of professional development programme has the merit of giving participants the possibility of interacting with colleagues from other systems of education, exchange of information and experiences. These actions constitute, on the one hand, a good means of transferring knowledge/good practice between teachers working in different education systems, and on the other hand, is a starting point for development of international partnerships.*

*Keywords: professional development programmes, international mobility, education systems*

Participarea la acțiuni de mobilitate internațională constituie o experiență care, pe lângă plusul de informație și dezvoltare de competențe pe care îl aduce, este o oportunitate pentru dezvoltarea de rețele profesionale în rândul cadrelor didactice, la nivelul întregii Europe. Indiferent de acțiunile concrete desfășurate în cadrul mobilității internaționale, de locul de desfășurare și de durată, acest gen de programe de dezvoltare profesională are meritul de a da participanților posibilitatea interacțiunii cu colegi din alte sisteme de învățământ, de a schimba informații și experiențe. Aceste acțiuni constituie, pe de o parte, un bun mijloc prin intermediul căruia să se realizeze transfer de cunoaștere/bune practici între cadre didactice care funcționează în diferite sisteme de învățământ, iar pe de altă parte, este un punct de plecare pentru dezvoltarea de parteneriate internaționale. Participarea la acțiunea ERASMUS+ nu are restricții cu privire la numărul de participări. Există cadre didactice pentru care experiența acumulată în urma participării la o mobilitate internațională constituie o premisă pentru o nouă experiență de acest gen.

Acțiunile ERASMUS+ constau într-o serie de activități care vizează fie dezvoltare de cunoaștere, fie dezvoltare de capacități, competențe, fie diseminare de informații. Toate aceste acțiuni sunt încurajate a fi realizate prin intermediul mobilităților internaționale. Achizițiile la nivel informațional sunt cel mai des întâlnite în rândul participanților la acțiunile ERASMUS+ și se realizează pe de o parte prin intermediul cursurilor generale, pe de altă parte, prin intermediul cursurilor de limbă. Pentru cursuri generale optează cei mai mulți dintre participanți și care au ca suport informațional fie tematici de interes general la nivelul sistemului de învățământ, tematici transversale, fie oferă informații specializate pe o anumită disciplină sau componentă a sistemului de educație. Tot în categoria programelor internaționale care vizează dezvoltarea cunoașterii se înscriu cursurile de limbă care se divid în două componente principale. Pe de o parte, sunt cursurile de limbă special destinate profesorilor de limbi străine și care urmăresc transmiterea de metode noi, inovatoare de studiere a limbilor moderne. Axate în special pe didactica disciplinei, aceste cursuri au grupul țintă bine delimitat. Pe de altă parte, sunt cursurile de limbă destinate tuturor cadrelor didactice și al căror rezultat este dezvoltarea competențelor personale de comunicare și lucru într-o limbă străină. Studii referitoare la nevoia de dezvoltare profesională a cadrelor didactice au evidențiat, printre preocupările cadrelor didactice, utilitatea învățării unei limbi străine, în special a limbii engleze. Această nevoie nu are limitări legate de disciplina predată sau de nivelul de educație la care activează cadrul didactic, și este argumentată prin deschiderea către surse de documentare în domeniul educației în general sau al specialității predate, precum și prin legătura directă cu competențele TIC a căror dezvoltare este facilitată de cunoașterea limbii engleze.

Mobilitățile internaționale dau posibilitatea participanților de a desfășura activități practice, aplicate prin intermediul acțiunilor de tipul job shadowing. Aceste acțiuni presupun implicarea directă a participanților în ateliere de lucru, laboratoare, centre de cercetare etc. și învățarea prin participare. Participarea la activități de genul job shadowing presupune competențe de comunicare în limba țării în care se desfășoară mobilitatea atât pentru o bună înțelegere a activității desfășurate de către echipa gazdă de profesioniști, cât și pentru

desfășurarea de activități alături de aceasta. Pentru acest gen de acțiuni sunt avantajați profesorii de limbi moderne, dar beneficiarii acestora sunt reprezentați, chiar dacă în ponderi ne semnificative, și de cadre didactice care predau în învățământul primar și preșcolar sau care predau discipline din trunchiul comun (matematică, istorie). De o bună cunoaștere a unei limbi străine au nevoie și cadrele didactice care optează pentru participarea la seminarii sau conferințe. Aceste acțiuni care vizează, în principal, diseminarea de cunoștințe, trebuie să se bazeze pe fluentă în comunicarea în limba de lucru a seminarului/conferinței la care participă cadrul didactic.

Participarea cadrelor didactice la programe de formare continuă, de orice tip, are la bază atât motive intrinseci care țin de dorința de dezvoltare profesională și personală, cât și motive extrinseci, în directă legătură cu acumularea de credite, completarea dosarului personal pentru obținerea de gradații de merit, ocuparea unor funcții de conducere în cadrul sistemului de învățământ. Fiecare tip de program de formare are, însă, specificul său, iar motivația participării la programele de formare urmează trendul general al motivației participării la programe de formare continuă, dar survine și din specificitatea fiecărui tip de program.

Unul dintre coautorii acestui articol, prof. Octavian Horia Minda, a beneficiat de o mobilitate individuală în Porto, Portugalia, unde a participat la un curs intitulat “ Méthodologie du CORPUS pour la prévention de l'échec scolaire”, organizat de Centro de Estudos de espanhol , în limba franceză.

Obiectivul cursului a fost prezentarea unei metodologii pentru prevenirea eșecului școlar. Un mare număr de elevi nu fac progrese la diferite discipline deoarece nu dispun de suficiente mijloace de înțelegere a textelor din manuale, caiete de exerciții sau auxiliare didactice. Metodologia propusă este rezultatul unor cercetări făcute pentru limba spaniolă ca limbă maternă și ea se bazează pe conceptele constructivismului lui Jean Piaget.

Metoda presupune introducerea noilor tehnologii , cu precădere a Internetului, în vederea constituirii de CORPUSuri textuale , în limba maternă sau în limbi străine, la diferite discipline. Aceste CORPUSuri sunt constituite fie de către profesori, fie de către elevi, fie în colaborare profesor-elev. Crește astfel motivația învățării la disciplinele la care elevul întâmpină dificultăți de înțelegere și de exprimare datorită textelor fabricate de autorii de manuale, texte de cele mai multe ori neadaptate vârstei sau capacităților cognitive ale elevilor. Pe baza corpusurilor construite se elaborează apoi dicționarele minimale , utile înțelegerii textelor. Este de remarcă faptul că textele selecționate în corpus sunt texte autentice, de tipologie diferită, însoțite uneori de elemente paratextuale care contribuie la înțelegerea lor. Aceste corpusuri constituie suportul unor didactizări ulterioare, elaborarea unor activități de învățare diferite, a unor exerciții variate.

Activitățile propuse de formatorii acestui curs au fost multiple, expunerile teoretice fiind echilibrate de demonstrațiile practice și de implicarea imediată a cursanților. Cursul a fost interactiv, deosebit de atractiv. S-a insistat cu precădere asupra modalităților de constituire a CORPUSurilor, asupra tehnicilor de dezvoltare a competenței de înțelegere a textului , iar demonstrațiile practice au fost făcute pe o bază de date, un CORPUS, LexTutor.

Aceasta metodologie are un impact deosebit în predarea limbilor străine , a limbajelor de specialitate. Din păcate, Internetul pune la dispoziție prea puține texte în limba română care merită să fie didactizate și exploatate la clasă.

Programele desfășurate în alte țări oferă cunoaștere în problematici mai puțin sau deloc abordate în cadrul ofertelor de formare de la nivel național sau local, cum ar fi cele legate de incluziunea grupurilor defavorizate, a imigranților, valorizarea conceptului de educație de calitate în accepțiunea Consiliului Europei, combaterea și prevenirea comportamentelor deviante la nivelul școlii, promovarea învățării permanente și strategii eficiente de stimulare a învățării pe parcursul întregii vieți.

Interesul crescut al cadrelor didactice pentru aceste mobilități ne determină să susținem și în continuare implementarea unor astfel de programe care satisfac nevoia de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, valorizând dimensiunea europeană a acesteia. De un mare câștig pentru sistemul de învățământ românesc ar fi încurajarea și creșterea efectivelor de cadre didactice care beneficiază de granturi în vederea participării la seminarii/conferințe. Rezultate ale studiilor și acțiunilor desfășurate în școlile din România ar crește nivelul de cunoaștere și interesul altor țări față de sistemul de învățământ românesc. În aceste condiții dezvoltarea de parteneriate nu ar fi doar o cerere din partea cadrelor didactice din România, ci școala românească ar deveni un punct de interes pentru colegi din Europa. Mai mult, încurajarea participării la activități de tipul job shadowing ar crește deprinderile de lucru efectiv, de lucru într- o școală europeană sau de lucru în laboratoare/centre de cercetare etc. Toate acestea ar conduce la creșterea învățării prin acțiune, la învățarea prin cooperare, prin comunicare. Evident, nu neglijăm beneficiile stagiilor de formare de tipul cursurilor generale sau ale cursurilor de limbă care sunt puncte esențiale de pornire în vederea desfășurării mobilităților de diseminare a cunoașterii/a rezultatelor acțiunilor și studiilor sau de dezvoltare de competențe în contexte de lucru efectiv.

#### Bibliografie :

- Artz, A. F., & Newman, C. M. (1990). Cooperative learning. *Mathematics Teacher*, 83, 448-449.
- Baxter, J., Woodward, J., & Olson, D. (2001). Effects of reform-based mathematics instruction in five third grade classrooms. *Elementary School Journal*, 101(5), 529– 548.
- Brown, H. D. (2001). *Principle of Language Learning And Teaching*. New York : Prentice Hall.
- Helme, S., & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 13, 133-153.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.
- [http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide\\_ro.pdf](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_ro.pdf) (site accesat la data: 16.09.2017)

# CONFLICTELE ORGANIZAȚIONALE ȘI INTERRELAȚIONAREA

## ORGANIZATIONAL CONFLICTS AND INTERLINKING

Lucia PUSCAȘ, Dir. Prof., Doctorand  
Șc. Gimnazială nr. 1 Petreu (Bihor) / Școala Doctorală IOSUD, Universitatea Valahia din  
Târgoviște, jaganlucia@yahoo.com

*Conflictele reprezintă o parte a existenței noastre. Deoarece oamenii aduc la locul de muncă diferite valori, credințe și scopuri, oportunitățile de conflict sunt foarte numeroase. Fenomenul are, în sine, o conotație negativă, perspectivă pe care managerul modern este dator să o modifice radical. În orice grup, organizație, conflictul este inerent, ținând de însăși natura umană. Întrebarea care trebuie pusă, nu e dacă există conflict, ci cum și când se poate manifesta acesta și, mai ales, dacă valențele sale sunt coștructive, sau dimpotrivă, distructive. **Cei mai mulți manageri (inclusiv managerii educaționali) îl descriu ca o stare tensională care apare atunci când două sau mai multe grupuri din cadrul organizației trebuie să intre în interacțiune pentru a îndeplini o sarcină, a lua o decizie și a realiza un obiectiv sau a soluționa o problemă. Simpla interacțiune nu este de ajuns pentru a produce un conflict.***

**Cuvinte cheie : conflict, organizație, interrelaționare, educație, management educațional**

*Conflicts are a part of our existence. As people bring to work different values, beliefs and goals, the opportunities for conflict are numerous. The phenomenon has, in itself, a negative connotation, a perspective that the modern manager is indebted to radically alter. In any group, organization, conflict is inherent, taking on the very human nature. The question to be asked is not whether there is a conflict, but how and when it can manifest itself and, especially, whether its valence is constructive, or on the contrary, destructive. Most managers (educational managers included) describe it as a tense condition that occurs when two or more groups within the organization must enter into interaction to fulfill a task, make a decision and achieve an objective or solve a problem. Simple interaction is not enough to produce a conflict.*

Keyword: conflict, organization, interlinking, education, management

Problematika conflictelor organizaționale în special și problematica comunicării și a comportamentului organizațional, în general, stârnesc un vast interes în orice sistem managerial (inclusiv în organizația educațională de stat sau privată). Discuțiile despre *conflict* se limitează, de multe ori, la una sau la câteva cauze, foarte puține, ce sunt considerate a sta la baza problemei. Acest fapt face parte din dinamica conflictelor și duce la o limitare a perspectivelor persoanelor implicate.

Schimbările de mare amploare și diversitate din lumea contemporană au afectat și România, aducând profunde modificări de natură politică, diplomatică, socială, financiară, economică, tehnică și tehnologică, religioasă, informațională, juridică, ecologică, militară etc.

Aceste modificări structurale au determinat creșterea frecvenței și intensității unor situații deosebite, pe care unii autori le consideră crize sociale, diplomatice, financiare, economice,

culturale, militare, juridice sau pur și simplu crize, conflicte de nivel personal, organizațional, zonal, regional sau strategic.

Schimbările organizaționale sunt considerate surse de conflicte funcționale/benefice pentru organizația de apartenență.

În lucrarea de față ne propunem o micro-analiză a surselor de conflicte organizaționale: insuficiența resurselor (mai ales în societatea de consum pe care o parcurgem, în care nevoile sunt suprad dezvoltate) și sentimentul apartenenței la grup, benefic pentru dezvoltarea spiritului de echipă, dar generator de conflicte în momentul în care fiecare angajat, membru al grupului consideră ca este superior, împreună cu întregul grup, cu cel puțin 50% nivelului eficacității mediei pe profesie și celorlalte grupuri de apartenență din organizație. Evident că interrelaționarea dintre aceste grupuri organizaționale va genera conflicte. De asemenea, a fost analizată influența negativă a diferențelor de status/putere/cultură asupra comportamentului organizațional. Recrutarea de resurse umane ale căror competențe personale depășesc competențele profesionale enunțate de fișa postului (supracalificate pentru postul respectiv) nu face altceva decât să genereze conflicte de status între respectivele resurse umane și cele aflate pe poziții ierarhice superioare.

Diferențele de cultură organizațională sunt surse conflictuale pentru orice organizație. În managementul public autohton, lucrurile sunt mult mai grave, deoarece cultura organizațională este încă o necunoscută haotică (organizațiile fiind mult prea puțin preocupate să-și creeze o imagine și să se identifice prin acea imagine în fața publicului țintă). Astfel elementele de cultură organizațională ar trebui să "sufere" de transparență, să fie cunoscute, în formă scrisă, de către resursele umane încă de la momentul recrutării/selecționării acestora.

Acest demers științific, și-a propus, în fine, să se constituie într-o "provocare" pe marginea problematicii conflictelor organizaționale și a comunicării/comportamentului instituționalizat în mileniul trei.

Conflictele se manifestă, de cele mai multe ori, de la nivelul organizației, al societății, până la nivel zonal. Conflictul înseamnă manifestarea unor dificultăți (economice, politice, sociale etc.); perioadă de tensiune, de tulburare, de încercări (adesea decisive) care se manifestă în societate.

Conflictul ca parte firească a procesului de comunicare presupune unele aspecte negative: crește motivația pentru schimbare; ajută la identificarea problemelor și a soluțiilor; crește coeziunea grupului după soluționarea comună a conflictului; crește capacitatea de adaptare la realitate; oferă posibilitatea cunoașterii și dezvoltării unor deprinderi; dezvoltă creativitatea.

Conflictul face parte din existența noastră într-o măsură mai mare decât ne place să acceptăm: conflictul este o parte inevitabilă a mediului în care trăim, lucrăm sau ne bucurăm de timpul liber.

Mediul social, atât de eterogen, diferențiat și imprevizibil, dar de care ființa umană are atâtă nevoie în edificarea sa individuală și socială, se dovedește a fi principala sursă de tensiuni și conflicte, întrucât vine să-i nege propriile valori, aspirații și idealuri, obligând-o să lupte permanent pentru satisfacerea, apărarea și promovarea acestora.

Componentă inerentă a naturii vieții de grup, conflictele au din punct de vedere psihosocial atât aspecte negative cât și pozitive. Ele pot genera atât haos cât și progres, atât dezbinare cât și coeziune.

"Visul de aur" al multor manageri este ca organizațiile pe care le conduc să funcționeze lin, fără asperități, iar între angajați să domnească "pacea" și "armonia"; toate obiectivele organizaționale sunt atinse la nivel maximal și toată lumea este mulțumită. Acest "ideal" își are originea într-o concepție de tip "ideologic", care ia în considerare un singur tip de "raționalitate" ce guvernează (sau, mai bine spus, ar trebui să guverneze) funcționarea unei societăți. Cel mai la îndemână exemplu este cel al societăților totalitare, care considerau ca acceptabilă doar singură concepție despre "lume și viață". Orice opinie contrară este considerată ca "irațională", trebuind a fi "combătută" prin toate mijloacele.

Fațeta managerială a totalitarismului este ideea, promovată pe la începutul secolului nostru de părinții "managementului științific", după care există "o singură cale optimă" (după expresia, deja consacrată, a lui F.W. Taylor), de rezolvare a oricărei probleme organizaționale și de conducere.

Ca urmare, conflictul la nivel organizațional (dar și social), este privit ca ceva "**rău**", dăunător, care trebuie evitat sau, în cel mai rău caz, grabnic eliminat, deoarece, prin "erodarea" funcției manageriale de coordonare, influențează negativ productivitatea indivizilor și a grupurilor, afectând grav eficiența organizațională.

Pe măsura evoluției concepțiilor manageriale (și despre societate) a devenit tot mai evident faptul că există **întotdeauna** mai multe soluții alternative și echivalente la problemele organizației, că acesta nu trebuie privită ca un "mecanism" ci ca un "organism" și că "factorul uman" (individual și grupal) are o importanță cel puțin la fel de mare ca și cel tehnologic.

Pe de altă parte, extinderea doctrinelor și sistemelor democratice, face ca "gubernabilitatea" socială și organizațională să fie rezultanta "concilierii" unor poziții și puncte de vedere extrem de diverse, adesea contradictorii. S-a constatat, cu oarecare surprindere, că nu mai poate fi vorba de o unică și omniprezentă "raționalitate", **conflictul** apărând ca inevitabil, iar **negocierea** ca o activitate managerială esențială. Diferențelor individuale și culturale sunt, acum, considerate ca firești și necesare evoluției oricărei societăți și, ca un corolar, descentralizarea administrației devine o prioritate.

Diferențele care apar între așteptările diferitelor "grupuri de interes" pot fi foarte mari, depinzând atât de funcțiile și rolurile lor sociale, cât și de contextul și situațiile concrete în care se manifestă. Pot fi oferite numeroase exemple, dar importantă este conștientizarea și luarea în considerare a diferențelor de opinii și interese pentru stabilirea și punerea în operă a unei strategii organizaționale adecvate.

"Conflictul are loc atunci când două sau mai multe părți consideră interesele lor incompatibile, exprimă atitudini ostile sau întreprind acțiuni care afectează abilitatea celorlalte părți în a-ți urmări propriile interese"<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Popoviciu, D., Stoica, I., *Manual de instruire a mediatorilor*, Asociația Pro Mediarea, București, 2007, p. 4.



Conflictul este un proces dinamic caracterizat de trei elemente: structură, atitudine și comportament. Aceste trei elemente, se schimbă constant și se influențează reciproc. Prin atitudine, înțelegem percepțiile părților sau lipsa acestora, asupra conflictului, asupra sieși și asupra celeilalte părți implicate. Comportamentul părților în conflict reprezintă gesturi și acțiuni și poate include cooperarea sau coerciția, ostilitatea sau concilierea.

Structura se referă la mecanisme politice, procese și instituții care influențează distribuția și satisfacerea nevoilor de securitate, recunoaștere și identitate.<sup>13</sup>

Considerăm că definirea acestui concept larg este esențială pentru identificarea măsurilor ce trebuiesc luate. Fără o bază teoretică solidă, medierea nu poate avea efecte pozitive.

Termenul de conflict are o puternică conotație negativă, evocând cuvinte ca opoziție, mânie, agresivitate. Dar conflictul nu trebuie să fie neapărat o experiență negativă.

Conflictul a fost definit de-a lungul timpului într-o multitudine de forme. **Disputa, neînțelegere, litigiul, dezacordul, diferendul sau divergența** sunt termeni uzuali pe care îi auzim mereu și care au legătură cu existența unor stări conflictuale. Conflictul cuprinde o serie de stări afective ale indivizilor cum ar fi: neliniștea, ostilitatea, rezistența, agresiunea deschisă, precum și toate tipurile de opoziție și interacțiune antagonistă, inclusiv competiția.

Mai pot oferi, o definiție de lucru: **conflictul este o formă de opoziție centrată pe adversar, bazată pe incompatibilitatea scopurilor, intențiilor și valorilor părților oponente** (M. Vlăsceanu).

*Conflictul este un fenomen social contextual determinat de ciocnirea dintre interesele, conceptele și nevoile unor persoane sau grupuri atunci când acestea intră în contact și au obiective diferite sau aparent diferite.*

*Conflictul presupune un dezacord sau un comportament incompatibil între părțile implicate, perceput chiar de acestea.* Această definiție ilustrează o gamă largă de conflicte experimentate de oameni în organizații – incompatibilitatea scopurilor, diferențe în interpretarea faptelor, dezacorduri privind așteptările comportamentale ș.a.

În cazul în care nu este evitată intrarea în conflict intervine angajarea în conflict. Este mult mai facilă implicarea într-un conflict decât ocolirea acestuia.

Angajarea în conflict este benefică dacă vizează transformarea acestuia dintr-un fenomen distructiv într-unul constructiv. În acest fel, se diminuează probabilitatea izbucnirii unor conflicte între părți sau amplificarea celor deja existente.

Conflictele sunt situații care fac ca persoanele implicate în conflict să perceapă îngrijorările, preocupările sau interesele celeilalte părți angajate în conflict, ca fiind incompatibile. Ele aleg să se implice în conflict sau să-l evite în funcție de nevoile și de gradul de satisfacție al acestor nevoi, precum și urgența acestora.

Un lucru este cert și anume: oamenii reacționează diferit la conflict.

Există diferite tipuri de conflicte: conflicte organizaționale; conflicte sociale; conflicte de muncă; conflicte de interese; conflicte ideologice; conflicte diplomatice; conflicte armate; conflicte internaționale; conflicte culturale; conflicte familiale; conflicte financiare ș.a.m.d

---

<sup>13</sup> Popoviciu, D., Stoica, I., *Manual de instruire a mediatorilor*, Asociația Pro Medierea, București, 2007, p. 5.

Conflictele pot avea mai multe tipuri de cauze. În funcție de acestea, conflictele pot fi clasificate în cinci tipuri: conflicte de valori, de relații, de structură, de date și de interese.<sup>14</sup> Fiecare dintre aceste cinci tipuri de conflicte apare în urma anumitor acțiuni, fapte. De exemplu, în cazul conflictului de valori, știm că fiecare persoană sau grup se raportează la propriul sistem de valori, fapt care nu trebuie să ducă neapărat la o stare conflictuală, dar în momentul în care una dintre părți încearcă să-si impună propriul sistem de valori în fața celeilalte părți, atunci ne aflăm în situația unui conflict. Conflictul de relații apare atunci când există probleme de comunicare sau percepții și comportamente negative, iar în cazul conflictului de structură, acesta se produce atunci când se manifestă o inegalitate de putere, un comportament ostil, când se exercită un control asupra uneia dintre părți sau când există un acces limitat la resurse. În ceea ce privește conflictul de date, acesta apare ca rezultat a unei lipse de informare sau a unei informări eronate în luarea unei decizii. În cazul conflictelor de interese, acestea apar când una dintre părți consideră că își poate satisface propriile nevoi sau are percepția că își poate satisface propriile nevoi, numai sacrificând interesele celeilalte părți.<sup>15</sup>

Adesea, participanții la o dispută se află imobilizați de anumite dezechilibre de forțe, ideologii diferite etc., având tendința de a extinde ariile de dezacord, îndreptându-se, în mod inevitabil spre escaladarea conflictului. În același timp, tendința de a recurge la acțiuni de constrângere duce la diminuarea șanselor de cooperare, făcând dificilă atingerea la o înțelegere mutual avantajoasă. Acestea sunt *conflictele distructive*, scăpate de sub control, care nu au putut fi soluționate la momentul oportun, fie pentru că părțile nu au manifestat un interes real, fie că problemele au fost atât de grave încât nu s-a putut ajunge la o soluție acceptată de cei implicați.

Indivizii și grupurile care sunt mulțumiți cu o anumită stare de lucruri pot fi făcuți să recunoască problemele și să le rezolve doar atunci când simt o opoziție, conflictul în acest caz având un caracter *benefic*.

*Conflictul benefic face ca indivizii și organizațiile să devină mai creative și mai productive. Conflictul împiedică situațiile de stagnare ale indivizilor și organizațiilor, elimină tensiunile și facilitează efectuarea schimbărilor.*

Dacă un conflict a fost soluționat, părțile implicate se pot îndrepta spre o cooperare; în caz contrar, conflictul crește în intensitate, cuprinzând părți sau probleme ce nu au fost implicate.

Cunoscând esența și cauzele conflictelor, managerii le pot evita sau, atunci când este necesar, pot să orienteze desfășurarea conflictelor în cadrul unor limite controlabile.

Indiferent de metoda concretă de soluționare a conflictelor, trei acțiuni preliminare ar putea să ducă la creșterea șanselor de reușită:

- definirea precisă a subiectului disputei;
- îngustarea terenului de dispută;
- lărgirea spectrului posibilităților de rezolvare.

În anumite situații conflictuale este recomandabilă *strategia relaxării limitate*; aceasta constă în realizarea unor înțelegeri asupra unui număr de probleme individuale ce pot fi separate

---

<sup>14</sup> Popoviciu, D., Stoica, I., *Manual de instruire a mediatorilor*, Asociația Pro Medierea, București, 2007, p. 6.

<sup>15</sup> Popoviciu, D., Stoica, I., *Manual de instruire a mediatorilor*, Asociația Pro Medierea, București, 2007, p. 6.

de aspectele mai largi și mai importante ale disputei, ale căror soluționări sunt mai dificil de realizat. Se trece astfel de la o situație de conflict total, în care singurele alternative de rezolvare sunt victoria sau înfrângerea, la o dispută cu o gamă mai largă de posibilități de rezolvare, de pe urma căreia pot beneficia ambele părți. Alegerea strategiei optime de management al conflictului trebuie să aibă în vedere următorii factori:

- seriozitatea conflictului;
- chestiunea timpului (dacă trebuie rezolvat urgent sau nu);
- rezultatul considerat adecvat;
- puterea de care beneficiază managerul;
- preferințele personale;
- atuurile și slăbiciunile pe care le manifestă în abordarea conflictului.

*Conform studiilor efectuate unii autori susțin că există 5 moduri de abordare ( soluționare) a conflictului care servesc, totodată, și la definirea celor 5 stiluri (tipuri) pe care oamenii le adoptă în rezolvarea unui conflict:*

- Competitiv ( competiția ): situația “câștig/pierdere”
- Acomodarea: sițuatia “pierdere/câștig”
- Evitarea (ocolirea, eschivarea): situația “pierdere/pierdere”
- Colaborativ (de colaborare): situația “câștig/câștig”
- Compromisul: este un stil (tip) intermediar, atât în ceea ce privește aservitatea, cât și în ceea ce privește cooperarea.

În managementul public autohton, acolo unde motivația materială nu este acordată în funcție de nevoile resurselor umane, recunoscute de către doctrinari atât în științele manageriale cât și în psihologie, acolo unde nevoile existențiale, fundamentale nu sunt satisfăcute, angajații vor trăi într-o stare permanent conflictuală intrapersonală, ce va genera conflicte interpersonale și/sau conflicte de grup.

O organizație în care comunicarea informală este supradezvoltată tocmai datorită comunicării formale defectuoase va trece prin conflicte disfuncționale și va avea dificultăți de gestionare a acestora. Antidotul managementului prin "zvonică" (o altă anomalie a managementului autohton) îl constituie leadership-ul participativ, consultarea și informarea resurselor umane cu privire la sistemul decizional fiind o altă modalitate de a preveni și/sau gestiona stările conflictuale în și dintre angajați.

### **Bibliografie:**

Argyris, C., *Personality and organization; the conflict between system and the individual*. Oxford, England: Harpers, 1957

Berkowitz, L., B. I. Levy, and A. R. Harvey (1957) "Effects of performance evaluations on group integration and motivation" In *Human Relations* 10, 3 (August): 195–208

Popoviciu, D., Stoica, I., *Manual de instruire a mediatorilor*, Asociația Pro Mediarea, București, 2007.

## SHAKESPEARE: O PERSONALITATE A RENAȘTERII SHAKESPEARE: A PERSONALITY OF RENAISSANCE

Mihaela Adina BARBU- CHIRIMBU, conf.univ.dr.

Universitatea *Spiru Haret* University (București, România), [ambarbu2005@yahoo.com](mailto:ambarbu2005@yahoo.com)

Sebastian CHIRIMBU, conf.univ.dr.

Universitatea *Spiru Haret* University (București, România), [sebastian\\_chirimbu@yahoo.com](mailto:sebastian_chirimbu@yahoo.com)

Victoria Despina CHIRIMBU, lector

Centrul de Cercetări și Studii Europene AEPEEC

*Opera lui Shakespeare nu oferă răspunsuri la întrebările existențiale ale omului. Ea doar ridică întrebări care au fost valabile pe vremea autorului, sunt valabile și azi și, probabil, vor fi etern valabile. Shakespeare nu-și face iluzii cu privire la abilitatea omului de a-și controla viața și destinul. În opera shakespeareană, binomul religie-putere reprezintă forța motrice a acțiunii. Omul nu este decât câmpul de bătaie însângerat al forțelor superioare lui. Omul își irosește o bună parte din viața ce i-a fost dată în luptă sterilă pentru a-și impune propria voință în fața Divinității și în lupta, la fel de sterilă, pentru putere. Religia și politica funcționează în sens contrar.*

**Cuvinte cheie:** viața, destin, eroi tragici, religie, politică, Shakespeare

*Shakespeare's work does not provide answers to human existential questions. It only raises questions that were valid during the author's time, are valid today and will probably be eternally valid. Shakespeare has no illusions about the man's ability to control his life and his destiny. The religion-power Binoma represents the driving force of the action. Man is nothing but the bloodfighting field of his superior forces. The man wastes a good part of his life that was given to him in a sterile battle to impose his own will in the face of Divinity and in battle, as sterile, for power. Religion and politics work in the opposite direction.*

**Keywords:** life, destiny, tragic heroes, religion, politics, Shakespeare

Opera shakespeareană nu oferă răspunsuri la întrebările existențiale ale omului. Ea doar ridică întrebări care au fost valabile pe vremea autorului, sunt valabile și azi și, probabil, vor fi etern valabile. Shakespeare nu-și face iluzii cu privire la abilitatea omului de a-și controla viața și destinul. Poate de aceea o parte din personajele sale sunt tragice, pentru că ele nu-și stăpânesc destinul. Shakespeare, om al Renașterii, pune în centrul atenției OMUL, dar nu este atât de lipsit de realism încât să nu sesizeze că OMULUI nu i-au fost date de Stăpânul Universului instrumentele cu care să-și domine destinul. Shakespeare, deși nu explicit, consideră că Universul este al lui Dumnezeu. De la Dumnezeu, care este unic și atotputernic, pornesc toate: identitate, viață, moarte, destin. Viața trecătoare, cea trăită de toți oamenii, deci cea înzestrată cu rațiune, cea pe care noi o numim inteligență, nu deține decât un mandat fragil asupra unei părți infime din tot. Omenirea continuă să evolueze conform unui proces cunoscut doar de Stăpânul Universului în paradigma eternității în ciuda intervenției OMULUI. Din nefericire sau din infatuare intervențiile omului nu-i permit acestuia să înfrunte problemele pe care viața și universul în permanentă schimbare i le pun. Din cauza acestei lupte sterile cu forțele universului,

omul pierde bătălia cu propria viață. Aceasta este relația omului-creatură cu Creatorul său. Întreaga plajă a ritualurilor, conceptelor sau imaginarului structurează un sistem, rigid cel mai adesea, de coduri nu numai de conduită (cum vor filozofii ateï să acrediteze), ci și substratul sau natura raportării omului la Dumnezeu. Viitorul eroilor lui Shakespeare este plin de cele mai bizare necunoscute, așa cum este viitorul fiecăruia dintre noi. Tot în cadrul acestei relații de subordonare dintre om și Dumnezeu, omul se arată inapt de a lua decizii corecte. Omul se raportează la luarea unei decizii ca la un dușman. Othello ia decizia de a-și ucide soția ca la o exigență imperioasă de a stârpi răul. Dar acel rău nu există, infidelitatea soției sale nu există în realitate, ci doar în închipuirea lui. Hamlet, însă, așteaptă, întârzie punerea în practică a deciziei luate, fapt ce se dovedește a fi o formă de abandon. De cele mai multe ori omul se lasă mânat de deciziile altora, calea propusă de aceștia dovedindu-se greșită. Din această cauză, societățile sunt mânate de impulsuri vechi, reactive pe care memoria colectivă la păstrează creând separații identitare. Ochii omului, în loc să cerceteze universul, se ațintesc asupra puterii, orice formă de putere, fără a lua în considerație foloasele sau primejdiile ei. Din aceste necunoscute, refuzate a fi anticipate de om, rezultă viitorul. Shakespeare contemplă acest binom (relația omului cu Divinitatea și setea omului de putere) ca fiind izvorul faptelor omului, generatorul comportamentului uman.

În opera shakespeariană, binomul religie-putere reprezintă forța motrice a acțiunii. Omul nu este decât câmpul de bătaie însângerat al forțelor superioare lui. Omul își irosește o bună parte din viața ce i-a fost dată în luptă sterilă pentru a-și impune propria voință în fața Divinității și în lupta, la fel de sterilă, pentru putere. Religia și politica funcționează în sens contrar. Cei care se supun preceptelor morale religioase nu vor sucomba necesarmente pe câmpul de luptă al puterii. Cei avizi de putere, ca Richard III sau Macbeth, vor sucomba în procesul accederii la putere. Shakespeare nu face altceva decât să reia unul din versetele geniale din *Eclesiast*, căci totul este deșertăciune, goană după vânt. Puterea, această goană după vânt, operează doar într-un univers limitat. Dar lecția pe care ne-o dă universul etern de vreo 6-7000 de ani încoace, este că lucrurile se schimbă, iar orice putere este sortită să înfrunte o altă putere și mai mare. Omul slab cere libertate pentru că aceasta corespunde principiilor universului; omul care a dobândit puterea (care nu-l va face mai fericit, a se vedea Richard și Macbeth) acționează în virtutea principiilor sale. Câștigarea puterii nu aduce fericire, ea dă doar o satisfacție fizică, nu morală celui care o posedă. În general, oamenii care ajung sclavii puterii sunt oameni nefericiți, frustrați precum Richard III. Puterea se dorește a fi obținută și menținută pentru a compensa deficiențe conștientizate. Un om fericit este un om liber care nu are nevoie de putere pentru a-și afirma identitatea. Puterea se obține în vremuri de demult prin luptă. Azi se obține prin cuvinte, prin manipulare și bani. Oamenii trebuie condiționați să accepte cuvintele rostite de manipulator pentru a transfera puterea spre acesta, cum se observă în *IULIU CEZAR*. Marc Antoniu, prin discursul magistral (poate cea mai reușită probă de manipulare din literatură), reușește să-i incrimineze pe conspiratorii conduși de Brutus și să răstoarne perspectiva vieții și morții lui Cezar. Tot prin cuvinte atacă Iago eșafodajul de dragoste și încredere a lui Othello în soția sa. Iago dobândește putere asupra Maurului prin aila utilizare a cuvintelor. Puterea se obține

folosind simboluri, cărora li se acordă o înțelegere diferită într-un anumit context. Manipularea în scopul obținerii puterii politice (și nu numai) operează la limita dintre real și închipuire. Iago îl târăște pe Othello într-un univers închipuit folosind niște lucruri din sfera materială cărora le acordă valoare de simbol (exemplu, batista).

Shakespeare este un pasionat utilizator al contextului politic. Toate piesele sale, dar mai ales marile tragedii, sunt contextualizate politic. Nu există piesă fără conotații politice fie că vorbim de dorința de putere paroxistică a lui Richard III sau a lui Macbeth sau de uzurparea poziției Ducelui din Milano din FURTUNA. Setea de putere generează conflicte ireconciliabile, care costă enorm în termeni umani. Această sete de putere trezește respingere, frică, mânie și deznădejde. Setea de putere nu aduce nici pace nici echilibru între forțele sociale. Setea de putere are o patologie aparte: afectează oamenii cu un potențial de inteligență ridicat, cu voință puternică. Pe scurt, afectează exemplarele umane remarcabile. Dar propriile calități îi fac mai vulnerabili în fața acestei ispite a diavolului. Progresul civilizațiilor se asigură nu prin ierarhii, nici prin oameni însetați de putere, ci prin conducători echilibrați, oameni cu un sănătos bun-simț în luarea deciziilor. Liderii trebuie să se ferească de a acționa în propriul lor interes, ispită căreia extrem de puțini îi rezistă. Shakespeare intuiește complexele liderilor și, de aceea, în piesele lui nu găsim modele de lideri. Chiar personajele marilor tragedii nu oferă lideri. Hamlet nu poate deveni un lider, Othello nu este un lider, Macbeth ajunge rege, dar nu reușește să coaguleze forțe sociale semnificative în jurul lui. Liderul trebuie să sesizeze cursul evenimentelor majore și să se folosească de ele, nu să încerce să deturneze evenimentele pe făgașul dorințelor sale. Nu este întâmplător faptul că eroii lui Shakespeare sunt persoane singulare, irepetabile. Ei au slujitori loiali, ca în cazul regelui Lear, dar nu au prieteni. Sunt măcinați de existențialism, poate de aceea sunt atât de actuali. Ei nu sunt pregătiți să facă față unor crize pe termen lung și ajung, cel mai adesea, la luarea de decizii eronate. De aceea pacea tinde să sancționeze greșelile și nu să recompenseze reușitele. Eroii tragediilor shakespeariene nu produc mutații civilizaționale; ei doar propun perspective diferite de abordare ale societății.

Meritul uriaș al geniului Will rezidă în modul în care politicul întrețesut pe canavaua religiei potențează evoluția omului. Religia trebuie să rămână un protest lăuntric împotriva mulțumirii de sine a celor puternici. Oamenii nu-și caută drumul după firul unui labirint în care stă ascuns propriul lor viitor, ci scrutează un orizont vast plin de ocazii unice. Viitorul poate fi descoperit în trecut sau în propria imaginație (premoniție, am spune în cazul lui Clarence). Cei care reușesc să-și integreze propriul eu în universul etern vor fi învingători în lupta cu existența. Lucru care nu se întâmplă cu personajele tragice ale lui Shakespeare. Nici Hamlet, nici Othello, nici Romeo, nici Julieta, nici Richard, nici Shylock nu se pot integra în societatea în care trăiesc. Ei nu-și pot anticipa viitorul pentru că nu înțeleg coordonatele (morale, politice, sociale) ale prezentului. Eroii shakespearieni nu știu sau n-au aflat încă că trebuie să îndure suferința ca să afle sensul propriei lor existențe. Rudimente din acest precept le putem observa în jocul nebuniei lui Hamlet. Ei nu înțeleg exact cine-i amenință, cum bătrânul rege Lear nu-și dă seama că chiar vlăstare din sângele său îi amenință nu numai poziția socială, ci și viața. Nici Othello nu

realizează amenințarea prefăcutului Iago. Nici Macbeth nu se opune sfaturilor perfide ale soției sale.

Toate aceste personaje, le-am zice mai degrabă *caractere*, sunt dominate de o frică inconștientă. Frica de a nu reuși în acțiunea pe care și-au propus-o sau angoasele generate de muștrări ale conștiinței bântuie sufletul acestor personaje. Frica este moartea mărunță, purtătoarea desființării totale. Frica ucide mintea, sufletul, personalitatea. Scena remușcării lui Macbeth, scena monologului lui Richard, când este bântuit de fantomele victimelor paroxismului său sunt memorabile. Ele au rolul de catharsis, de purificare a sufletului prin sentimentul ororii. Și tragediile shakespeariene reușesc să stârnească acel sentiment de groază în fața răului, desăvârșindu-și astfel rolul de edificare spirituală a omului.

Esența tragică a personajelor înzestrate cu un înalt conținut dramatic poate fi atribuită perspectivei diferite pe care aceștia o au asupra vieții și asupra oamenilor. Neputându-se adapta ei înșiși la lumea în care trăiesc, aceste personaje pretind, impun ca semenii lor să se conformeze exigențelor lor. Sunt două lumi care trăiesc simultan, se confruntă dorind să-și impună voința. Iuliu Cezar dorește impunerea unei ordini de stat, ordine care nu se poate instaura decât prin autoritate, Brutus vede viitorul Romei într-o republică în care autoritatea să nu fie limitată la o singură persoană. Cezar moare și moartea lui este tragică pentru că el nu ar fi instaurat tirania, așa cum se temeau conspiratorii. Conflictul politic, mereu tema politică, separă cele două forțe reprezentate de personajele principale aruncându-le în lumi antagonice, între bine și rău.

Două lumi se ciocnesc și în Hamlet, lumea Gertrudei, a lui Claudius și a celor care-i slujesc și lumea lui Hamlet, a lui Horatio, dar și a Opheliei. Lumea lui Romeo și a Julietei, a doicii, a părintelui Lorenzo diferă fundamental și se ciocnește cu lumea părinților celor doi tineri, a lui Tyball sau Paris. Universul lui Shylock (extras chiar din mica lui comunitate evreiască) este complet deosebit de cel al lui Antonio, Bassanio sau Portia. Lumea lui Lear este o lume expirată, fără legătură cu realitatea, diferită de lumea fiicelor lui mai mari. Othello este singur în fața societății venețiene care nu-l acceptă și nu-l iartă pentru că, prin căsătorie, a încercat să intre în rândurile ei.

O luptă dură se dă între lumea iluziilor și cea a realității, între vis și trăirea autentică. Este elocventă scena cu cei doi îndrăgostiți din FURTUNA, (orchestrată de Prospero), scenă care este o iluzie, rezultat al magiei Ducelui devenit vrăjitor. Fantomele care bântuie mintea lui Richard sunt închipiri așa cum este și sceneta jucată în fața regelui și reginei Danemarcei. Într-o lume închipuită își găsește sfârșitul în mintea lui Lear. Două lumi în contrast, în conflict generează durere și moarte. Logica vieții, așa cum este reflectată în artă, își pierde valoarea. Teatrul nu este reflexia – fidelă și completă – a unor evenimente din viața reală. Teatrul oferă o perspectivă asupra unei felii de viață decupate de dramaturg pentru a sluji unei idei. Viața se trăiește. Teatrul implică un punct de vedere, cel al dramaturgului, exprimat prin mijloacele artistice specifice interpretării (cuvinte, mimică, mișcare) la o secțiune de viață ce a fost *aleasă de dramaturg*. De aceea nararea cronologică a unor fapte nu este totdeauna respectată și nici nu este nevoie să fie respectată. Reacția spectatorului nu mai este un simplu feed back la un fapt de viață, cum ar fi arestarea la un accident, ci participarea vie, autentică la ce a ales dramaturgul să expună judecății

și sentimentelor moastre. Spectatorul nu trăiește niște sentimente generate de hazard, el participă la niște reprezentări alese de dramaturg să fie făcute cunoscute.

Teatrul nu este obligat să respecte determinările logice, ci dimpotrivă el crează o geografie particulară a afectelor, care are darul să-l propulseze pe spectator într-un univers de emoții verosimile, așa cum dorește dramaturgul.

Lumea în care se mișcă personajele se întrepătrunde cu lumea unor lumi paralele: lumea vrăjitoarelor, a fantomelor, a duhurilor. Trecutul se intersectează cu viitorul, suveranul se confruntă cu supușii, viii se întâlnesc cu morții.

Personajele, pozitive (Romeo, Julieta, Desdemona, Ophelia) sau negative (Macbeth, Claudius, Goneril sau Regan) trec prin încercarea suferinței. Diferită ca scop, suferința personajelor negative restabilește dreptatea; suferința celor nevinovați stârnește milă, sentimentul care transformă bipedul în om. Suferința nu există doar ca parte a vieții, ea conturează identitatea personajelor. Suferința circumscrie ideea. Ea apare, cum am văzut, ca sancțiune sau ca evoluție. Omul se schimbă prin suferință, cum se întâmplă cu Lear. Suferința este modalitatea prin care eroul își recunoaște erorile în opțiuni. Spectatorul se identifică cu opțiunile eronate, înțelegându-și apoi propria lui greșală. Prin suferință, personajul, dar și spectatorul își află propriile limite.

Marile schimbări pe care personajele le suferă pe durata desfășurării intrigii demonstrează puțința de a traversa deșertul vieții atingând extremele. Othello, om de o înaltă ținută morală, înzestrat cu dragoste și înțelegere, ajunge să-și ucidă soția. Lear ajunge să iubească și să prețuiască pe fiica pe care o repudiasse (după ce fusese copilul său favorit). Macbeth, generalul care a salvat pe regele Scoției, devine ucigașul regelui. Brutus, fiul adoptiv al lui Cezar, cetățean onest, își ucide binefăcătorul.

Personajele shakespeariene pendulează între noblețe și ticăloșie, onoare și dezonoare, ură și dragoste, putere și neputință, dorință și căință. Drumul lor nu înregistrează doar o secțiune din timpul lor existențial. Ei înșiși se transformă, uneori devenind de nerecunoscut. Trecerea de la o extremă la alta este determinată de circumstanțele în care acționează personajul. Opțiunile sale sunt limitate și spectatorul este forțat să admită că, în aceleași condiții, și el ar fi făcut aceeași alegere. Tortura prin care trec personajele ar putea fi tortura fiecăruia dintre noi. Oricine ar fi obligat să-și ucidă mama adulterină ar avea ezitări ca prințul danez. Orice părinte care ar auzi declarația fiicei iubite, ar fi cel puțin surprins, dacă nu revoltat. Geniul shakespearian îl face pe spectator să se identifice cu personajul și, astfel, să empatizeze cu el.

Universul artistic există, el nu promite un viitor, nu amenință, dar nici nu scoate din anonim. Marele Shakespeare a dat un viitor personajelor sale și le-a scos din întunericul neființei. Este marele său merit.

#### Bibliografie:

Chirimbu, D., *Politică și religie în dramaturgia americană*, Ed. Universității de Medicină, București, 2014

Dumitriu, C., *Arheologia dramelor shakespeariene*, București, Allfa, 1996



Elsom,J., *Mai este Shakespeare contemporanul nostru?*. John Elsom ; trad. de Dan Duțescu., București, Meridiane, 1994

Gheorghiu,M., *Scene din viața lui Shakespeare*, București, Editura Tineretului, 1960

Levițchi,L., *Studii shakespeariene*, Cluj-Napoca : Dacia, 1976

*McDonald, Russ, Shakespeare's Late Style, Cambridge: Cambridge University Press,2006*

## EMPATIA...O NOUĂ COMPETENȚĂ? EMPATHY...A NEW COMPETENCE?

Laura GORAN, Prof.univ.dr.

Universitatea Spiru Haret University (București, România)/ manager Grădinița Prietenii Mei,  
lauragoran.ush@gmail.com

Sebastian CHIRIMBU, conf.univ.dr.

Universitatea Spiru Haret University (București, România), [sebastian\\_chirumbu@yahoo.com](mailto:sebastian_chirumbu@yahoo.com)

*De ce empatie? În primul rând pentru că este un cuvânt tot mai des întâlnit. Nu este un cuvânt nou dar în prezent are foarte multă acoperire în mediul online, în psihologie, în comunicarea didactică sau în managementul organizațional. Evoluția în timp a explicațiilor furnizate mecanismului de producere a conduitei empatiei a evidențiat recurgerea la perspectiva „asumării rolului celuilalt”, mai apoi, la o viziune preponderent cognitivă bazată pe un proces de anticipare, de pătrundere imaginativă în cadrul intern de referință al partenerului, sau la o viziune preponderent afectivă de activare a unei experiențe substitutive în stările emoționale ale altuia, pentru ca mai recent să se recurgă la o explicație complexă a fenomenului empatic de factură bimodală, ce implică o combinare între viziunea cognitivă și cea afectivă.*

Cuvinte cheie : *empatie, personalitate, comportament, comunicare*

*Why empathy? First of all, because it's a word that's more often met. It is not a new word but currently has a lot of coverage in the online environment, in psychology, in didactics, in communication or in organizational management. The evolution in time of explanations provided to the mechanism for the production of the conduct of empathy highlighted the recourse to the perspective of "assuming the role of the other", then, in a predominantly cognitive vision based on a process of anticipation, of penetration Imaginative within the partner's internal reference frame, or to a predominantly affective vision of activating a substitute experience in another's emotional states, so that more recently to resort to a complex explanation of the emptive phenomenon of Bimodal, involving a combination of cognitive and affective vision.*

Keywords: *empathy, personality, behavior, communication*

Termenul de *empatie* este introdus pentru prima dată în psihologie de către Titchener E. și analizat de Lipps Th. (1898). În dicționarul psihologic al lui Pièron H. găsim definiția *intropatiei*, respectiv o formă de comuniune afectivă prin care cineva s-ar identifica cu altă persoană, măsurându-se în acest fel sentimentele. În această definiție se observă prezența constantă a ideii de identificare a subiectului cu un alt subiect sau cu alții. Ori, această identificare reprezintă chiar punctul comun al tuturor interpretărilor existente în care constă *esența psihologică a empatiei*. Ulterior, același autor consideră că empatia reprezintă un fel de simbioză mentală, făcând parte din stările afective.

Din această perspectivă, putem defini *empatia ca fiind acel fenomen psihic, manifestat cu precădere în cadrul relațiilor interumane, prin care cineva se identifică cu o altă persoană, dobândind astfel înțelegerea și cunoașterea directă a acesteia.*

Ca modalitate intuitivă, empatia reprezintă o formă de comunicare afectivă și de transpunere imediată sentimentală, o identificare cu alte persoane la tensiunea la care ele trăiesc o anumită situație, o „intuiție simptomatică” (Bergson).

Empatia era privită ca o formă de cunoaștere rezultată din relațiile interpersonale, constând în imitația interiorizată a stărilor și comportamentelor unei alte persoane, mergând până la identificarea cu acea persoană. După anii 1940, conceptul se îmbogățește îndeosebi prin cercetare experimentală. A apărut ideea conform căreia empatia reprezintă abilitatea de a prevedea comportamentul altor persoane pe baza cunoașterii dispozițiilor psihologice - percepții, gânduri, sentimente, atitudini – (Guillford J.P.). Allport G.W. definește empatia drept imaginația substitutivă, prin care o persoană își asumă percepțiile, judecățile și afectele altei persoane într-o situație determinată dintr-un șir de situații.

În perioada de debut a psihologiei științifice, aflându-se încă sub influența metodei introspecționiste, dar și a explicațiilor filozofice și estetice apare la Lipps Th. și la Titchener E. o explicație animist – solipsistă a fenomenului empatic, bazată, în viziunea celor doi, pe un alt fenomen psihic și anume pe cel de *proiecție*.

Potrivit acestuia, prin empatie persoana își proiectează inițial propriile trăiri în „obiectul” de empatizat, pentru ca, ulterior, să trăiască aceste trăiri, inițial împrumutate modelului din afara sa. Încercând să-și rafineze teoria, Lipps Th. oferă și o explicație relativ mecanicistă a fenomenului retrăirii ca fiind consecința unui act imitativ după mișcările modelului de empatizat și astfel, dobândind pe această cale retrăirea „trăirilor celuilalt” ca o „simțire interioară”.

Evoluția în timp a explicațiilor furnizate mecanismului de producere a conduitei empatiei a evidențiat recurgerea la perspectiva „asumării rolului celuilalt”, mai apoi, la o viziune preponderent cognitivă bazată pe un proces de anticipare, de pătrundere imaginativă în cadrul intern de referință al partenerului, sau la o viziune preponderent afectivă de activare a unei experiențe substitutive în stările emoționale ale altuia, pentru ca mai recent să se recurgă la o explicație complexă a fenomenului empatic de factură bimodală, ce implică o combinație între viziunea cognitivă și cea afectivă.

Cu o experiență în cercetare, dar și editorială recunoscută în literatura noastră de specialitate, Marcus Stroe (1997) consideră că *punctul nodal al conceptului de empatie îl reprezintă conduita retrăirii, stărilor, gândurilor, acțiunilor altei persoane de către o altă persoană, prin intermediul unui proces de transpunere substitutivă în psihologia partenerului.*

Aceasta ar putea fi o explicație posibilă a diversității definițiilor cu privire la fenomenul empatiei. Pe parcursul timpului însă, aceste definiții au căpătat mai multă consistență științifică, pe măsura descoperirii unor instrumente valide de cercetare și înregistrare a acestui fenomen psihic. Cu toate decalajele oferite de psihologia modernă, contribuția promotorilor în studiul empatiei rămâne meritorie.

Un moment dificil în studiul fenomenului empatic l-a constituit fixarea unei tehnologii adecvate, care să grupeze caracteristicile specifice acestui fenomen. Confuziile apărute în legătură cu explicațiile acordate empatiei se datorează și unui abuz de termeni utilizați ca denumire.

Rareori un înțeles a cunoscut o bogăție atât de impresionantă de termeni așa cum s-a întâmplat cu înțelesul de empatie, beneficiind de o bogăție lingvistică care a întunecat cu desăvârșire sensul - remarca Pavelcu Vasile (*Drama psihologiei*, București, Editura Științifică, 1964) care precizează că termenul dominant de Einefühlung (introdus de Lipps) a fost tradus la noi prin intermediul limbii franceze, ca proiecție simpatetică a Eului, intuiție proiectivă, fuziune afectivă, fuziune afectivă simbolică, intuiție simpatetică, întrepătrundere afectivă, comprehensiune prin întrepătrundere, introiecțiune, tranzitivism, intropatie, simpatie, transpunere, identificare, transfer, insimțire, proiecție simpatetică și empatie. Prin urmare, identificăm nu mai puțin de 17 termeni, frizând încercarea de cuprindere nu numai a unei denumiri adecvate, ci, poate mai mult, chiar sugerând un anume mecanism psihologic prezumat teoretic. Până la urmă, a fost acceptat termenul de *empatie*. Dar această alegere, pe lângă faptul că se bazează pe o exprimare concisă și pertinentă a unui fenomen psihic de retrăire a stărilor celuilalt, a căpătat și precizările de rigoare pentru a evita confuziile cu alte fenomene psihice aflate în proximitate.

Se impun, de asemenea, delimitări conceptuale față de fenomenul identificării, frecvent apărut în definițiile empatiei, sau, mai ales, față de cel de *simpatie*, în legătură cu care confuziile teoretice au abundat în literatura de specialitate. Așa se face că regăsim adesea termenul de simpatie utilizat pentru a denota un răspuns empatic.

În general, confuziile terminologice menționate au apărut din tendința de a surprinde o anumită relație de nuanță afectivă între „eu” și „celălalt”, pierzându-se din vedere diferențele specifice. De aceea este important de precizat faptul că, în ceea ce privește relația menționată, se disting aspecte care delimitează fenomene psihice relativ înrudite. Astfel, în cazul empatiei “Eul” se simte „celălalt” pentru a-i retrăi stările, gândurile, acțiunile fără a pierde identitatea proprie; în cazul simpatiei “Eul” se simte alături de „celălalt”, căruia îi acordă sprijin moral sau faptic; în cazul identificării, “Eul” se topește în celălalt, devine celălalt, pierzându-și propria identitate, fiind socotit un model de alienare empatică; în cazul proiecției, “Eul” impune propriile stări „celuilalt”, absolutizând propria identitate, reprezentând, într-un anume sens, opusul empatiei. Așadar, sintagmele confuze privind existența mai multor fenomene purtând același nume își au originea nu în diversitatea fenomenologică, ci în varietatea interpretărilor fenomenului de retrăire pe care l-am explicat anterior.

Fenomenul empatic baleiază astfel pe o pe o axă ale cărei extremități fixează, la un pol, identificarea totală a Eului cu celălalt (cazul actorului dramatic care nu îl interpretează pe Hamlet, ci se crede Hamlet) și, celălalt pol, al detașării totale (cazul actorului egocentric care se joacă numai pe sine). Pe această axă, empatia se situează mai aproape de identificare (cazul actorului care se transpune în psihologia lui Hamlet, fără a pierde conștiința propriei sale identități) decât de detașare. Acesta este motivul pentru care nu s-a exclus total utilizarea

conceptului de identificare din studiul mecanismului psihologic al empatiei, dar față de care se păstrează anumite rezerve. Aceste rezerve pot să apară și din apelarea la argumentul strict lingvistic care ne avertizează asupra faptului că în limba română conceptul de identificare capătă și o altă conotație, dar și din specificarea că acest termen este puternic influențat de teoria psihanalitică.

Marcus Stroe (1997) optează pentru termenul de „transpunere psihologică” a Eului în psihologia celuilalt, ca exprimând mai exact mecanismul prin care se declanșează fenomenul empatic. Totuși, „transpunerea psihologică” tinde să elimine posibilitatea înțelegerii unei contopiri cu celălalt ca și sugerarea pierderii propriei identități, simbolizând mai mult acțiunea, decât starea ca atare.

Cea de-a doua delimitare conceptuală, care este absolut necesară din perspectiva psihologiei științifice este între empatie și simpatie. Una dintre primele intervenții în sprijinul elucidării diferenței dintre cei doi termeni aflați în discuție și pentru risipirea confuziei existente o datorăm esteticienilor moderni, care dorind să explice rolul empatiei mai ales, în receptarea artistică au simțit nevoia precizărilor conceptuale. Astfel, Ducase C.J. apreciază empatia ca fiind un act prin care ne introducem pe cale imaginară în altul, pe când în simpatie altul este cuprins în sine. Read Herbert și Dolman John consideră că empatia este o stare emoțională conștientă care semnifică „a simți cu” o persoană sau cu o cauză personală. Ea implică acceptarea finalității sociale sau morale în alegerea unei poziții pe această bază. Pe de altă parte, empatia semnifică actul de „a ne simți în” ceva obiectiv, de a cunoaște partenerul prin procesul transpunerii în psihologia acestuia.

În ultimii ani, cercetarea psihologică repune tranșant în discuție această chestiune. Se încearcă astfel o primă delimitare prin definirea simpatiei ca fiind acel fenomen psihic prin care o persoană, referindu-se la situația de disconfort a partenerului, încearcă alinarea stării acestuia. Este, pe undeva, o anumită apropiere de fenomenul compasiunii. Pe de altă parte, empatia este considerată drept acel fenomen psihic prin care o persoană încearcă să discearnă anumite experiențe subiective ale altuia prin substituire. Acest al doilea caz se apropie de fenomenul înțelegerii.

Lauren Wispe (1986) constată în cazul simpatiei o apropiere a stărilor de observator, conducând la o participare neegoistă în vederea alinării suferințelor altora, în timp ce în cazul empatiei, același autor evidențiază încercarea observatorului de a înțelege cu acuratețe subiectivitatea partenerului, fără prejudecăți. Autorul citat consideră că în empatie Eul este vehiculul înțelegerii și acesta nu-și pierde niciodată identitatea. Trăirile empatice sunt în altul, în sensul că „cel ce empatizează se orientează înspre afară, către o altă persoană”. Prin contrast, „simpatia este legată de comuniune”. Cel ce simpatizează este „mișcat de către” altă persoană. Conform lui Lauren Wispe „în empatie ne substituim pe noi altora”, în vreme ce, „în simpatie noi îi substituim pe alții nouă”. În sfârșit, autorul conchide, că empatia este o cale de cunoaștere, iar simpatia o cale de relație.

Pe baza unor riguroase cercetări experimentale R.J.Grun și G.Mendelsohn realizează distincția conceptuală între simpatie și empatie, examinând, totodată, determinanții fiecăreia.

Ideea de bază la care ajung autorii citați vizează faptul că în timp ce simpatia depinde de interacțiunea dintre personalitatea celui ce observă și de natura conflictului altora, empatia pare să fie mai mult o funcție a atributelor stabile ale personalității.

Se impune și o delimitare conceptual – științifică reclamată de ipostazele în care se prezintă fenomenul empatiei. Empatia se poate prezenta și sub ipostaza de proces psihic, cu o anumită desfășurare prin care se pune în valoare mecanismul psihologic al empatiei, care, deși pare a avea o evoluție scurtcircuitată, aceasta presupune desfășurarea unei succesiuni de stări, de etape, care se condiționează unele pe altele. Cea de-a treia ipostază care privește empatia este cea de produs psihic, concretizat printr-o stare de retrăire a emoțiilor, gândurilor și acțiunilor partenerului, fiind acel final de acțiune care dezvoltă condiția Eului de a se simți temporar celălalt.

Cea de-a patra ipostază este aceea de însușire psihică, de componentă a personalității ca formațiune sintetică, stabilă, constantă și caracteristică a Eului, pe care adesea o denumim abilitate empatică, sau capacitate empatică, sau aptitudine empatică. Cu toate că există o multitudine de definiții, de fapt este vorba despre fenomenul de retrăire prin transpunere în psihologia celui alt căruia autorii îi dau o interpretare personală. Această diversitate se datorează faptului că acestui fenomen de retrăire a stărilor, gândurilor, acțiunilor celui alt i se găsesc mai multe explicații, care în timp au evoluat.

Confuziile care au existat s-au datorat identificării, la un moment dat, fenomenului empatic propriu-zis cu diversele explicații acordate acestuia devenind dificil de determinat dacă se avea în vedere un anumit fenomen psihic sau mai multe fenomene care, paradoxal, purtau aceeași denumire – empatie. La prima vedere, empatia părea să fie și proiecție, și identificare, și substituție și imitație; în funcție de explicațiile date de diverși autori acestui fenomen. S-a născut astfel întrebarea dacă există fenomenul empatiei sau conduite bazate pe mecanisme de declanșare a diverse, pe care, artificial le numim empatie.

Dovada acestui fapt o constituie faptul că Hogan R. (1969), autor al unei cunoscute scale de empatie, se întreabă dacă acest concept are un sens actual sau dacă acesta rămâne un artefact academic. În urma unui experiment el conchide că empatia este recunoscută în comportamentul uman și apare ca un concept cu sens.

Fenomenul empatic are semnificații largi pe care le păstrează la nivelul limbajului comun în proverbe, expresii ce reflectă o anumită conduită obișnuită a oamenilor, cu alte cuvinte în conștiința colectivă. Ce oare exprimă proverbul indian care recomandă: „Nu judeca pe om până nu stai o vreme în mocasinii lui” sau, ce exprimă expresii ca: „a intrat în pielea personajului” ori „pune-te în situația lui” decât modalități specifice ale conduitei empatice?

Fenomenul empatic nu ne apare numai ca o formulă de deziderat comportamental ce ar trebui să-l însoțească permanent pe om în relația sa cu semenii. Aceasta ni se dezvăluie ca o *nevoie personală de a stabili contacte cu ceilalți, cu profunde efecte benefice în viața de relație.*

Clark K. (1980) consideră că principala funcționalitate a empatiei este reclamată pentru toți oamenii de nevoia de contrabalansare a determinanților primitiv-animalici din comportamentul acestora. Autorul consideră empatia ca o contrapondere pentru comportamentul

în forță bazat pe funcționalitatea „puterii” – ca o componentă indispensabilă a dinamicii umane. Acest autor, în studiul său exprimă și un mesaj umanitar, atrăgând atenția că blocajul funcționalității empatice de către comportamentul „puterii” favorizează bazele tensiunilor interpersonale și sociale, conflicte, violență, terorism, război.

În ceea ce privesc definițiile acordate de diferiți autori sau de dicționarele de specialitate fenomenului empatic, vom trece în revistă câteva definiții ce mi se par demne de luat în seamă semnificate. Așa încât, empatia este:

- „Proiecție imaginativă a unei stări subiective, fie afectivă, conativă sau cognitivă într-un obiect și astfel, acest obiect apare a fi infuzat cu aceasta” (Stroe Marcus, 1997, p.18);

- „Capacitate de participare în sau la o experiență de substituție în simțirea, voința sau ideile altora și astfel mișcările altora duc la punctul executării unor mișcări comune, asemănătoare” (*Webster`s Third International Dictionary*, cf. Kenneth B. Clark, *Empathy, A Neglected Topic în Psychological Research*, American Psychologist, vol. 35, nr.2, 1980, p. 187–190);

- „Stare mintală prin care un individ se identifică cu o altă persoană sau grup, ori simte starea acestora” (Marcus, S., op.cit., p.24);

- „Proiecția noastră mintală sau imaginară în elementele unei opere de artă sau, într-un obiect natural” (Warren Harward O., *Dictionary of Psychology*, S.U.A., Houghton Mifflin Company, 1934, reed 1962);

- „Înțelegerea comportamentului altora pe baza experienței propriului comportament. Termenul de empatie este o traducere a germanului *Einfühlung* folosit de Th. Lipps pentru a indica un proces în care cineva observă un gest al altcuiva, îl imită, apoi invocă prin imitație o experiență trăită afectiv anterior și proiectează această trăire asupra altuia” (Gould J.; Kolb W., *A Dictionary of the social sciences*, New York, The Free Press of Glencoe, 1962);

- „Modalitate de cunoaștere și înțelegere a altora...o formă de comunicare afectivă și de transpunere imediată sentimentală, o identificare cu alte persoane la tensiunea la care ele trăiesc o anumită situație, o *intuiție simptomatică* după Bergson” (coord. Șchiopu, U., *Dicționar de psihologie*, București, Editura Babel, 1997, p.264-265);

- „Fenomen de apropiere cognitivă și afectivă față de un subiect concret (persoană, situație, obiect estetic) mergând până la identificare și substituție de rol”, Zamfir C.; Vlăsceanu L. (coord), *Dicționar de sociologie*, București, Editura Babel, 1998, p.213-214);

- Empatia deplină este tocmai absorbirea deplină în elementul perceput optic, a mea și a ceea ce resimt eu, în aceasta. O asemenea empatie deplină este empatia estetică (Lipps, Th., *Asthetik Psychologie des Schönen und der Kunst*, Leipzig, 1903);

- „Empatia este eul proiectat în obiectul perceput, realizată prin imitație kinestezică interioară” (Titchener E., *A Beginner`s Psychology*, New York, Macmillan, 1915);

- „Empatia (gr. *Empatheia* – pasiune, afecțiune, emoție) reprezintă rezonanța, comunicarea afectivă cu altul; identificare, prin trăire, cu alte persoane, cu eroii dintr-o piesă de teatru, din filme și opere literare. Empatia are efecte semnificative asupra profilului psihic, îndeosebi asupra echilibrului emoțional al individului. Se manifestă pregnant la copii și adolescenți, fie în forma nevoii de afecțiune, fie în ușurința deosebită de a intra în comunicație

afectivă cu cei din jur. Empatia joacă un rol important în structurarea relațiilor interpersonale în colectivele de elevi, în dezvoltarea coeziunii grupurilor” (coord gen. Manolache, A., *Dicționar de pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979, p.161);

- Vorbim de empatie înțelegând ca „asumare de rol și ca un constituent al esenței inteligenței sociale” (Meed G.H., *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1934);

- Empatia reprezintă totodată și mecanismul ce face posibil ca un individ să preia unele atitudini în toate direcțiile, cu privire la viața mintală a altuia (Freud S., 1949);

- „Empatia este abilitatea de a se pune pe sine în poziția altei persoane, stabilind raporturi și anticipând alte reacții, stări și comportamente” (W.A.Kerr; B.J. Speroff, *Validation and Evaluation of the Empathy Test*, The Journal of General Psychology, 50, 1954, p. 269-276);

- „Empatia reprezintă înțelegerea de către un individ a comportamentului celuilalt, înțelegere bazată pe propria sa experiență” (Larousse, *Dicționar de sociologie*, București, Editura Univers Enciclopedic, 1996, p.102);

- „Abilitatea empatică ca o abilitate de precizie, de recunoaștere a dispozițiilor psihologice ale unei alte persoane, percepțiile sale gândurile, sentimentele și atitudinile, de asemenea, ca trăsături proprii” (Guilford J.P., *Personality*, New York, Mc. Graw-Hill Book Company, INC, 1959);

- „Un fenomen de intrare în specia simbiozelor mentale cu alte Euri, fiind astfel socotită ca sursă a înțelegerii noastre asupra modului în care alții simt și gândesc” (Koestler A., *The act of creation*, Hutchinson of London, 1964, p. 188);

- „O intenție cognitivă, o voință participativă, un efort imaginativ, o tentativă de previziune sau de anticipație. Oscilează continuu între doi termeni extremi care sunt: proiecția eului și identificarea cu altul” (Maucorps P.H.; Bassoul R., *Empathie et connaissance d'autrui*, Monographies francaises de psychologie. Centre National de la Recherche Scientifique, 13, Paris, VII, 1960, p. 93);

- „Empatia este abilitatea de a înțelege și, într-o oarecare măsură abilitatea de a interpreta comportamentul expres al altuia” (Ruch F.L., *Psychology and Life*, Ed. a 6<sup>a</sup>, Scott Foresman and Company, Chicago, Atlanta, Dallas, Paulo-Alto, Fair Lawn NJ.,1963, p.174);

- „Noțiunea de empatie exprimă suplețe în adaptarea rolului la situația negocierii și la situațiile determinate de reacțiile partenerului virtual, suplețe acompaniată de capacitatea de a imagina anticipat aceste reacții” (Katchourine A., *La psychologie sociale clé du marketing*, SARI, Paris, 1967, p. 44);

- „Empatia – participarea la emoțiile altuia – o reacție emoțională a observatorului, din cauză că el percepe că altul trăiește ori este pe cale să trăiască o emoție”, în: E. Stotland, *Exploratory Investigations of Empathy*, (coord.L. Berkovitz, *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 4, Academic Press, New York and London, 1969, p. 272);

- „Empatia ca experiență involuntară, exprimând abilitatea de substituire în stările emoționale ale altora” (Mehrabian A.; Epstein N., *A measure of emotional empathy*, Journal of Personality 40, 1972, p. 525-543);



- „...punctul nodal al conceptului de empatie îl reprezintă conduita retrăirii stărilor, gândurilor, acțiunilor celuilalt, de către propria persoană prin intermediul unui proces de transpunere substitutivă în psihologia partenerului.” (Marcus S., 1997);

- *Intropatia* - (cuvânt francez propus de Flournoy ca echivalent al *Einführung*-ului german, este definită ca „o specie de comuniune afectivă prin care cineva s-ar identifica cu altă persoană, măsurându-se în acest fel sentimentele” (Piéron H., *Vocabulaire de la psychologie*, ed. II-a, PUF, 1957).

Potrivit aceleiași *Enciclopedii Britanice* (1999), probabil că aspectul cel mai important referitor la dezvoltarea emoțională a copiilor îl reprezintă conștientizarea crescândă a propriilor lor stări emoționale și capacitatea de a discerne și interpreta emoțiile celorlalți. A doua jumătate a celui de-al doilea an de viață este o perioadă când copiii încep să devină conștienți de propriile lor stări emoționale, caracteristici, capacități și de potențialul lor de acțiune; acest fenomen se numește autoconștientizare (însoțită de puternice comportamente și trăsături narcisiste). Această conștientizare sporită și abilitatea de a-și reaminti (rechema) stările emoționale conduce la empatie sau la capacitatea de a aprecia sentimentele și percepțiile celorlalți. Începutul conștientizării propriului potențial de acțiune îi îndeamnă pe copiii de vârstă mică să încerce să dirijeze comportamentul celorlalți.

Cu vârsta, copiii dobândesc capacitatea de a înțelege punctul de vedere al altor persoane, o evoluție strâns legată de împărtășirea empatică a emoțiilor altora. Un factor major aflat la baza acestor schimbări îl reprezintă experiența cognitivă crescândă a copilului. De exemplu, pentru a simți senzația de vinovăție un copil trebuie să aprecieze faptul că el ar putea împiedica (opri) o anumită acțiune proprie, care ar viola un anumit standard moral. Conștientizarea faptului că se poate impune o restrângere propriului comportament necesită un anumit grad de maturizare cognitivă și, prin urmare, senzația de vinovăție nu poate să apară înainte ca această abilitate să fie dobândită.

Faptul că empatia reprezintă o reacție față de stimulii externi, inclusă complet în persoana care simte empatia și proiectată apoi asupra obiectului empatiei, este clar demonstrat de „empatia înăscută”. Aceasta este capacitatea de a manifesta empatie și comportament altruist, ca răspuns la expresiile feței. Nou-născuții reacționează în acest fel față de expresia facială de tristețe, durere sau bucurie a mamei lor. Aceasta demonstrează faptul că empatia are foarte puțin de-a face cu sentimentele, senzațiile sau experiențele celuilalt. Cu siguranță, sugarul nu are nici un fel de idee despre ce înseamnă să fii trist și, cu atât mai mult, ce înseamnă ca mama lui să fie tristă. În acest caz avem o reacție reflexivă complexă. Și, mai târziu, empatia rămâne mai degrabă reflexivă, ca rezultat al condiționării. *Enciclopedia Britanică* (1999) citează unele cercetări fascinante care dovedesc, în mod evident, natura independentă a obiectului empatiei. Empatia reprezintă o reacție internă, un proces intern, declanșată din exterior de către obiecte animate. Ea este comunicată obiectului empatizat de către cel care simte empatia, dar comunicația și acordul rezultat („știu ce simți, prin urmare cădem de acord asupra modului tău de a simți”) este lipsit de semnificație, în absența unui dicționar monovalent, care să nu prezinte ambiguități.

Multe studii au indicat că sentimentele pozitive intensifică empatia și altruismul. De pildă, psihologul american Alice M. Isen a arătat că avantaje relativ mici sau puțin noroc (cum ar fi găsierea unor monede într-un telefon public sau primirea unui cadou neașteptat) au cauzat emoții pozitive unor persoane și că asemenea emoții au sporit, în mod regulat, înclinația persoanelor respective de a simți simpatie sau de a oferi ajutor altor oameni. Studiile au demonstrat că emoțiile pozitive înlesnesc rezolvarea creativă a problemelor, că au permis subiecților să enumere mai multe moduri de utilizare a unor obiecte comune, emoțiile pozitive dau subiecților posibilitatea să observe relațiile dintre obiecte (și dintre alte persoane), care, altfel, ar fi trecut neobservate. Efectele benefice ale emoțiilor pozitive au fost evidențiate și asupra gândirii, memoriei și acțiunii copiilor preșcolari sau școlari mici. Din moment ce empatia crește odată cu emoțiile pozitive (de exemplu, un rezultat al norocului), atunci ea are doar puțin de-a face cu obiectele ei, dar multe în comun cu persoana care empatizează.

#### Bibliografie selectivă :

- Berkovitz, L., *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 4, Academic Press, New York and London, 1969
- Bullmer, K., *The Art of Empathy*, New York, Human Science Press, 1975
- Cholpan, B.E; McCain, M.L; Carbonell, J.L; Hagen, R.L, *Empathy: Review of Available Measures*, *Journal of Personality and Social Psychology*, nr.3, 48, 1985
- Clark, B.K., *Empathy. A Neglected Topic in Psychological Research*, *American Psychologist*, vol.35, nr.2, 1980, p.187-190 (cf. Marcus, S., 1997)
- Mehrabian A.; Epstein N., *A measure of emotional empathy*, *Journal of Personality* 40, 1972
- Titchener E., *A Beginner's Psychology*, New York, Macmillan, 1915

# MYTHS AS COMMON CULTURAL REFERENCES

Irina-Ana Drobot

Lecturer, PhD

Technical University of Civil Engineering Bucharest

**Abstract:** The purpose of this paper is to look at myths from the perspective of understanding the world through common cultural references. According to Wittgenstein, we need a common context, so that we feel we belong to the same culture. Fairy-tales and myths we are taught are ways to be part of the respective culture. We need to be familiar with its products before contributing ourselves to it. Fairy-tales a certain generation of children grows with forms such a common cultural background, as well as the way we see time, such as linear or circular, and ways we interpret the mythology of time travel. The advantages and shortcomings of understanding myths from this perspective will be explored.

**Keywords:** stories, comparativists, time, national myth, founding myth.

## 1. Motivation

What was the original purpose of myth and what is its purpose today? Its original purpose was to explain the way the world works and to find answers to common human existential questions. In the beginning, myths were functioning as philosophical and scientific explanation for the way the world works. Man has always had the need for explaining the way the universe was created, the way the world works the way it does, the way certain countries, continents and cities were created and why they were named the way they were. Myths fulfilled the role of explaining before the development of language, art and writing, ever since cave paintings. The way why we hold certain values about good and bad could also be explained by myths. We could regard myths as having the purpose of trying to explain various mysteries, not solving them completely, but at least trying to offer a version of a story about certain aspects. Myths offer not necessarily the truth, but versions about existential dilemmas. There was not a question of literal truth of a story but about the interpretation of its meaning, similarly to a fable. Nowadays we have explained various natural phenomena and existential questions through philosophy and science. Yet, myths are still used in order to provide common cultural references. Myths help us build a common cultural context, according to Wittgenstein. Part of myths building a common cultural background are fairy-tales with which certain generations of children grow, and myths such as time travel, interpreting time as circular or linear, etc. We could claim that the role of myths is still an issue of actual discussion.

How do myths still influence us today is a question this paper attempts to answer, from famous phrases with cultural references, names of the week, months, etc. to founding and national myths, meant to instill patriotic values.

## **2. Common Cultural References**

We need shared myths, shared stories to function socially, as that is the way we learn meaning and values. Mythologies, whether religious or not, fairy-tales, stories, national history, represent the “common narrative context”, according to Wittgenstein, Weaver and Macintyre. Communication and understanding is impossible when there is no common narrative context, and everything we do in our lives has meaning only when we share the same tradition.

### **2.1. The Influence of Myths in Everyday Life**

Our contact with mythological character comes easily from the phrases we hear around us on a daily basis. If we wish to understand these common expressions, we need to have a basic knowledge of mythology.

We notice how our common, everyday language contains references to gods from mythology, such as the names of the days of the week, the names of the months and the names of the planets, which are all taken from ancient mythology. Waters also remind of ancient mythology heroes: for instance, Hellespont, the place where Helle fell, or the Icarian Sea, the place where the famed Icarus fell. Athena gives her name to the city of Athens; in this case, we could say that we deal with a founding myth. Phrases such as Achilles heel refers to someone’s vulnerable point, as we all know Achilles could only be injured in his heel, from mythological stories.

We could claim that through these expressions, myths provide common cultural references, a common background that we share nowadays, as Wittgenstein states. Part of this tradition of sharing a common cultural background are fairy-tales. Different generations of children grow with different fairy-tales. For instance, the Harry Potter generation has become a world-wide phenomenon. References to the characters and stories in these series are a feature of common context for the generation of children who grew up with the popular novels as they were being published. We notice on social networks various jokes and statuses making reference to Harry Potter novels and films. The common background is similar to those of children in Romania soon after Communism who grew up with poet Ana Blandiana’s poems, Petre Ispirescu’s fairy-tales, Brother Grimms’ fairy tales and Ion Creanga’s stories and fairy-tales gathered from Romanian folklore. Nowadays, Romanian children grow up not only with Romanian authors, as children’s literature is also including foreign fairy-tales among the classics.

Other influences of myths include those used to create patriotic feeling among members of the same nation.

### **2.2. Comparativist and particularist approach**

There are various approaches to myths, some claiming that there are universal features to mythologies of the world and some claiming that there are particular ones. The truth lies, of course, in-between these approaches. Yet, we can find common themes and purposes to myths throughout time and cultures.

Myths' fundamental purposes are to explain the world, or at least to provide a legitimation for a certain world order. We could also speak about myths in politics. We could refer to the myth of the Jews as the chosen people, to the myths of the progress of history towards communisms of Marxist theories, to the inability to avoid globalization in the present age. Such myths create groups of 'believers', and give them unity, identity, and a sense of purpose. hey are myths since they are believe to solve a certain problem, when in reality the problem is complex and its resolution does not stay in these myths. Such myths cannot be proved true or false, as they extend beyond science.

Regarding the science of mythology, Campbell states that myths belonging to various cultures can sometimes come into contact and influence one another:

For, as a broad view of the field [of mythology] immediately shows, in every well-established culture realm to which a new system of thought and civilization comes, it is received creatively, not inertly. A sensitive, complex process of selection, adaptation, and development brings the new forms into contact with their approximate analogues or homologues in the native inheritance, and in certain instances - notably in Egypt, Crete, the Indus valley, and a little later, the Far East - prodigious forces of indigenous productivity are released in native *style*, but on the level of the new *stage*. In other words, although its culture stage at any given period may be shown to have been derived, as an effect of alien influences, the particular style of each of the great domains can no less surely be shown to be indigenous. And so it is that a scholar largely concerned with native forms will tend to argue for local, stylistic originality, whereas one attentive rather to the broadly flung evidence of diffused techniques, artifacts, and mythological motifs will be inclined to lime out a single culture history of mankind, characterized by well-defined general stages, though rendered by way of no less well-defined local styles. (Campbell 1991: 48)

We could find common motives and aspects in various cultures related to myths, such as the concept of time. For the ancient Egyptians, time was not linear, but circular. The present was regarded as a recurring pattern. We see nowadays history and time as progressive, as linear, while the Egyptians only saw as linear the early periods in history, believing that present happenings simply repeated myths.

Authors such as Propp focus on a common structure of myths, as he does for the plot structure of fairy-tales in the Russian culture.

Also included under the category of universal myths are psychological myths such as the Oedipus complex and Jungian archetypes. These are believed to be found in human psychology regardless of cultural background. These myths focus on the universal psychological evolution of any humans, at any time in history, from any part of the Earth.

Time travel, the flood myth, and the axis mundi, are only a few examples of commonly found myths in several cultures. What is more, they can be found in the novels and films that are still promoted by the media nowadays, in order to ensure success to the audience (Bradley 2011).

Another common aspect of myths is that various cultures rest on the claim that their customs and traditions have been established by their gods and by other heroes which are part of their mythology.

### **3. Conclusions**

Due to their universality, myths can show anticipations of technological and scientific development. Since myths have attempted to answer existential dilemmas and to offer explanations for the way the world works, they have been the earliest forms of desires to improve the way this world works. We could say that we can find examples of organ transplants, cloning, teleportation, and anticipation of flying machines in the *Mahabharata*. This does not necessarily mean that back in ancient times there had been the same technological development as today. People have imagined stories and have wished to improve the world through inventions, which have only been available with the strong development of technology through the means of science. Yet, it has all started with myth. Afterwards, humankind has progressed from dreaming and creating stories to putting them into practice. However, universal patterns in myths can still be included as proving something about a universal feature or features in the psychology of humankind. Sigmund Freud and Carl Jung drew heavily in the development of their psychoanalytical theories on myths. We could claim that myths are still sources of wisdom and of establishing a common set of values, traditions, customs which can instill patriotic feelings to those belonging to the same nation.

We can be manipulated by novels and films which become bestseller and box-office hits if they rely on universal myths. We enjoy them since we are familiar with their structure from our early childhood years when we listened to fairy-tales. Fairy-tales and other myths are sometimes controlled by the political context of the time. Certain fairy-tales can be regarded as politically correct to legitimize a certain social order and values society holds dear and needs in order to function properly. The tales ending with a happy marriage after lots of obstacles could instill certain values such as fighting to get the attention of the loved person. The fight between good and evil with the triumph of the good also has to do with values. Such fairy-tales can educate persons who belong to the same social group to accept to behave according to a set of rules and values and become members of society that are active and respect certain rules.

### **References**

Birzer, Bradley J. *From Aeneas to Batman: Myth and History*, Kirk, R. Prospects for Conservatives, 2011. Available at: [theimaginativeconservative.org /2011/11/from-aeneas-to-batman-myth-and-history.html](http://theimaginativeconservative.org/2011/11/from-aeneas-to-batman-myth-and-history.html)

*Campbell, Joseph (1991). The masks of God: Oriental mythology (Reprinted. ed.). New York: Penguin.*

# INTERDISCIPLINARITATE ȘI MULTIDISCIPLINARITATE ÎN DOMENIUL CONSTRUCȚIILOR

Asist.univ. dr. Bianca Geman - UTCB

Departamentul de Limbi Străine și Comunicare

e-mail: [bianca.geman@gmail.com](mailto:bianca.geman@gmail.com)

**Rezumat:** Noile abordări științifice propun alături de interdisciplinaritate și variantele multidisciplinaritate, pluridisciplinaritate și transdisciplinaritate, ca o reacție la caracterul științific tradițional-unidisciplinar, care presupunea organizarea conținutului cognitiv într-un sistem bine definit și delimitat al unui singur domeniu de referință.

**Cuvinte-cheie:** domeniu, subdomeniu, interdisciplinaritate, tehnică, știință.

**Interdisciplinaritatea** a constituit obiectul unor cercetări din ultimul deceniu, fiind considerată o altă orientare caracteristică în științele moderne, cu consecințe asupra metodelor de investigare terminologică (Bidu-Vrănceanu 2007: 181). La modul general, aceasta înseamnă „prezența unui termen specializat în minimum sau mai mult de două domenii științifice” (idem: 181). De cele mai multe ori, în studiile privind interdisciplinaritatea sunt frecvente referirile corelate cu alte probleme terminologice, ceea ce ne face să desprindem concluzia că studiile dedicate explicit interdisciplinarității nu sunt semnificative ca număr. În continuare prezentăm câteva definiții ale interdisciplinarității și câteva aspecte și clasificări ale acesteia, din punctul de vedere al următorilor autori:

- M. T. Cabré (1998: 61-111) consideră **interdisciplinaritatea** o caracteristică proprie terminologiei și face referire la disciplinele științifice cu care intercondiționează. Interdisciplinaritatea a devenit o caracteristică prezentă în studiile actuale, întrucât se pune accent pe stabilirea unor legături între științe atât la nivel academic, științific, cât și profesional.
- Klein. J. Thompson (1990: 55) consideră că **interdisciplinaritatea** poate fi definită prin: exemple, motivare (pentru a explica de ce apare), principii de interacțiune (pentru a demonstra cum interacționează disciplinele) și ierarhie terminologică.

Conform Angelei Bidu-Vrănceanu (2007:183), **interdisciplinaritatea** se limitează la interacțiunea între domenii științifice independente și nu are în vedere relațiile dintre **subdomeniile** aceleași științe. De exemplu, **pragmatica** este o disciplină **lingvistică**, dar nu este

considerată interdisciplinară, cu toate că aceasta operează cu elemente din ramuri diferite (Bidu-Vrănceanu 2007: 183). Alte discipline, care sunt constituite pe baza colaborării deliberate și fructuoase dintre specialiști reprezintă exemple de **interdisciplinaritate**. Un astfel de exemplu îl constituie **domeniul construcțiilor**.

Termenul interdisciplinaritate este folosit tot mai mult în contextul schimbării rapide a învățământului universitar. Adeseori, termenul este folosit liber și este confundat frecvent cu **multidisciplinaritatea** sau **cross-disciplinaritatea**. Disciplinaritatea este un termen utilizat pentru a descrie disciplinele academice, ca fiind autonome și domenii eterogene de studiu, în cadrul cărora comunități academice independente cooperează.

Squires (1992: 202) susține că toate disciplinele sunt spații multidimensionale, prin faptul că se definesc, se protejează și se largesc dincolo de dimensiunile lor, intrând în conflict sau cooperând cu alte discipline. Divergența și răspândirea poate să apară la frontiera dintre discipline, iar influențele pot fi larg răspândite. Un exemplu relevant este metodologia empirică a științelor tari. Aceasta a avut un efect remarcabil, de durată asupra altor discipline, care sunt în mod tradițional destul de distante în comparație cu preocupările altor domenii, precum lingvistica. **Multidisciplinaritatea**, din punct de vedere conceptual, se diferențiază de **interdisciplinaritate** și este un termen care descrie un set de circumstanțe, prin acceptarea faptului că există multe discipline eterogene și autonome. Multidisciplinaritatea presupune coexistența mai multor discipline.

*Multidisciplinaritatea terminologiei din domeniul construcțiilor* se caracterizează prin necesitatea de a corela mai multe domenii, cum ar fi: **geodezia, topografia, fotogrammetria, cartografia, cadastrul**, etc.

Problema subdomeniilor este complexă, în marea familie a cunoașterii științifice relația *domeniu – subdomeniu* poate apărea uneori arbitrară, în condițiile unei dezvoltări științifice permanente, cu nașterea unor domenii noi, desprinse din alte domenii sau rezultat al interdisciplinarității. Domeniile și subdomeniile pot fi ierarhizate după diverse criterii. De exemplu, luând ca principal criteriu disciplinele de învățământ, cursurile universitare, manualele școlare. Dicționarele generale, chiar din a doua jumătate a secolului XX, nu reflectă la nivelul mărcilor diastratice, bogăția subdomeniilor.

Încă din cele mai vechi timpuri oamenii au folosit **măsurătorile terestre** o dată cu necesitatea de a cunoaște dimensiunile și poziția unor obiecte și suprafețe de teren în scopul organizării și executării diferitelor lucrări de construcție, a lucrărilor militare, a lucrărilor agricole, etc. Măsurătorile terestre se sprijină la rândul lor pe cunoștințele de *Matematică* (în calitatea ei de instrument pentru prelucrarea datelor obținute din măsurători), de *Fizică* (ce stă la baza construcției instrumentelor de măsură, în special prin capitolele *Mecanică, Optică și Fizica laserilor*), precum și de *Informatică, Astronomie, Geografie, Geologie*, etc.



Schimbările structurale intervenite în țara noastră după anul 1989, prin trecerea la economia de piață și dezvoltarea proprietății private, au determinat schimbări fundamentale și în domeniul cadastrului (în proporție de cca. 80%), atât în ceea ce privește evidența bunurilor imobile cât și planurile cadastrale. Actualizarea în timp scurt a cadastrului și modernizarea acestuia pentru a-l face multifuncțional necesită un număr mare de specialiști.

În domeniul *geodezie-cartografie* se asigură o pregătire științifică legată de măsurarea și reprezentarea globului terestru atât în ansamblul lui, cât și pe porțiuni.

În domeniul *topografie-cadastru*, viitorii ingineri de cadastru studiază tehnicile de măsurare (instrumente și metode), atât pentru întocmirea hărților și planurilor topografice și cadastrale cât și noile tehnologii topografice pentru proiectarea, trasarea, execuția și urmărirea comportării în timp a construcțiilor de toate genurile.

Domaniul *fotogrammetrie – teledetecție* pune la dispoziție tehnicile și metodele de întocmire a hărților și planurilor topografice utilizând fotogramele aeriene sau imaginile satelitare.

În primul rând este necesară prezentarea și analiza diferitelor definiții ale domeniilor discutate.

În literatura de specialitate există păreri diferite în ceea ce privește încadrarea topografiei ca știință. Unii consideră că știința măsurătorilor terestre se împarte în două ramuri principale: geodezia și topografia (Deaconescu și colab. 1979: 11) iar alții încadrează topografia ca o ramură a științei geodezice (Dragomir și colab. 1970: 11).

**Geodezia** (din grecescul *gê* = pământ și *daiein* = a împărți) este știința aplicată care se ocupă cu studiul formei și al dimensiunilor Pământului, cu tehnica măsurării și a reprezentării cartografice sau numerice a suprafeței lui. Aristotel a introdus pentru prima dată, termenul de **geodezie** în lucrarea sa „Metafizica”- secolul al IV-lea î. e. n. Geodezia furnizează celorlalte ramuri ale Măsurătorilor terestre **coordonate geografice, coordonate rectangulare plane** și **cote** de mare precizie pentru o serie de puncte care se constituie în **rețele de triangulație** (Nicolae- Posescu 2009 :10).

Punctele de triangulație geodezică acoperă toate continentele (întregul glob terestru) ca o plasă și folosesc tuturor măsurătorilor de teren și calculului aferente, precum și întocmirii de hărți și planuri.

Datorită extinderii mijloacelor ei de investigație, aplicațiilor sale și elaborării unor tehnologii de vârf, **Geodezia** are astăzi o serie de subdomenii de sine stătătoare cum ar fi: *Astronomia geodezică, Geodezia marină, Geodezia cosmică, Geodezia lunară și planetară, Geodezia inerțială, Geodezia diferențială*, etc.

**Topografia** (din grecescul „topo” care înseamnă loc și „graphein” descriere) este o știință distinctă, dar în același timp un exponent al geodeziei care se ocupă cu tehnica măsurătorilor unei porțiuni a scoarței Pământului, cu determinarea poziției elementelor scoarței terestre pe suprafețe mici (considerate plane), precum și cu tehnica reprezentării grafice sau numerice a suprafețelor măsurate, în scopul întocmirii de hărți și planuri. Lucrările de topografie, indiferent de natura lor, se sprijină pe puncte geodezice, ușurând astfel controlul măsurării unghiurilor și distanțelor, precum și localizarea eventualelor greșeli (Boș și Iacobescu 2007: 14).

**Topometria** este tehnica topografică ce permite culegerea datelor de teren (respectiv măsurătorile de teren) necesare calculării tuturor elementelor unui plan topografic la scară mare.

Hărțile și planurile constituie **documentația topografică de bază**, utilă multor sectoare ale economiei naționale și indispensabilă în construcții, operațiuni militare, agricultură, etc.

După scopul lucrărilor topografice, întâlnim o serie de subdomenii ale **Topografiei**: *Topografia minieră, Topografia militară, Topografia agro-silvică, etc.*

Atât topografia cât și geodezia au un dublu scop: un scop utilitar, pentru nevoile practice, impuse de anumite tipuri de lucrări și un scop științific, pentru determinarea formei și dimensiunilor Pământului (Deaconescu și colab. 1979: 12).

**Fotogrammetria** este ramura topografiei care se ocupă cu studierea principiilor, metodelor și procedurilor de determinare a formei și a dimensiunilor obiectelor pe baza fotogramelor. Fotograma este fotografia specială (luată din avion sau din puncte înalte), care îndeplinește condiția de a oferi o perspectivă centrată, pe baza căreia se pot face măsurători precise asupra obiectului a cărui imagine o reproduce și care se folosește mai ales în topografie și cartografie (Constantinescu 1963: 12).

**Teledetecția** este o ramură recentă a Fotogrammetriei, care se ocupă cu prelucrarea informațiilor relative la sol, la subsol, la mediul ambiant, atmosferă, etc. Aceste informații sunt furnizate de sateliții artificiali ai Pământului și sunt prelucrate în laboratoare speciale, care dispun de echipamente din ce în ce mai sofisticate.

**Cartografia** este disciplina care studiază tehnica de întocmire a hărților și planurilor topografice. Cartografierea este o îmbinare între artă și știință și a fost dezvoltată de-a lungul secolelor până astăzi. Hărțile, produsul final al cartografiei, sunt utilizate zilnic în toate sectoarele de activitate, în toate țările pentru scopuri multiple. Astfel întâlnim hărți care acoperă părți mici de teren cu detalii fine în timp ce altele reprezintă țări sau continente. Producerea hărților este un proces complex ce presupune colectarea, potrivirea și selectarea datelor din surse multiple, design-ul și machetarea reprezentărilor pe hartă, verificarea, actualizarea și pregătirea pentru formatul final fiind pași și tehnici care îmbină armonios arta și știința în realizarea hărții. **Cartografia** are două preocupări distincte: **Cartografia matematică** și **Cartografia grafică**

(elaborarea, editarea și multiplicarea hărților și planurilor din punct de vedere grafic) (Nicolae-Posecu 2009 :12).

**Cadastrul** reprezintă totalitatea lucrărilor tehnice de determinare exactă a unor proprietăți funciare, cu toate caracteristicile lor.

Interdisciplinaritatea din domeniul măsurătorilor terestre este determinată obiectiv, extralingvistic ( Bidu-Vrânceanu 2010: 46). Dezvoltarea științelor fundamentale cum sunt matematica, fizica, chimia, astronomia, respectiv a mecanicii fine, a opticii, a electrotehnicii, iar mai recent a electronicii și a tehnicii de calcul au influențat direct progresul activităților ce constituie în prezent domeniul măsurătorilor terestre.

O altă interdisciplinaritate importantă în acest domeniu este cu științele tehnice. În funcție de utilizarea anumitor mijloace tehnice s-au determinat etape distincte în evoluția măsurătorilor terestre.

## **Bibliografie**

- Bidu-Vrânceanu, Angela 2000 – *Lexic comun, lexic specializat*, Editura Universității din București.
- Bidu-Vrânceanu, Angela 2007 – *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*. Editura Universității București.
- Bidu-Vrânceanu, Angela 2009- *Câmpuri lexicale din limba română*, Editura Universității din București.
- Cabré, Maria Teresa 1991 – “*Terminologie ou terminologies? Spécialité linguistique ou domaine interdisciplinaire*”, în *Meta*, XXXVI, 1.
- Cabré, Maria Teresa 1998 - *La terminologie, Théorie, méthodes et applications*. Presses de l’Université d’Ottawa et Armand Colin.
- Klein. J. Thompson 1990 - *Transdisciplinarity: Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society--An Effective Way for Managing Complexity*, Birkhäuser, Basel.
- Winands, Paul 1997 – “*L’interdisciplinarité du discours sur l’identité culturelle*”, în H. Béjoint și Ph. Thoiron, p.137 ș.u.

## **Dicționare**

- DEX - *Dicționar explicativ al limbii române*, ed. a 2-a, coord. Ion Coteanu, Luiza și Mircea Seche, Ed. Univers Enciclopedic, București, 1998.
- DLR – *Dicționarul limbii române*. Serie nouă, Editura Academiei, 1965.
- DSL – *Dicționar de științe ale limbii*, Ed. a 2-a, Bidu- Vrânceanu, A., Călărașu, C., Ionescu-Ruxăndoiu, L., Mancaș, M., Pană Dindelegan, G., Ed. Nemira, București, 2001-2005.
- Dicționar de geodezie, topografie, fotogrammetrie, teledectie, cartografie, cadastru*, coord. Nicolae Zegheru și Mihail Gabriel Albotă, Editura Nemira, București, 2008.

## **Surse**

- Boș, Nicolae și Iacobescu, Ovidiu 2007 – *Topografie modernă*, Editura C.H.Beck, București.
- Constantinescu, Gheorghe 1963 – *Topografie. Curs*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Deaconescu, C.1979 – *Topografie și desen tehnic*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Nicolae – Posecu, Manuela 2009 – *Topografie, note de curs, lucrări practice și practică topografică*, Editura Conspress, București.

# LA IMPORTANCIA DE LA TERMINOLOGÍA EN LA TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA

Asist. univ. dr. Herling Florina-Cristina  
Universitatea Tehnică de Construcții București  
Facultatea de Inginerie în Limbi Străine  
Departamentul de Limbi Străine și Comunicare  
[cristinaherling@yahoo.es](mailto:cristinaherling@yahoo.es)

## **RESUMEN:**

*El presente artículo trata de presentar la importancia de una terminología adecuada en la traducción de los textos científico-técnicos. Se puede decir que el elemento que caracteriza los lenguajes especializados es el vocabulario, cuya unidad básica la constituye el término. A través de la traducción, usándose la terminología correspondiente, se ha hecho posible la transferencia de textos científico-técnicos y, de este modo, se transmitieron saberes y conocimientos de todo el mundo. Hablar del lenguaje científico-técnico nos referimos a varios dominios de actividad, como medicina, turismo, industria, ciencia, matemática, etc., que tienen sus rasgos particulares, entre ellos, la terminología. La mayoría de los textos especializados provienen o están expresados en la lengua inglesa. Debido a la terminología perteneciente a un campo especializado, la traducción de los textos científico-técnicos nunca ha sido un trabajo fácil para el traductor. Por eso, el traductor debe tener amplios conocimientos de los campos especializados, no sólo de la terminología de estos.*

**Palabras clave:** tecnicismo, terminología, término, traducción científico-técnica, traductor

## INTRODUCCIÓN

El avance de la ciencia y de la tecnología conduce a la necesidad de transmitir de una lengua a otra, a través de la traducción, de ciertos conocimientos. Por eso, la mayor dificultad que enfrenta un traductor de textos especializados es la léxica. En la época, la traducción especializada más solicitada es la traducción informática, por el hecho de que todo está informatizado, seguida por la traducción médica, técnica (manuales de herramientas o aparatos, guías de usuario, prospectos de medicamentos, etc.), económica y jurídica. La traducción científico-técnica depende siempre de la naturaleza del texto que presenta algunas características: utilizan un léxico especializado, se dirigen a un público especializado o no-especializado (según el tipo de texto), emplean abreviaturas, formulas, signos particulares, diagramas o esquemas, etc. El papel del traductor técnico es de hacer que los textos especializados sean accesibles para todo tipo de público y de transmitir en una forma fácil de comprender del significado de textos con alto contenido de tecnicismos. Varias veces el conocimiento que se transmite en los mensajes técnicos es tan importante como el conocimiento lingüístico.

El aprendizaje de cualquier área es cada vez más complejo y el hecho de mantenerse al corriente del progreso exige una actualización constante de los conocimientos surgidos en cada dominio. La creciente especialización e interrelación entre diversas áreas profesionales y científicas confieren una importancia especial al ámbito de la traducción especializada. Esto implica por parte del traductor excelentes conocimientos de la lengua o de las lenguas terminal/es, de las disciplinas o de las ramas especiales y de la terminología específica.

## LA TERMINOLOGÍA Y LA TRADUCCIÓN DE LOS TEXTOS CIENTÍFICO-TÉCNICOS

La traducción científico-técnica se puede definir como la traducción de textos especializados, dirigida a transmitir un tipo de información o conocimientos en el ámbito de las ciencias y de las tecnologías. Debido al rápido desarrollo de las nuevas tecnologías se está produciendo una multitud de traducciones técnicas con el fin de hacerles llegar a los hablantes de diferentes idiomas. El rigor y la precisión que requiere una traducción científico-técnica piden unir recursos terminológicos fidedignos en todo el mundo. En los textos científico-técnicos el nivel de especialización del campo conduce hacia una complejidad terminológica o hacia una mayor o menor científicidad del lenguaje. Los términos técnicos son palabras ajustadas a la realidad del tiempo: “Cuando la tomografía, la ecografía o la resonancia magnética son técnicas habituales en la práctica médica, cuando los retrovirus, los circuitos integrados, los linfocitos, el láser, el interferón, la *world wide web* (www) están en la calle, cuando la gente habla sin esforzarse de cosas como ADN, big bang, transgénicos, agujeros negros o bosón de Higgs, incluso de exoplanetas o extremófilos, no hay más remedio que tener en cuenta los términos científicos y técnicos...” (García Delgado 2013: 101).

Los dominios de la ciencia y tecnología estuvieron siempre en la situación de crear un lenguaje simbólico, apropiado a su objeto, tendiente a la abstracción y a un mejor ajuste a la estructura de la realidad (García Delgado 2013: 104). De este modo, el lenguaje se ha ido amplificado con términos de carácter científico-técnico que se entremezclaron con el lenguaje común. El lenguaje especializado (en nuestro caso, científico y técnico) se puede definir como un lenguaje que usa una terminología específica, una sintaxis más sencilla, pasiva e impersonal, como por ejemplo en los guías del usuario, los manuales o las instrucciones de uso (Cabré 1993: 126). La terminología se centra únicamente en los términos, o palabras propias de un campo de especialidad (como la biología, la física, la química, etc.), o de una área profesional (como la industria, el comercio, etc.).

Cada especialidad tiene su propio lenguaje especializado para la comunicación entre los especialistas, o entre los especialistas y consumidores y cada término o conjunto de términos equivalentes en varias lenguas debe corresponder con un solo concepto y cuenta con un sistema conceptual complejo, estructurado y formalizado (Moreno Ortiz 2002: 30). La terminología en el mundo de la traducción desempeña un importante papel para el traductor, porque representa la unidad de los términos técnicos habituales en una especialidad y contiene los conceptos de la especialidad y sus denominaciones.

La terminología cuenta con *términos* que se pueden definir como una palabra especializada de una ciencia u ocupación. Estos términos son conocidos fundamentalmente por especialistas y aparecen frecuentemente en los documentos especializados de cada disciplina. A diferencia de los textos no especializados, los textos especializados “contienen un vocabulario que solo puede comprender un grupo muy reducido de hablantes. [...] Si la ciencia es universal, hay que aspirar a que el léxico por medio del cual ella se expresa sea también universal” (García Delgado 2013: 108). Los términos son muy importantes para los lenguajes especializados, ya que forman la base de estos lenguajes. Para evitar comprensión deficiente, un término nuevo debería estar claramente definido. En el ámbito de la traducción científico-técnica, jurídica o económica, la terminología es esencial, por eso el traductor especializado debe tener conocimientos del léxico de la dicha especialidad y de la lengua/las lenguas con la/las que trabaja. Es decir, por una parte el traductor debe familiarizarse antes de la traducción con la terminología del texto a traducir, y por otra parte debe mejorarse frecuentemente sus conocimientos en el campo para el cual está traduciendo. En el caso cuando un texto específico contiene términos nuevos para los que todavía no hay traducción en la lengua de llegada, el traductor tiene que identificar una traducción adecuada, teniendo en cuenta la formulación de estos términos, en conformidad con las características lingüísticas del idioma meta. Uno de los principios de la traducción es, según Nida (1964: 34), que el texto traducido debe provocar en el receptor del texto meta el mismo efecto que produce el texto original en su lector. En este caso, de la traducción científico-técnica, el traductor debe tener en cuenta durante la traducción de los textos quién va a ser su receptor, porque el lector del texto traducido no es siempre un especialista, sino que puede ser también un no especialista que muestra interés en un campo científico-técnico o un usuario habitual.

Al transcurrir del tiempo, a la vez con el desarrollo de la ciencia y de la tecnología la terminología se está ampliando con nuevos términos para definir nuevos fenómenos científicos. Durante siglos los neologismos científicos se han ido creando en varios idiomas a partir de raíces griegas o latinas, lo que les concedía la ventaja de la universalidad, ya que las diferencias entre los vocablos que expresaban un mismo concepto en distintas lenguas eran pequeñas (García Delgado 2013: 153). Sin embargo, durante el siglo actual, el desarrollo de la ciencia y de la tecnología tomó auge, así que se descubrieron y sigue descubriéndose nuevos conceptos, fenómenos, aparatos, etc. que recibieron o continúan recibir un nombre catalogado como neologismo científico (García Delgado 2013: 153). La mayoría de los resultados del desarrollo científico y tecnológico actual se transmiten en la lengua inglesa. Hoy día, el inglés, como la *lingua franca*, influye cada vez más las lenguas del mundo, especialmente en el campo de la comunicación científica-técnica. Gili Gaya (1964: 269) considera el anglicismo como lengua que se difunde por todo el mundo y entra en todos los idiomas, ya sea adoptándolo o traduciéndolo. De este modo, se puede decir que la lengua común ha adoptado elementos de distintos lenguajes especializados a los que ha modificado. En la actualidad, la influencia de los extranjerismos técnicos hacia el léxico común es mayor, debido a la penetración y la manifestación de la ciencia y la tecnología en la vida laboral, es decir que “la propia dinámica de la investigación científica y

la estructura de la comunidad científica internacional hacen que los nuevos términos sean asimilados rápidamente por científicos de otras lenguas maternas” (García Delgado 2013: 107).

De este modo, es frecuente la penetración de términos ingleses prestados, adaptados o calcados.

Bajo *el préstamo* se agrupan términos que han sido adoptados directamente de un idioma a otro. Estos términos suelen mantenerse su forma escrita original o recurrir a una adaptación lingüística (sobre todo gráfica y fonética) que respeta las normas fonológicas y morfológicas de la lengua de adopción que los hagan accesibles para los hablantes sin buscar una equivalencia semántica del término. Según García Yabra (1989: 334), el préstamo trata de llenar en el idioma meta un vacío relacionado con una técnica nueva, con un concepto desconocido entre los hablantes de este idioma. En este caso, la asimilación del vocablo es total y se trata de conceptos nuevos provenientes especialmente del inglés: *byte, bit, batch, buffer, hardware, software, on-line*<sup>16</sup>, *cuásar*<sup>17</sup>, *airbag*; del francés: *pyrex* (fr.), *implosion* → *implosión*<sup>18</sup>; del alemán: *clinquer*<sup>19</sup>.

El *calco léxico* es un tipo especial de préstamo que no imita el significante del modelo extranjero, sino la estructura interna, es decir la construcción morfológica, y mantiene el mismo significado que en el idioma de partida. En este caso, el calco consiste en una traducción a la lengua de llegada del término original. Por ejemplo, del inglés *sky-scraper* → *rascacielos*<sup>20</sup>; *iron curtain* → *telón de acero*<sup>21</sup>; *light year* → *año luz*<sup>22</sup>; *hard disk* → *disco duro*; *operating system* → *sistema operativo*; *window* → *ventana*<sup>23</sup>, *facial reconstruction* → *reconstrucción facial*<sup>24</sup>. El *calco semántico* consiste en la adopción de un significado de otro idioma para una palabra ya existente en la lengua, sin crear una lexía nueva. Por ejemplo, del inglés *mouse* → *ratón*; *loop* → *bucle*<sup>25</sup>; del francés *racine* → *raíz*<sup>26</sup>. Para García Yebra (1989: 343), “el calco tiene la ventaja de hacer que los lenguajes técnicos resulten fácilmente comprensibles para hablantes no especializados”.

Los *neologismos* son vocablos nuevos a partir de voces preexistentes a los que se les añaden un significado nuevo, mediante la necesaria adaptación semántica o pueden resultar creaciones totalmente nuevas. La creación de los neologismos se debe a una necesidad terminológica, ya que son términos que hacen referencia a inventos, máquinas nuevas o varios procesos. A veces, los neologismos son injustificados, porque en algunas situaciones existe ya un término equivalente en la lengua, pero se recurre a menudo al término inglés o extranjero que llega a ser adoptado según las normas ortográficas, morfológicas y fonológicas del idioma de

---

<sup>16</sup> *on-line*, tanto en español, como también en rumano, es un préstamo no justificado porque existen en cada lengua denominaciones que se traducen perfectamente su significado: “en línea”, “en directo”, “in direct”.

<sup>17</sup> En rumano, *quasar*.

<sup>18</sup> En rumano, *implozie*.

<sup>19</sup> En rumano, *clincher* o *klinker*.

<sup>20</sup> En rumano, *zgârie-nori*.

<sup>21</sup> En rumano, *cortină de fier*.

<sup>22</sup> En rumano, *an-lumină*.

<sup>23</sup> En rumano, *fereastră*.

<sup>24</sup> En rumano, *reconstrucție facială*.

<sup>25</sup> En rumano, *bucă*; En programación se denomina bucle a la ejecución repetida s veces de un mismo conjunto de sentencias. Normalmente en cada nueva ejecución varía algún elemento.

<sup>26</sup> En rumano, *rădăcină*.

adopción. Por ejemplo, del inglés *analog* → *analógico*, *console* → *consola*, *addressing* → *direccionamiento*, *software developer* → *desarrollador de software*; otros: *bacteriófago*, *catabólico*, *catálisis*, *ecografía*, *displasia*, *hidrólisis*, *inseminar*, *isótopo*, *laparoscopia*, etc. Los neologismos o tecnicismos procedentes de otros idiomas implican la capacidad de ser adoptados o de ser traducidos al propio idioma. Pero la mayor dificultad de traducción aparece en el ámbito de las ciencias de la naturaleza, de la medicina, de las disciplinas técnicas y en los usos tecnológicos de amplio consumo. En estos casos, los nuevos vocablos se traducen a través de la generación de un nuevo léxico que debe ser codificado, adaptado y traducido a términos de uso propio.

El lenguaje científico-técnico exige mayor precisión que un texto común, por eso es importante tener buenos conocimientos de la terminología y de la lengua en la cual se traduce. Si el idioma ofrece varios términos técnicos es necesario discernir por la etimología, por el uso, por la fonética o por convenio los matices que pueden hacer diferencia entre ellos.

## CONCLUSIONES

El desarrollo del ámbito de la ciencia y de la tecnología, su amplitud, su difusión y la rapidez de sus aplicaciones obligan a erigir y a introducir con precisión los vocablos científicos y técnicos en una lengua, pero hay que tener en cuenta que el léxico científico y técnico evoluciona sin cesar. Estas circunstancias favorecen el enriquecimiento del vocabulario de especialidad a través del préstamo, calco, neologismos etc. Hemos señalado en nuestro trabajo que la mayoría de los términos provienen / están transferidos del inglés, especialmente del campo informático. Con la introducción de estos elementos una lengua enriquece su vocabulario para poder expresar los avances científicos y tecnológicos.

En varios casos debe promoverse una comunicación fluida entre el lenguaje especializado y el lenguaje común que se utiliza en los procesos de difusión y divulgación de la ciencia y tecnología, así que debe ser eliminada la tendencia de algunas especialidades de la ciencia de encerrar la comunicación. Algunas veces, por un deficiente conocimiento de una lengua se elige como procedimiento de traducción la aceptación pasiva de un tecnicismo u otro: “El prestigio de lo extraño y el desconocimiento de que el nuevo tecnicismo importado no es un denominador exacto de la realidad sino de un detalle saliente de ella nos retrae de la traducción castellana, hallando defectuosa esta por no ver que la nueva acepción o extensión de sentido es la misma que se ha dado en la lengua extraña. Sólo una seria colaboración de técnicos y lingüistas podría resolver el extranjerismo que en algún caso habría que respetar como tecnicismo universal y la masa de voces nuevas que podrían traducirse para no desfigurar y disolver una lengua que tan magníficos recursos de expresión ofrece.” (García Delgado 2013: 107). A menudo, el traductor hace uso de glosarios bilingües o plurilingües, de bancos de datos de términos especializados, elaborados por terminólogos con la ayuda de los especialistas, o son enviados a través del emisor junto con el encargo de la traducción. Además, el traductor realiza sus propios glosarios y bancos de datos a los que amplían con cada nueva traducción.



Podemos resumir que la traducción es una transformación de un texto redactado en una lengua de partida, en un texto de una lengua de llegada, a lo cual el traductor hace de emisor y redactor, el cual ha de tener en cuenta tanto la intención del productor del texto original, cuanto también el interés del lector del texto meta. El texto traducido es una reproducción de un texto original adaptada a la lengua de llegada con el fin de que los receptores de esta lengua comprenda el contenido de tal manera como si este texto hubiese sido producido en su idioma. Podemos concluir que los rasgos de la traducción técnica giran en torno del estilo de la redacción técnica, es decir: la claridad, la concisión y la exactitud, siendo una recreación exacta de las ideas y de los términos técnicos de la lengua de partida en la lengua de llegada.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Cabré, María Teresa, 1993, *La terminología: Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Empúries.
- García Delgado, José Luis, José Antonio Alonso, Juan Carlos Jiménez (coord.), 2013, *El español, lengua de comunicación científica*, Madrid, Editorial Fundación Telefónica, Barcelona, Editorial Ariel S.A.
- García Yebra, Valentín, 1989, *En torno a la traducción. Teoría, crítica, historia*, Madrid, Gredos.
- Gili Gaya, Samuel, 1964, “El lenguaje de la ciencia y la técnica”, en AA.VV. *Presente y futuro de la lengua española*, vol. II, págs. 269-276, Madrid, Ofines.
- Hoffmann, Anja, 2012, *La influencia del inglés en la terminología de Internet en alemán y español. Estudio comparativo de páginas web*, Granada, Editorial de la Universidad de Granada.
- Moreno Ortiz, A., 2002, “Representación de la información terminológica en OntoTerm: un sistema gestor de bases de datos terminológicas basado en el conocimiento”, en *Investigar en terminología*, Faber, P.; C. Jiménez (eds.), págs. 25-70.
- Nida, Eugene, 1964, *Toward a Science of Translation with Special Reference to Principles and Procedures involved in Bible Translation*. London, Leiden.

# LAS ESTRUCTURAS JURÍDICO-ECONÓMICAS Y SU MÉTODO DE TRADUCCIÓN

## THE LEGAL-ECONOMIC STRUCTURES AND THEIR TRANSLATION METHOD

Loredana Grigore – Miclea  
Lect. Dr. DLSC - FILS – UTCB  
loryruiz\_8@hotmail.com

### **Resumen:**

*La Economía representa hoy día una preocupación esencial de los gobiernos, su vocabulario interfiere en los medios de comunicación con sus léxicos específicos. El lenguaje económico, debido a sus léxicos específicos, favorece la interacción entre la terminología científico-técnica y las estructuras lingüísticas de la lengua común. El lenguaje jurídico-económico es uno específico, el de una técnica, de una ciencia o de una cierta actividad que constituye un conjunto individualizado. Nos podemos referir a él como a un metalenguaje, ya que posee un código distinto del habitual que es preciso interpretar. Sin embargo, a veces, resulta difícil establecer los límites existentes entre la lengua común y este lenguaje específico.*

**Palabras clave:** estructuras lingüísticas, lengua común, terminología, textos jurídico-económicos, traductora, traducción.

### **Abstract:**

*Economics is now an essential concern of governments, their vocabulary interferes with the media with their specific lexicon. Economic language, due to its specific lexicon, favors the interaction between scientific-technical terminology and the linguistic structures of the common language. The legal-economic language is a specific one, that of a technique, a science or a certain activity that constitutes an individualized set. We can refer to it as a meta-language, since it has a different code from the usual one that must be interpreted. However, it is sometimes difficult to establish the boundaries between the common language and this specific language.*

*Keywords: common language, legal-economic texts, linguistic structures, terminology, translation, translator.*

## **I. INTRODUCCIÓN**

Es muy difícil separar totalmente el sector económico del sector jurídico, teniendo en cuenta que la economía misma se rige por el sistema jurídico y hoy día, la información económica ya no pertenece solamente a los especialistas, sino que se va difundiendo constantemente mediante textos muy diversificados que pueden ser interpretados correctamente y esto se debe al desarrollo de la ciencia económica y a la evolución constante del sector de los negocios en el marco internacional. Se trata de un lenguaje específico dentro de otro general que es la lengua común y es por eso que existe la posibilidad de incluir al lenguaje jurídico-económico en la categoría del español de los negocios en el marco del cual hay tres divisiones: la economía, las finanzas, el comercio. El lenguaje de la Economía es el que menos problemas me podría plantear a mí, como traductora, ya que siendo un lenguaje académico, está redactado con un registro más elevado que los otros dos y su terminología suele ser más permisiva. [Vargas-Sierra 2014:33] El concepto de traducción especializada conectado a los estudios de traducción sólo se puede percibir como una consecuencia del acercamiento de conceptos como: lengua, lengua general, lengua común – que son conceptos procedentes de la lexicología o lengua para fines específicos – que es un concepto procedente de la didáctica de lenguas extranjeras. Es el enfoque textual el cual extendió estas categorías de los lenguajes a los textos, de lenguajes especializados a textos especializados - textos jurídicos, textos científicos, por ejemplo. Y estos conceptos se trasladaron también a una nueva disciplina, la Terminología, que proponía un otro concepto, el de terminología especializada. El resultado de la aplicación de estos conceptos al sector de la traducción se ha manifestado en conceptos como: traducción económica, traducción comercial, traducción jurídica, traducción técnica o traducción científica con el significado de traducción de textos especializados económicos, jurídicos, técnicos, científicos. Esta clasificación se debe a un intento de percepción de la realidad, de su diversificación a fines de comprenderla mejor y así, los conceptos de traducción especializada - traducción económica, traducción comercial, traducción jurídica, traducción técnica o traducción científica - se han concretizado en una nueva dimensión funcional, comunicativa e interdisciplinar del lenguaje y esto ha producido una evolución natural de las lenguas con fines específicos, y así han incorporado las nuevas corrientes lingüísticas a la didáctica de dichas lenguas, teniendo en cuenta no sólo la comunidad lingüística, sino también la discursiva. [Aguado 2001:3-12]

## **II. CONTENIDO: EL MÉTODO DE TRADUCCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS JURÍDICO-ECONÓMICAS**

Tengo la certeza de la dificultad que presentan estos conceptos, es una certeza comprobada por mis actividades permanentes, la de traductora y la de profesora que enseña estas asignaturas y puedo asegurar que conozco de sobra lo difícil que es explicar estos conceptos. Es muy difícil separar asignaturas como la Traducción Especializada Económica y la Traducción Especializada Jurídica. Si pienso en la definición

del concepto de traducción jurídica, podría ser, o bien la que se inscribe en una situación jurídica (legislativa, procesal, registral, de negocios, etc.) o como la que traduce textos jurídicos - los que hablan de conceptos jurídicos. El lenguaje jurídico no abarca solamente términos jurídicos sino que es un amplio conjunto de términos, frases, fórmulas, formatos, elementos de estilo que aparecen siempre en interferencia con elementos que se consideran propios de otros tipos de texto. Una de las principales características morfosintácticas y terminológicas del texto jurídico-económico es su rasgo denotativo; también el empleo de una expresión neutra, sin metáforas y sin figuras retóricas generalmente porque no se busca la belleza sino la funcionalidad. [Cabré 2001:12] Existe una preferencia por la coordinación a la subordinación, sin excluir a la subordinación y se usa poco el subjuntivo y las formas complejas del indicativo; por lo general, las frases son más cortas y concisas, aunque la influencia de la subordinación, que domina la lengua española, se hace notar, sin ser posible eliminarla por completo. Son muy importantes las oraciones de relativo y subordinadas adjetivas en general para la explicación detallada de lo que se quiere conseguir y es muy importante también la corrección en la colocación de los signos y de la puntuación en general, como la profusión de paréntesis. Es obvia la preferencia por la impersonalidad, normalmente a través de oraciones pasivas pero a pesar de esto, la pasiva se utiliza en el texto original mucho menos que en la traducción que se realiza porque hay que tener en cuenta las características de la lengua de llegada. Al tratarse de un texto de carácter informativo, las enumeraciones son muy frecuentes, como también la terminología específica y las siglas y abreviaturas. El método de traducir evoluciona a lo largo del tiempo y la función de un traductor es la de conseguir una óptima eficacia conceptual y comunicativa de la traducción. Existen muchas normas que influyen o determinan la forma de traducir en una traducción jurídica y estas distintas soluciones muchas veces están en conflicto y en ellas se enfrentan diferentes concepciones de la traducción, la de un traductor autorizado que atiende a las necesidades comunicativas, respetando la verdad y la de otros participantes que ignoran o desconocen la problemática y las soluciones de la traducción, que desconocen el texto original. [López Guix 2001:24] Los textos especializados, pertenecientes a ámbitos muy cercanos como el lenguaje jurídico-económico y el lenguaje sectorial, que forma parte del español para los negocios, comparten la mayoría de las características propias del lenguaje especializado, aunque no las terminológicas. El proceso de traducción puede partir de dos fases: la comprensión del texto en lengua original y una nueva expresión del mismo en lengua meta. Mientras que en la primera fase del proceso traductológico el traductor busca el sentido del texto original - a través de la lectura trata de comprenderlo y analizarlo al mismo tiempo que va pensando en cómo incluirlo en la lengua meta - en la segunda fase emplea sus recursos lingüísticos en la lengua meta, junto con los conocimientos que posee sobre el tema tratado con el fin de llevar a cabo la traducción. Las etapas del proceso traductor de textos de temática general y de textos especializados son comunes; solamente varían los pasos que componen las etapas, especialmente si el traductor no está familiarizado con el tema tratado por el texto especializado. Tanto la fase de comprensión como la de nueva expresión se ven puestas en dificultad por la aparición de terminología propia de la materia, motivo por el cual el traductor de un texto especializado tendrá que llevar a su fin una labor de documentación que le ayude a comprender el texto en su totalidad. Además, deberá incluir en la fase de nueva expresión una tarea de revisión que se centre en el lenguaje especializado. [Mayoral 2002: 9-14] La etapa de comprensión abarca los siguientes pasos a seguir: la lectura del texto; el análisis del texto, es decir, la localización del texto en sus distintos niveles - área de especialidad, grado de especialización; la intención del autor; el tipo de texto; el lector al que va dirigido; el medio de publicación; la identificación de los problemas - identificar los problemas de comprensión: palabras desconocidas en la lengua origen (terminología) que nos impiden comprender el texto original, identificar los problemas de traducción - palabras desconocidas en la

lengua meta; documentación - búsqueda de recursos sobre la lengua: diccionarios, gramáticas, ortografías - búsqueda de recursos sobre la terminología especializada: diccionarios especializados, tanto monolingües como bilingües, y glosarios de la disciplina, búsqueda de información general sobre la materia en enciclopedias, libros de texto, revistas divulgativas, tesis doctorales - búsqueda de textos paralelos, contacto con especialistas. La etapa de nueva expresión supone como condición obligatoria: una traducción mental, que empieza al principio de la lectura, pero termina una vez que se han resuelto los problemas de traducción; una adaptación del texto a las convenciones del texto meta procurando realizar una traducción fluida, sin construcciones forzadas; una redacción del texto en la lengua meta; una comparación del texto final con el original con el fin de detectar posibles incoherencias en cuanto al sentido; reformulación del texto tantas veces como sea necesaria para conseguir un estilo natural; una revisión especializada - contacto con un especialista para que lleve a cabo la revisión del texto con el objetivo de determinar si la terminología se ha utilizado de forma adecuada; una corrección de estilo - comprobar que el lenguaje es natural, sin expresiones forzadas; comprobar que funciona en la cultura meta y, sobre todo, en el campo al que pertenece; revisar los posibles errores gramaticales, ortográficos y así por el estilo. [Ferrán 2002: 15-34] La traducción jurídica es un concepto que parece responder a tipologías de la traducción basadas en tipologías de los textos, que van definidas un tanto esfuminadamente porque parece más razonable buscar la forma de traducir en la discusión de los problemas de traducción, aunque el ámbito de estos problemas no sea un tipo de texto y los problemas relacionados con el macrotexto se vieron enfocados desde el punto de vista del análisis del discurso y el funcionalismo, pero ambos enfoques se han mostrado un tanto insuficientes para atender a necesidades del individuo y, en algunos casos como el del funcionalismo, parecen requerir cierto refinamiento en sus planteamientos. Los problemas relacionados con el microtexto han recibido hasta el momento para la traducción jurídica enfoques ligados a la cuestión de la equivalencia que han llevado inevitablemente a buscar la solución correcta para una unidad de traducción. El conocimiento en un futuro de los recursos expresivos de la lengua de la traducción, de los factores que determinan la elección de uno u otro recurso, de las estrategias de traducción que sirven al traductor para la adopción de una de entre varias alternativas posibles ante un problema de traducción, es lo que habrá de permitir dar una explicación de cómo se traduce, cómo se puede traducir, cómo se debe traducir y cómo conviene traducir. La traducción inversa, es la realizada desde la lengua materna hacia la lengua extranjera y siempre ha estado en un segundo plano porque la mayoría de los traductores traducimos hacia nuestra lengua materna, debido a que, parece ser la única forma de conseguir un texto auténtico y con un sentido real, bien definido, comprensible. [Vargas-Sierra 2014:33] La comunicación de conceptos especializados se da entre todas las diferentes combinaciones de interlocutores que se pueden establecer según diferentes niveles de especialización y la terminología se manifiesta en numerosos y muy diversos tipos de publicación dependiendo de quiénes son los protagonistas de la comunicación. En efecto, cualquier tema especializado es tratado por unos no especialistas en situaciones de comunicación no especializada - economía, derecho, ingeniería, medicina, al tiempo que se puede constatar de forma constante la presencia en la comunicación especializada de elementos que se considerarían más propios de la comunicación no especializada - metáforas, funciones expresiva y vocativa, variación, efectos estéticos. [Aguado 2001:6-18] Dentro de los diferentes niveles de la comunicación especializada parece que se identifica más claramente como traducción especializada aquel en el que el emisor y el destinatario son especialistas en el tema; también parece claro que aquellos casos de comunicación entre no especialistas parece identificarse mejor con la categoría de traducción general. En relación a un mismo tema se pueden encontrar enunciados con niveles muy diferentes de especialización.

### III. CONCLUSIONES

Puedo concluir diciendo que no existe una forma única de traducir un determinado documento, ni siquiera si se consigue ponernos totalmente de acuerdo sobre cuáles son los parámetros que imponen soluciones determinadas de traducción y frente a estos parámetros que restringen la variedad de soluciones, existen otros que la favorecen. En primer lugar, una buena parte de esta variación traductora viene impuesta por mí, como traductora porque mi estilo personal, mis predilecciones, mi concepción propia y subjetiva sobre la traducción, mi estado de ánimo y motivación ante esa traducción influye y determina el contenido del texto, concretizadas en la forma de traducir y las soluciones de traducción que yo adopto. [Cabré 2001:12] La investigación de estos factores es probablemente la más olvidada en estos momentos debido a las concepciones dominantes sobre la traducción que piensan que las soluciones de traducción aplicadas dependen exclusivamente del texto original o, también de la función del texto traducido y del encargo de traducción. Aunque se suele rechazar la sinonimia estricta dentro de una lengua, lo cierto es que también se confiere cierto grado de variación a la hora de escoger unas soluciones de expresión u otras dentro de lo que se considera la expresión jurídico-económica. Yo, como traductora podré a menudo escoger entre varias opciones que ofrece la lengua para expresar lo mismo en mi traducción, sin afectar en lo más mínimo a la eficacia de la comunicación.

### BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, Guadalupe. 2001. *Lenguas para fines específicos y terminología: algunos aspectos teóricos y prácticos*. I-er Encuentro Internacional de Estudios de Filología Moderna y Traducción. Palma: Universidad de Las Palmas.
- Cabré, Teresa. 2001. *Análisis textual y terminología, factores de activación de la competencia cognitiva en la traducción*. VI-a Jornada de Traducción, La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información. Castellón. Universitat Jaume I de Castelló.
- Ferrán, Elena. 2002. *Las funciones jurilingüísticas en el documento negocial. Un enfoque pragmático*. Proyecto de investigación. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- López Guix, J.G. 2001. *Manual de traducción*. Barcelona: Gedisa.
- Mayoral Asensio, R. 2002. *¿Cómo se hace la traducción jurídica?* Hacia nuevas investigaciones en mediación intercultural. Granada: Puentes, 2, pág. 9-14.
- Vargas-Sierra, Chelo. (ed.) 2014. *TIC, trabajo colaborativo e interacción en Terminología y Traducción*. Granada: Editorial Comares.

### WEB BIBLIOGRAFÍA

EURES, El portal económico

<<http://ec.europa.eu/eures/main.jsp?lang=es&level=0&acro=living&showRegion=false&catId=8354&myTitle=Leve%20og%20arbejdsforhold&chatRoom=enter&parentId=7796&mode=text&acro1=living&countryId=ES&recordLang=en>>

Página web de la Companies House

<<http://www.companieshouse.gov.uk/>>

Página web de la IRS, Internal Revenue Service, del gobierno de los Estados Unidos

<<http://www.irs.gov/businesses/small/article/0,,id=98277,00.html>>

Página web del Sector Económico

<[http://www.aeat.es/wps/portal/Home?channel=1af861cd949a1010VgnVCM10000d7005a80\\_\\_\\_\\_&ver=L&site=56d8237c0bc1ff00VgnVCM10000d7005a80\\_\\_\\_\\_&idioma=es\\_ES&menu=0&img=0](http://www.aeat.es/wps/portal/Home?channel=1af861cd949a1010VgnVCM10000d7005a80____&ver=L&site=56d8237c0bc1ff00VgnVCM10000d7005a80____&idioma=es_ES&menu=0&img=0)>

Página web Jurídica

<[http://www.seg-social.es/Internet\\_1/index.htm](http://www.seg-social.es/Internet_1/index.htm)>

TourisTerm, base de datos terminológica de la Organización Mundial del Turismo

<[http://www.unwto.org/trad/index\\_s.php#](http://www.unwto.org/trad/index_s.php#)>

Travel Industry Dictionary

<<http://www.travel-industry-dictionary.com/index.html>>

Wikipedia Enciclopedia libre

<http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>

## PERIPLUL MEDICILOR ÎN ALTE ARII ALE CUNOAȘTERII

Lector dr. Mirela Radu, Universitatea "Titu Maiorescu",  
Facultatea de Medicină,

### *Abstract*

*Physicians have represented throughout centuries preceptor not only concerning medical matters but of culture in its broad meaning. Either they embraced art, such as Berlioz the musician, politics as the great diplomat Clemenceau, or theological teachings as Bovell, physicians have tried to become the best in their fields of expertise. They influenced mankind either by the activity they carried out in related areas or by the discoveries they made in medical field. Medicine is one of the most comprehensive sciences and fields of knowledge and has given the world renowned men of culture.*

*Key words: medicine, politics, music, literature, knowledge*

Unii dintre marii artiști ai lumii au început prin a studia medicina pe care, apoi, au abandonat-o. Un exemplu este **Hector Berlioz** (1803-1869) care a văzut lumina zilei în Franța. Tatăl său, medic de profesie, i-a îndreptat pașii către medicină. De altfel, pasiunea pe care părintele său a avut-o pentru medicină, în special cea alternativă, l-a îndepărtat de studiul pianului dar l-a apropiat de studiul limbii latine. Muzica a început s-o practice în jurul vârstei de 12 ani, singur, cântând la chitară și flaut. Trimis la Grenoble pentru a studia științele medicale, viitorul muzician resimte aversiune pentru studiul corpului uman dar se simte atras de muzica la care avea acces în acest oraș mare.

Aici ajunge să intre în lumea artistică și să devină elevul compozitorului Le Sueur pe atunci profesor la Compozitor. Acesta a fost impresionat de două lucrări pe care Berlioz i le-a prezentat: *Estelle et Némorin* și *Le passage de la mer Rouge*. După trei ani petrecuți ca student medicinist Berlioz avea să renunțe la aceasta și să se dedice în totalitate muzicii. Perioada petrecută în câmpul restrâns al științelor medicale, lipsa libertății de exprimare prin muzică și contrângerea pe care a resimțit-o din partea tatălui avea să fie rememorată de compozitorul francez în memoriile sale. În 1826 se înscrie la Conservator dar urmează ani de restricții financiare iar ca soluție se angajează în corul de vodevil al unui teatru. Lucrarea muzicală ce avea să îi aducă succesul mult dorit în muzică a fost *Symphonie fantastique*.

După întâlnirea cu austriacul Franz Liszt, de care l-a legat și o strânsă amiciție dar și faptul că i-a fost cavaler de onoare, această opera va fi regândită pentru a fi cântată la pian. Timp de trei ani a călătorit prin Italia. Neobișnuit la cariera sa muzicală este faptul că Berlioz a avut capacitatea de a fi nu doar compozitor ci și dirijor atât pentru piesele proprii cât și ale altora. În 1864 Berlioz primea Legiunea de onoare. Soarta a fost cruntă cu unul dintre cei mai mari compozitori ai Franței: două soții și chiar fiul aveau să moară înaintea sa.

Chiar și literatura a ocupat un loc aparte în viața sa. Cu toate că nu atât de cunoscută precum muzica, literatura sa a fost destul de densă. Dintre revistele la care a colaborat menționăm: *Rénovateur*, *Journal des débats*, *Monde dramatique* și *Gazette musicale*. Articolele



pe care le-a publicat în paginile acestor gazete erau, în mare parte, dedicate istoriei muzicii. Tot în paginile jurnalelor a publicat și proză scurtă fie satiră: *Les soirées de l'orchestre* (1852) și *Grand traité d'instrumentation et d'orchestration modernes* (1844 era tipărită separată sub formă de carte). La fel, din articole publicate anterior iau naștere și *Les Grotesques de la musique* (1859); *A travers chants: études musicales, adorations, boutades etc* (1862)-volum de critică dedicate lui Shakespeare, Ch. M. Weber, Mozart, Stephen Heller, Beethoven, Bellini; *Voyage musical en Allemagne et en Italie* (1844).

**James Bovell** (1817–1880) a fost un doctor și teolog cunoscut. Născut în Barbados, studiile medicale și le-a încheiat în Marea Britanie iar la întoarcerea acasă s-a dedicat studiului microscopiei clinice și patologiei și avea să îi influențeze formarea științifică altui medic faimos: William Osler care a împărtășit cu mentorul său interesul pentru studiul științelor naturii, pasiunea pentru microscopie dar și apetitul pentru cultură.

În timpul șederii în Irlanda Bovell a contractat febra tifoidă. Timp de opt ani, între 1840-1848 acesta a practicat medicina în Indiile de Vest pentru ca apoi să se îndrepte către Canada. Tot aici, în Toronto, își începe și cariera academică predând cursuri de medicină la Trinity College ale cărui baze le-a pus chiar el în 1850. Întâi profesor la Institutul de Medicină, a ocupat după aceea postul de decan. Deși a trecut prin momente tensionate, Bovell rămâne să predea la această instituție teologia naturală dar și cursuri de patologie la Școala Veterinară. Disensiunile pe care le-a avut cu episcopul John Strachan care îl acuza că face publicitate facultății în presă aveau să-l îndepărteze de catedră.

Nici activitatea editorialistică nu i-a fost străină, ajungând să fondeze o prestigioasă revistă dedicată medicinei *The Upper Canada Journal of Medical, Surgical and Physical Science* (1851). El însuși a contribuit cu numeroase articole în paginile acestei publicații, articole semnate, pe teme dintre cele mai diverse, adunau cunoștințe din domenii de la anatomie la oncologie și ginecologie. În 1852, medicul avea să devină consilier la Institutul Canadian. După 1870, retras în Indiile de Vest, Bovell a devenit preot în parohiile St George's și St John's iar doi ani mai târziu, în 1873, a preluat alte parohii: St Thomas' și St Paul's în Charlestown.

Ceea ce uimește la un om de știință precum Bovell este faptul că în partea a doua a vieții a devenit un înfocat susținător al teologiei naturale ca ramură a filozofiei care își propune studierea existenței lui Dumnezeu cu ajutorul rațiunii. Cunoscător nu doar al subiectelor științifice și teologice, Bovell a semnat două lucrări religioase *Outlines of natural theology for the use of the Canadian student* (1859) și *The world at the advent of the Lord Jesus* (1868). În *Outlines of natural theology*, în Capitolul II, Bovell invocă rațiunea ca modalitatea a omului de a îl concepe pe Creator. Această carte este bazată pe teorii filozofice, studii medicale, de biologie și geologie și trimiteri la scrieri sfinte, fiind un cumul valoros de cultură. Dovadă a mării admirații pe care o purta literaturii era biblioteca din casa sa care reunea unele dintre cele mai rare cărți. S-a dovedit a fi nu doar medic, teolog și cercetător dar și un mare bibliofil. Departă de a adopta o părere pur religioasă, Bovell reușește să împace spiritul dornic de cunoaștere al unui om al științei cu un

spirit credincios afirmând: “To enquire, therefore, is not only a privilege, it is a duty.”<sup>27</sup> Biserica avea să îl renege, în schimb.

În ceea ce privește medicina practică de Bovell, acesta pleda pentru introducerea în circuitul sangvin al suferinzilor de holeră a laptelui de vacă. Concluzie, evident, greșită care era fondată pe un raționament bun: în cazul bolnavilor, observase Bovell, numărul de celule albe creștea și astfel corpul lupta cu boala. Chiar dacă unele din convingerile sale medicale erau eronate, acesta s-a remarcat pentru insistența păstrării unor condiții igienice, considerând că lipsa unor condiții minime de curățenie conduce la răspândirea bolilor.

Chiar dacă nu întotdeauna aleg să își trăiască prea-plinul spiritual în plan literar, unii medici simt nevoia de a evada din tărâmul strâmt al științei pe alte “meleaguri”. Astfel, cel care i-a fost preceptor lui Osler, James Bovell a fost un alt exemplu de medic ajuns să își regăsească intensitatea sufletească în religie. Medicul de origine canadiană este cel care a pus bazele unei reviste de specialitate ce a văzut lumina tiparului în Toronto, cu un înalt standard de profesionalism ce reunea secțiuni ce tratau chestiuni legate de patologie, chirurgie, microbiologie, cardiologie, reumatologie, etc. Dar înafara practicării medicinei, Bovell a fost atras de teologia naturală și a scris numeroase lucrări dedicate acestor teme și s-a opus vehement teoriei darwiniste.

Faptul că medicina, scrisul și chiar politica pot merge împreună a demonstrat-o **Georges Benjamin Clemenceau** (1841-1929). Provenit dintr-o familie de medici, pe linie paternă, cu toată că tatăl său nu a urmat cariera medicală, Georges Clemenceau va continua această tradiție. Între 1858 și 1865, Georges a urmat Facultatea de Medicină din Paris pe care a terminat-o cu o teză intitulată *De la génération des éléments anatomiques*. Chiar din timpul studiilor medicale, Clemenceau s-a dovedit un spirit recalcitrant în ceea ce privește chestiunile politice. Astfel, în 1861, a pus bazele revistei militantiste *Le Travail* și chiar a fost arestat un an mai târziu.

Spirit democrat, Clemenceau a pus bazele mai multor publicații care militau împotriva monarhiei napoleoniene. De frica represaliilor, medicul francez avea să se autoexileze la New York. În țara sa adoptivă, între 1865-1869 va practica medicina pe care tocmai o absolvise și se căsătorește cu Mary Eliza Plummer care avea să-i fie soție timp de 22 de ani. Reîntors în Franța va continua să practice medicina la Vendée dar devine tot mai activ în plan politic. Vederile sale liberale aveau să-și găsească expresia în fondarea unui ziar reformator *La Justice* (1880). După 1870, tot mai implicat în evenimentele politice, Clemenceau va ocupa funcții diverse: de la primar, membru al Camerei Deputaților, apoi senator, fiind un radicalist convins, pentru ca în 1906 să devină chiar Ministru de Interne.

Fostul medic l-a sprijinit pe Alphonse Bertillon. Datorită lui Clemenceau, care între timp devenise Prim Ministru, relațiile tensionate cu Anglia s-au ameliorat dar au condus la îndepărtarea Franței de Germania. În plan intern, faptul că nu a ezitat să folosească forța pentru a domoli revolte ale muncitorilor, i-a adus multă antipatie din partea păturilor sărace ale societății. Activitatea sa publicistică continua și în 1910 a pus bazele unui ziar intitulat *Journal du Var* iar

---

<sup>27</sup> James Bovell, *Outlines of natural theology for the use of the Canadian student*, Toronto, printed by Rowsell and Ellis, 1859, p. 10

trei ani mai târziu *L'Homme libre*. Ceea ce îl cataloghează drept scriitor sunt lucrările pe care le-a semnat după reștergerea de pe scena politică iar ceea ce îl înscrie în rândurile medicilor este facultatea ale cărei cursuri le-a urmat: “două lucrări de proporții contrastante, una (mică) despre Demostene, alta (mare) intitulată «Au soir de la pensée» îl înscriu printre scriitorii-medici. Ambele conțin prețioase contribuții de artă și de știință.”<sup>28</sup>

Apreat pentru naționalismul său, pentru lupta împotriva socialismului, Clemenceau era bine văzut și de alte personalități politice precum Winston Churchill. Plin de contradicții, Clemenceau era acuzat de conașionali de a conduce țara cu “o mână de fier” dar, pe de altă parte, el este cel care a militat pentru libertatea presei. De o elocvență ieșită din comun, medicul-politician avea puterea să anime masele și să mobilizeze armate ceea ce i-a adus porecla de *Tată al victoriei*. Clemenceau a jucat un rol important în semnarea armistițiului cu Germania care a pus capăt terorii în al doilea Război Mondial, în 1918, și a prezidat Conferința de Pace un an mai târziu. Fire dură și intransigentă, ca orice om puternic, fostul medic și-a atras atât elogiile cât și resentimente și a fost ținta unui asasinat eșuat iar glonțul care a ratat organele vitale avea să rămână în corpul său până la moarte ca o amintire dureroasă că, deși urât de germani, a căzut pradă unui acțiunii criminale a unui francez. În timpul negocierilor, Clemenceau nu s-a sfiit să aibă conflicte deschise cu mari politicieni europeni; unul dintre ei fiind și reprezentantul României la tratative: I. C. Brătianu.

Anti-socialist convins, “el a muncit pentru emanciparea popoarelor și pentru gloria Franței”<sup>29</sup>, și atunci când unii radicali au început să treacă de partea socialiștilor, cel care s-a dovedit de neclintit în convingerile sale liberale și cu un caracter extrem de puternic, avea să scrie: “«În Franța— spune el , socialiștii pe care- i cunosc sunt niște radicali nemaipomeniți, care sunt de părere că reformele sociale nu se dezvoltă pe placul lor, prin urmare își spun că e o tactică bună să ceară mult ca să primească puțin. Câte nume și câte destăinuiri secrete n-aș putea să vă citez pentru a- mi întări spusele! Ar fi însă zadarnic, fiindcă sunt lucruri bine cunoscute» (*Aurore*, 14 august 1905).”<sup>30</sup>

Dar nu doar talentele de orator l-au evidențiat ci și cele de diplomat și chiar negociator iscusit în apărarea intereselor Franței. În această perioadă au avut loc în Franța și reforme sociale printre care reducerea numărului de ore de lucru la 8 pe zi și a zilolilor la 6 pe săptămână. În 1920 Clemenceau se retrăgea din politică dar a continuat, de pe margine, să critice partidele la putere ori de câte ori considera că nu apărau corespunzător interesele patriei. În perioada retragerii de pe scena politică, Clemenceau s-a întors la una din pasiunile sale: scrisul. Printre scrierile sale amintim: două biografii (a marelui orator grec Demostene și a pictorului impresionistului Claude Monet), o lucrare impunătoare (*Au Soir de la Pensée*) dedicată preocupărilor sale pentru istorie, știință dar și un volum de memorialistică în special a perioadei petrecute pe scena politică (*Grandeurs et Misères d'une Victoire*). Pe lângă apărarea intereselor Franței, Clemenceau a încercat, în ceea ce ne privește sa aducă avantaje țării noastre. Reputatul premier francez avea

<sup>28</sup> Romulus Dianu, *Medicii în artă (2)*, în Academia Bârlădenă, An XXII, nr. 2(59), iunie 2015, p. 47

<sup>29</sup> Ibidem

<sup>30</sup> Georges Sorel, *Reflecții asupra violenței*, Traducere din franceză de Maria-Cristina Petrescu și Alexandra Slave, Editura Humanitas, București, Colecția „Zeitgeist“ p. 58

relații bune cu România. În 1918 îi prezentase lui V. Antonescu, chemat la Quai d'Orsay, situația gravă în care se găsea Antanta, încercând să îl convingă prin dânsul pe Ionel Brătianu să se alătore Franței în război. Situația României era una dificilă, părăsise Antanta și făcuse pace cu Puterile centrale dar Clemenceau a întins o mână de prietenie, trec.

De fapt, artizanul împăcării româno-franceze, cel care a pledat pe lângă Clemenceau cauza României pe care o iubea a fost Saint-Aulaire, diplomat de vază cu o mare experiență politică. “Oricum, era nevoie atunci de altceva decât schimbul de «expresii inamicale» cu atot puternicul Clemenceau, ale cărui bune sentimente față de noi se invederaseră pe deplin prin însăși misiunea secretă pe care o dăduse, la sfârșitul anului 1918, d-lui Victor Antonescu.” După cum istoricul român N. Iorga nota Clemenceau, impresionat de rapiditatea cu care România a răspuns solicitării sale avea să se achite de datoria morală sprijinind rămânerea României unite: “D. Gheorghe Brătianu arata cum a intervenit ministrul francez pe urmă ca să ni se păstreze Dobrogea-de-jos.”<sup>31</sup> Și dârzenia românilor ne este sigura care făcuse o impresie puternică asupra temutului “Tigru”. Acesta a fost mișcat și tăria de caracter a Reginei Maria care merge să se întâlnească cu Clemenceau nu doar din curtoazie ci și ca să sondeze terenul unei alianțe franco-române.

Însoțită de Ionel Brătianu Regina consemnează în memoriile sale evenimentul: “Îl vizitează mai întâi pe Georges Clemenceau, atunci prim-ministru al Franței, președinte al Conferinței de Pace de la Paris (1919-1920), unul dintre autorii Tratatului de Pace de la Versailles (1919). Portretista din însemnări zilnice, scriitoare, autoare a 30 de volume în limba engleză, unele traduse și în românește, nu se dezmente nici acum: «Bătrânul om de stat a venit alergând pe trepte să mă întâmpine. Clemenceau părea mai degrabă un tânăr.» Își manifestă simpatia față de România. Regina îi face o impresie așa de bună, încât, entuziasmat, îi comunică ministrului român, după încheierea conversației: «O regină ca a voastră poate fi primită numai cu onoruri militare, cu Mareșalul Foch în frunte.»<sup>32</sup> “Mama răniților”, cum fusese supranumită Regina l-a întâlnit pe prim-ministrul francez 7 martie 1919. Marea dragoste a Reginei pentru patria sa avea să se traducă prin rugămintea adresată diplomatului să ajute România, să-i pledeze cauza pentru a rămâne unită. Clemenceau i-a admirat Reginei firea nobilă și, poate mai mult decât orice, dragostea arzătoare față de țară.

Chiar și când își ataca adversarii politici, Clemenceau era mînat de idealuri naționaliste și dădea dovadă de o conduită morală chiar dacă, adesea, tonul scrierilor sale era tăios și intransigent: “Toate articolele publicate de Clemenceau pentru a-l combate pe inamicul său politic Hervé sunt rodul celei mai pure tradiții revoluționare, lucru pe care chiar el îl admite în mod deschis: «Am respectat și voi respecta patriotismul de modă veche al părinților Revoluției», bătându-și joc de cei care vor să „îchideze războaiele internaționale ca să ne bucurăm în pace de plăcerile războiului civil» (*Aurore*, 12 mai 1905).”<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Nicolae Iorga, *O îndreptățire a politicii de rezistență din 1919*, București, 1940, pp. 4-5

<sup>32</sup> Al. Săndulescu, *Regina Maria, o mare ambasadoare*, în *România Literară*, nr. 7, 22.02.2008 – 28.02.2008

<sup>33</sup> Georges Sorel, *Reflecții asupra violenței*, Traducere din franceză de Maria-Cristina Petrescu și Alexandra Slave, Editura Humanitas, București, Colecția „Zeitgeist” p. 57

Lucrarea a fost elaborată în perioada de susținabilitate a proiectului cu titlul **“Studii doctorale și postdoctorale Orizont 2020: promovarea interesului național prin excelență, competitivitate și responsabilitate în cercetarea științifică fundamentală și aplicată românească”**, număr de identificare contract POSDRU/159/1.5/S/140106. Proiectul a fost cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013.  
**Investește în Oameni!**

### Bibliografie

Bovell, James *Outlines of natural theology for the use of the Canadian student*, Toronto, printed by Rowsell and Ellis, 1859  
Dianu, Romulus *Medicii în artă (2)*, în *Academia Bârlădenă*, An XXII, nr. 2(59), iunie 2015  
Iorga, Nicolae *O îndreptățire a politicii de rezistență din 1919*, București, 1940  
Săndulescu, Al. *Regina Maria, o mare ambasadoare*, în *România Literară*, nr. 7, 22.02.2008 – 28.02.2008  
Sorel, Georges *Reflecții asupra violenței*, Traducere din franceză de Maria-Cristina Petrescu și Alexandra Slave, Editura Humanitas, București, Colecția „Zeitgeist“