

# Un flux de activități didactice pentru dezvoltarea competenței pragmatice în limba română ca limbă străină

Cristina Nițu

Universitatea din București  
cristinamaria.nitu@gmail.com

**Pentru a cita acest articol:** Nițu, C., 2023, „Un flux de activități didactice pentru dezvoltarea competenței pragmatice în limba română ca limbă străină”. *Romanian Studies Today*. VII, 2023, p. 57-74.

---

**Abstract:** The following article discusses various strategies on how to develop L2 pragmatics in a classroom setting. Drawing on the importance of developing learners' pluricultural repertoire raised by the Companion Volume of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe 2020), we will argue in favour of developing the pragmatic competence together with the intercultural communicative competence (Byram 1997). In the study case we suggest – ordering at the restaurant – we put forward a string of didactic activities as a possible teaching resource for teachers of Romanian as a second language in multicultural environments. The article is divided into six sections, as follows: 1) Introduction; 2) CEFR on the pluricultural repertoire; 3) On the intercultural competence and the intercultural communicative competence; 4) Case study – teaching a directive speech act (how to order at a restaurant) in Romanian; 5) Conclusions; 6) Annex 1 to the article consisting in the transcripts used for the case study.

**Keywords:** Romanian as a foreign language; pragmatics; didactics; second language acquisition.

---

## 1. Introducere

Conform noilor politici europene, în procesul de predare-învățare a limbii a doua, respectiv a unei limbi străine (L2), se recomandă dezvoltarea repertoriului pluricultural. Repertoriul pluricultural constă, pe de o parte, într-o serie de informații despre diferite culturi și, pe de altă parte, în capacitatea vorbitorului de a le utiliza pentru a interacționa cu mai multe grupuri de vorbitori din culturi diferite. Dacă la momentul redactării *Cadrului european de referință pentru limbile străine* (CECRL) (Council of Europe 2001) acest aspect era semnalat doar, volumul însoțitor publicat în 2020 propune un set complet de descriptori pentru repertoriul pluricultural, pentru toate nivelurile, de la A1 până la C2. Se conturează astfel un rol nou pentru vorbitorul non-nativ, care nu doar (se) comunică în limba-țintă, ci acționează și în calitate de mediator (inter)cultural. Așadar, în evaluarea globală a nivelului general de cunoștințe în limba-țintă, capacitatea de a înțelege identitatea culturală a celuilalt și de a alege instrumentarul lingvistic potrivit pentru o bună comunicare interculturală capătă o nouă importanță.

Din punct de vedere didactic, instrumentele menite să clarifice aplicarea acestor descriptori și să vină în ajutorul celor care predau limbi străine sunt reduse ca număr, având mai degrabă un caracter teoretic. De aceea, pornind de la ideea că repertoriul pluricultural poate fi dezvoltat concomitent cu competența pragmatică, propunem în continuare un posibil flux de activități didactice pentru un curs destinat adulților care studiază limba română ca limbă străină (RLS), pentru un nivel-țintă de competență lingvistică B1 potrivit CECRL. Conform Ipotezei sesizării (engl. *noticing hypothesis*) (Schmidt 1990), învățarea nu poate avea loc în lipsa observării structurilor-țintă. Pentru a putea învăța structuri noi trebuie ca ele să devină evidente pentru cursant, astfel încât să le distingă de alte structuri deja cunoscute. Din Teoria actelor de vorbire (Searle 1969) vom reține condițiile de reușită a actelor de vorbire și criteriile de clasificare a acestora pentru a defini actul de vorbire directiv „comanda la restaurant”.

Fluxul didactic urmărește direcționarea atenției cursanților (i) asupra modului în care se performează cu succes actul verbal de „a comanda la restaurant” și (ii) asupra resurselor lingvistice utilizate în performarea acestuia. Miza demersului didactic este conștientizarea specificului performării acestui act de vorbire directiv în cultura română comparativ cu alte culturi.

## 2. CECRL despre repertoriul pluricultural

Din perspectivă comunicativă, învățarea/însușirea limbilor străine este văzută ca un proces complex, în care orice informație, recentă sau anterioară, aduce o contribuție la creșterea nivelului de cunoștințe. Natura acestei contribuții poate fi

considerată pe de o parte cumulativă, implicând efectiv acumulare de informații, și pe de altă parte interactivă. Utilizatorul trece prin propriul filtru noile informații, le compară și le clasifică în baza celor deja cunoscute. Totalitatea informațiilor acumulate referitoare la specificul cultural de manifestare a unui instrumentar lingvistic, la culturile asociate limbilor străine învățate, precum și strategiile prin care accesăm și evaluăm aceste informații cu un anumit scop pot fi subsumate competenței pluriculturale.

În domeniul predării limbilor străine, cu precădere în context european, competența pluriculturală presupune cunoașterea mai multor culturi și capacitatea vorbitorului de a se identifica cu valorile, credințele și năzuințele grupurilor din culturile respective. Această competență vine în completarea plurilingvismului, respectiv cunoașterea mai multor limbi străine (nu totdeauna la același nivel) și utilizarea informațiilor deja acumulate pentru a facilita învățarea unei limbi străine noi prin raportare la cele deja cunoscute.

În volumul însoțitor pentru CECRL (Council of Europe 2020: 123), dezvoltarea competenței pluriculturale, respectiv a plurilingvismului, se traduce schematic prin: dezvoltarea repertoriului pluricultural (acumularea de informații și utilizarea conjugată a acestora pentru a permite vorbitorului să se raporteze la grupuri de vorbitori din culturi diferite), înțelegerea/comprehensiunea plurilingvistică (capacitatea de a utiliza limbile străine învățate pentru a adăuga noi informații în propriul repertoriu) și dezvoltarea repertoriului plurilingvistic (învățarea unor noi limbi străine). Considerăm că, la nivel macro, dezvoltarea pluriculturalismului și, implicit, a plurilingvismului (considerând că o limbă străină nu poate fi cunoscută întru totul în lipsa înțelegerii culturii sale) este mai degrabă rezultatul unei acțiuni de natură administrativă, care implică adoptarea unor politici educaționale menite să încurajeze învățarea mai multor limbi străine pe tot parcursul vieții. Dezvoltarea plurilingvismului și a pluriculturalismului funcționează în afara atribuțiilor unui formator sau profesor însărcinat cu predarea unei limbi străine și vizează în mod direct o decizie la nivel instituțional, respectiv decizii individuale cu privire la studierea mai multor limbi străine.

În cele ce urmează ne vom concentra asupra dezvoltării repertoriului pluricultural, a cărui complexitate reiese din tabelul cu descriptori (Council of Europe 2020: 125), pe care îi redăm mai jos în traducere proprie:

<b>Dezvoltarea repertoriului pluricultural</b>	
C2	Poate să inițieze, să își controleze acțiunile și modalitățile de exprimare în funcție de context, dând dovadă că a înțeles diferențele culturale și făcând mici ajustări pentru a preveni și/sau a remedia neînțelegeri și incidente culturale.
C1	Poate să identifice diferențe la nivel de convenții sociolingvistice/pragmatice, poate să reflecteze critic asupra lor și să își adapteze comunicarea în consecință. Poate să explice contextul cu tact, să interpreteze și să discute noțiuni care țin de valori

	<p>culturale și practici bazându-se pe întâlniri de natură interculturală, lecturi, filme etc. Poate să gestioneze ambiguitatea în comunicarea interculturală și să își exprime reacțiile în mod constructiv și adecvat din punct de vedere cultural pentru a clarifica situația.</p>
B2	<p>**Poate să descrie și să evalueze perspectivele și practicile grupurilor sociale proprii sau ale altora, dând dovadă de conștientizarea valorilor implicite pe care judecățile și prejudecățile se bazează adesea. **Poate să explice interpretarea proprie a presupunerilor, preconcepțiilor, stereotipurilor și prejudecăților proprii comunității și a altor comunități care îi sunt familiare. **Poate să interpreteze și să explice un document sau eveniment dintr-o altă cultură, să se raporteze la documente și evenimente din propria cultură și/sau la culturi cu care este familiarizat/ă. **Poate să discute cu obiectivitate și dintr-o perspectivă echilibrată informații și opinii exprimate în media despre propria comunitate și alte comunități. Poate să identifice și să reflecteze asupra similitudinilor și diferențelor în privința tiparelor comportamentale determinate cultural (ex. gesturi și volum al vorbirii sau, pentru limbajul semnelor, dimensiunea semnelor) și să discute importanța lor pentru a negocia înțelegerea comună. Într-o interacțiune interculturală poate să recunoască aspectele care sunt asumate în mod normal într-o anumită situație, dar nu sunt împărtășite de ceilalți, poate să reacționeze și să se exprime în mod adecvat. În general, poate să interpreteze indiciile culturale în mod adecvat în cultura vizată. Poate să reflecteze și să explice modalități particulare de comunicare în propria cultură și în alte culturi, precum și riscurile apariției unor neînțelegeri.</p>
B1	<p>În general poate să respecte convențiile privitoare la postură, contact vizual și distanță față de interlocutori. În general poate să reacționeze adecvat celor mai frecvente indicii culturale. Poate să explice caracteristicile proprii culturi membrilor unei culturi diferite și să explice caracteristici ale altor culturi membrilor propriei culturi. Poate să explice în termeni simpli modul în care propriile valori și comportamente influențează perspectiva asupra valorilor și comportamentelor altor persoane. Poate să discute în termeni simpli felul în care anumite lucruri care îi pot părea „stranii” într-un alt context sociocultural pot fi „normale” pentru cultura vizată. Poate să discute în termeni simpli felul în care propriile acțiuni determinate cultural pot fi percepute diferit de membrii altor culturi.</p>
A2	<p>Poate să recunoască și să aplice convenții culturale de bază asociate cu schimburi sociale de zi cu zi (ex. forme diverse de salut, ritualuri). Poate să se comporte adecvat în situații de zi cu zi, să salute la venire și la plecare, să exprime mulțumiri, să își ceară scuze (deși va întâmpina dificultăți în a face față situațiilor care se desfășoară altfel față de propria rutină). Poate să recunoască faptul că propriul comportament în tranzacțiile comune poate să transmită un mesaj diferit față de cel intenționat și poate să explice acest aspect în termeni simpli. Poate să recunoască momentele în care survin dificultăți în interacțiunea cu membrii altor culturi, deși poate nu va ști cum să se comporte în situația dată.</p>
A1	<p>Poate să recunoască feluri diferite de a număra, de a măsura distanța, de a numi ora etc. deși va întâmpina dificultăți în a le aplica în tranzacții comune, de zi cu zi.</p>
Pre-A1	<p><i>Nu există descriptori disponibili</i></p>

Descriptorii sunt formulați pe mai multe dimensiuni: dimensiunea informațională (engl. *can recognize*), dimensiunea comportamentală (engl. *can act, can deal with*), dimensiunea procedurală (engl. *can apply*), dimensiunea cognitivă (engl. *can explain, can discuss, can identify*), dimensiunea afectivă (engl. *can control his actions, can explain sensitively*) și, nu în ultimul rând, dimensiunea lingvistică (*can express*).

La o privire atentă a noilor descriptori se constată că dezvoltarea repertoriului pluricultural nu se rezumă strict la diversificarea cunoștințelor despre culturi. Dacă nivelurile A1-A2 presupun recunoașterea diferențelor, pe măsură ce se face trecerea la nivelul intermediar B1-B2 se vorbește, în fapt, de formarea capacității de a pune în aplicare o serie de cunoștințe, de a transpune informația de natură teoretică în comportamente adecvate diverselor comunități de practică. Se face trecerea dinspre a sesiza la a conștientiza și a acționa în consecință. Portofoliul de cunoștințe trebuie să treacă printr-un filtru critic. Astfel, cel aflat în postura de a-și dezvolta repertoriul pluricultural trebuie să devină conștient inclusiv de propriile practici culturale și de modul de exprimare pentru a putea sesiza diferențele dintre valorile, credințele, obiceiurile proprii și ale celuilalt. Emițătorul trebuie să recunoască alteritatea, să înțeleagă mesajele care ar putea produce derapaje de comunicare sau care ar putea conduce la un potențial conflict și trebuie să se exprime folosind cunoștințele de natură lingvistică, corect și eficient din punct de vedere gramatical și adecvat din punct de vedere social.

### 3. Competența interculturală și competența comunicativă interculturală

Capacitatea de a recunoaște alteritatea, diferența și de a acționa eficient și potrivit situației este asociată în literatura de specialitate cu competența interculturală (engl. *intercultural competence*) (Beacco *et al.* 2016). Competența interculturală se referă la relația care se dezvoltă între cunoștințele deja acumulate; nu se prezintă doar ca o juxtapunere (Coste, Moore și Zarate 2009), ca o alăturare de informații, ci presupune confruntarea informațiilor noi cu cele vechi, presupune o reorganizare a cunoștințelor. Constă în abilitatea de a interacționa în limba maternă cu oameni care provin din alte culturi. Abilitatea de a interacționa cu oameni din alte culturi într-o limbă alta decât cea maternă reprezintă competența comunicativă interculturală (engl. *intercultural communicative competence*), care vine în completarea competenței interculturale. Prin competența de comunicare interculturală, Byram (1997) înțelege capacitatea vorbitorului non-nativ de a se putea raporta la diversitate, la alteritate, comunicând într-o limbă străină, alta decât cea maternă. Spre deosebire de competența interculturală, competența comunicativă interculturală implică capacitatea de a alege, în mod strategic și optim, resursele lexico-gramaticale care să producă efectele dorite. Termenul își are originile în modelul vorbitorului intercultural (engl. *intercultural speaker*),

elaborat de Michael Byram (1997). În fapt, există numeroase modele care descriu competența interculturală, cu peste trei sute de indicatori. Spre deosebire de celelalte modele, modelul lui Byram acordă o importanță aparte dimensiunii lingvistice. Modelul vorbitorului intercultural este o alternativă mult mai realistă la modelul absolut al vorbitorului nativ care pune în prim-plan competența comunicativă (Hymes 1972). Byram argumentează că idealul vorbitorului nativ este un standard imposibil de atins, chiar și pentru mulți dintre bilingvii cei mai abili. Este un standard la care se poate aspira cel mult, însă nu ar trebui să fie nici pe departe unul de evaluare, din simplul motiv că nu este un standard realist. În plus, modelul nativului are un caracter reduționist, care face ca cel care studiază o limbă străină să fie tentat să își abandoneze propria identitate (Byram 1997).

În tabelul descriptorilor prezentați anterior, această necesitate, de alegere a formelor corecte în context cultural diferit, se observă îndeosebi la nivelul de competență lingvistică superior, adică C. Astfel, simpla observare a diferențelor culturale nu este suficientă, iar vorbitorul trebuie să își adapteze discursul în funcție de contextul cultural. Dacă până la nivelul intermediar (B1) cursantul poate dezvolta competența interculturală, la nivel avansat se așteaptă să poată să își modifice, respectiv să își adapteze discursul prin alegerea instrumentelor formale potrivite, astfel încât să evite potențiale neînțelegeri și chiar conflicte interculturale. În consecință, pe de o parte trebuie exersată capacitatea de a recunoaște alteritatea și, pe de altă parte, trebuie însușite suficiente resurse lingvistice pentru a putea interacționa într-un mod eficient și corespunzător în limba-țintă. Considerăm că acest demers, al dezvoltării competenței interculturale, respectiv al competenței comunicative interculturale, poate fi realizat de formator sau de profesor.

Concret, în predarea RLS, simpla clarificare a structurilor lexico-gramaticale, respectiv expunerea la informații de natură culturală poate fi catalogată ca făcând parte dintr-un proces incomplet. Formatorii, respectiv profesorii, pot direcționa atenția cursanților non-nativi către diferențele culturale (ceea ce este social acceptabil în cultura de proveniență vs cultura-țintă) și modalitățile de exprimare a acestora, cu atât mai mult, cu cât acestea au un efect definitoriu în comunicarea interculturală. Comunicarea interculturală, care are loc între doi sau mai mulți participanți care provin din medii culturale diferite, reprezintă „un schimb simbolic în care indivizi din două sau mai multe comunități culturale negociază sensuri împărtășite într-o situație de interacțiune” (Ting-Toomey 1999: 17). Fiind un proces tranzacțional, se urmărește menținerea imaginii publice (engl. *face*, Goffman 1967) și păstrarea integrității imaginii pozitive pe care atât emițătorul, cât și receptorul o afișează în societate. De altfel, există o tendință generală, în toate culturile, ca interacțanții să mențină și să își negocieze imaginea publică în toate situațiile de comunicare (Oetzel *et al.* 2001). Ting-Toomey a adaptat conceptul de imagine publică la situațiile de comunicare interculturală, plecând de

la principiile teoretice formulate de Goffman (1955, 1967) și Brown și Levinson (1978, 1987). A introdus teoria negocierii imaginii publice în context intercultural (Ting-Toomey 1988, Ting-Toomey și Kurogi 1998) prin care a atras atenția asupra faptului că menținerea acesteia este un obiectiv principal de comunicare, care depășește orice alte obiective de comunicare, în special în situațiile de conflict (Ting-Toomey 1988, Ting-Toomey și Kurogi 1998). Dimensiunea imaginii publice este cea mai problematică în situații de conflict, iar variabilitatea individuală și culturală influențează strategiile comunicative alese de interlocutori pentru a-și menține propria imagine, respectiv pentru a ataca imaginea publică a interlocutorului. Dezvoltarea competenței comunicative interculturale contribuie la evitarea conflictului. Cunoașterea specificului limbii-țintă, a strategiilor care sunt acceptate la nivel social devine o prioritate pentru a se evita simplul transfer al actelor de vorbire din limba maternă în limba-țintă în virtutea credinței eronate că vor produce efecte similare în context străin. Controlul nu atât al formelor lingvistice, cât al acceptabilității lor devine esențial în alegerea strategiilor de comunicare. Non-nativul va trebui să dispună de resursele necesare astfel încât să poată face o alegere conștientă în cadrul interacțiunii. Mai exact, va trebui să aibă discernământ cu privire la normele de interacțiune socială și valorile care guvernează limba-țintă (Byon 2006), cu atât mai mult cu cât numeroase studii empirice (Blum-Kulka, House și Kasper 1989; Ruzickova 2007, Byon 2006, Ogiermann 2009) au demonstrat că atât normele lingvistice și culturale locale, cât și factorii culturali externi, respectiv interni influențează modul în care sunt performate actele de vorbire.

În cazul particular al actelor de vorbire directive, în pofida caracterului universal, acestea au o formă de „manifestare” locală. Performarea actelor de vorbire – directe sau indirecte – este influențată de resursele lingvistice de care dispune vorbitorul non-nativ în limba-țintă. Prin natura lor, acea de a-l determina pe receptor să acționeze în viitor (Searle 1969), actele de vorbire directive au potențialul cel mai mare de a genera nu doar neînțelegeri, ci și conflicte, putând fi o amenințare directă la adresa imaginii publice. Ca atare, din punct de vedere didactic, considerăm că necesită o abordare aparte, care să vizeze pe de o parte, trăsăturile universale ale actelor directive și, pe de altă parte, resursele lingvistice specifice limbii-țintă.

#### **4. Studiu de caz: predarea unui act de vorbire directiv în limba română**

În vederea exemplificării pentru RLS, am ales actul de vorbire directiv „comanda la restaurant”. În accepția lui Searle (1976), pentru a reuși, actele de vorbire trebuie să îndeplinească o serie de condiții, respectiv condiția esențială (ceea ce exprimă actul), condiții preliminare (premise situaționale generale), condiția de sinceritate (intenția adecvată tipului de enunț), respectiv condiția de specificare a

conținutului propozițional (care presupune o serie de restricții). Pentru a distinge actele de vorbire între ele, autorul propune douăsprezece criterii de clasificare, dintre care primele trei (scopul ilocuționar, direcția realizării concordanței între cuvinte și realitate, starea psihologică exprimată) sunt fundamentale, iar celelalte nouă (intensitatea obiectivului, statutul interlocutorilor, modul în care actul se leagă de interesele emițătorului sau receptorului, relația cu ansamblul discursului, conținutul propozițional, statutul obligatoriu sau opțional al actului verbal, necesitatea unei instituții extralingvistice pentru performare etc.) sunt menite să permită delimitarea unor subclase în interiorul claselor majore.

În baza condițiilor de reușită și a criteriilor de clasificare, definim actul de vorbire directiv „comanda la restaurant” după cum urmează:

- Condiția esențială constă în încercarea emițătorului de a-l determina pe receptor să efectueze o anumită acțiune, anume aceea de a-i aduce o serie de preparate culinare.
- Condițiile preliminare presupun faptul că receptorul poate duce acțiunea la bun sfârșit, emițătorul crede că receptorul poate îndeplini acțiunea, iar receptorul nu ar efectua acțiunea din proprie inițiativă.
- Condiția de sinceritate constă în faptul că emițătorul dorește cu adevărat ca receptorul să îndeplinească acțiunea.
- Condiția de specificare a conținutului propozițional presupune ca enunțul să exprime o acțiune viitoare a receptorului.
- Emițătorul are suficientă autoritate în fața receptorului doar datorită cadrului în care se desfășoară enunțarea (restaurantul). Receptorul nu poate să îl refuze pe emițător, este în interesul amândurora ca acțiunea să fie dusă la bun sfârșit, de preferință în cele mai bune condiții.

Aplicând definiția, am identificat actele de vorbire directive în filmele de scurtmetraj<sup>1</sup> „Un cartuș de Kent și un pachet de cafea”, regia Cristi Puiu, 2004 și „Megatron”, regia Marian Crișan, 2012<sup>2</sup>. Am identificat acte performate direct („Adu-mi și mie un pahar cu apă.”, „Adu-i o Dorna.”, „O Dorna.”, „Atunci dați-ne un meniu cu...robot...și...o cafea...”), actualizate prin enunțuri imperative, respectiv structuri eliptice, precum și acte performate indirect („Îmi mai aduci, te rog, o porție?”, „Am dori un meniu de-ăla cu...robot...și...o cafea...”), realizate prin enunț interogativ total, respectiv enunț declarativ cu verb la modul condițional.

Nu vom detalia modul de performare a actului directiv, ci modalitatea prin care acesta poate fi discutat din perspectivă interculturală. În acest sens trebuie avute în vedere două aspecte în propunerea fluxului de activități didactice pentru un posibil curs: pe de o parte, dezvoltarea componentei pragmatice, pe de cealaltă parte, abordarea directivelor în perspectivă interculturală.

<sup>1</sup> Filmele sunt disponibile pe platforma [www.cinepub.ro](http://www.cinepub.ro), în secțiunea scurtmetraje.

<sup>2</sup> Transcrierile secvențelor analizate se regăsesc în anexa 1 a prezentului articol.



În privința dezvoltării competenței pragmatice în L2, literatura de specialitate recomandă procesele de tip explicit (Norris și Ortega 2000; Spada și Tomita 2010; Takimoto 2008), în care inputul este clarificat prin expunerea regulilor. Winnie Cheng (2012) atrage atenția asupra importanței dezvoltării competenței pragmatice în mod explicit. Competența pragmatică se învață încă din primele etape ale vieții (părinții sunt cei care ne atrag atenția asupra normelor de interacțiune – cum salutăm, cum ne luăm rămas-bun, cum răspundem la mulțumiri etc.) și, în cazul unui vorbitor abil, se dezvoltă de-a lungul întregii vieți. Competența pragmatică este deja dezvoltată datorită limbii materne (Bialystok 1993) și, în cazul învățării unei limbi străine, este utilizată prin transfer în contexte de tip L2. În L2, competența pragmatică presupune selectarea formei lingvistice potrivite în urma analizării contextului și a factorilor de natură socială: cu cât repertoriul este mai bogat, cu atât va fi mai dezvoltată competența pragmatică (Bialystok 1993). În cazul învățării/însușirii unei limbi străine noi, dezvoltarea competenței pragmatice presupune însă sesizarea și conștientizarea manifestării specifice a actelor de vorbire. Schmidt (1990) susține că învățarea nu poate avea loc în lipsa sesizării, a observării elementelor-țintă, iar această etapă presupune atenție și conștientizare (engl. *awareness*). Inputul, odată observat devine o informație pe care non-nativul o interiorizează (engl. *intake*). Nu orice informație care este supusă atenției devine și input, potrivit lui Gass, Svetics și Lemelin (2003). Mecanismele interne sunt cele care vor dicta ce anume este interiorizat și ce nu. Considerăm, însă, că sesizarea, mai exact observarea de tip comparativ, joacă un rol important în învățare. Prin urmare recomandăm ca modalitatea de performare a actului de vorbire directiv „comanda la restaurant” să fie prezentată în mod explicit, iar atenția cursanților să fie direcționată către formele specifice fie prin modalități grafice (utilizarea unor caractere distincte sau a unor culori tari în materialele de curs și în transcrierile dialogurilor din secvențele filmice), fie prin întrebări care să vizeze în mod explicit structurile respective.

În filmul „Un cartuș de Kent și-un pachet de cafea” (secvența din intervalul 04:03- 04:30) cursanții ar trebui să observe modul în care clienții aleg să se adreseze chelnerului atunci când comandă, folosind forme verbale la persoana a II-a, singular („**Îmi mai aduci**, te rog, o porție?” „**Adu-mi** și mie un pahar cu apă”, „**Adu-i** o Dorna.”). Chelnerul acceptă formele de adresare, fiind conștient că se află într-o poziție ierarhică de inferioritate în raportul tranzacțional, dictată strict de convențiile sociale. Respectă normele sociale și se adresează clienților politicos, optând pentru forme verbale la persoana a II-a, plural („**V-ați hotărât? Doriți** să luați masa de prânz?”) și eficient, prin enunțuri eliptice („Perla, Dorna, Borsec, Harghita, Poiana Negri, Izvorul, Vittel, Perrier.”, „Sigur!”). În cazul celui de-al doilea film, „Megatron” (secvența din intervalul 08:45 - 09:49), deși cadrul este unul mai degrabă informal, fiind vorba de un *fast-food*, modul în care personajele fac comanda este formal, optează pentru adresare la persoana a

II-a plural, pentru forme atenuate sau nu („**Am dori** un meniu de-ăla...cu robot...”, „Bine, atunci **dați-ne** un meniu cu robot și o cafea...”), pentru care optează și angajatul restaurantului („Cu ce **vă putem servi?**”, „Megatronu’ ...o clipă să verific dacă îl mai avem...”). În ambele secvențe persoanele care comandă se află în același raport ierarhic față de angajații din restaurante, însă aleg să se adreseze diferit. Acest raport de putere și modul său de manifestare poate fi dezbătut în cadrul orei. În cazul în care timpul permite și formatorul consideră că discuția este oportună, pot fi supuse atenției și variabilele sociale dintre personajele care comandă (tată și fiu în primul film, mamă și copil în al doilea film). În prima secvență, fiul este cel care comandă adresându-se chelnerului în mod familiar cu „tu”. Tatăl, destul de în vârstă, are o scurtă intervenție, abia la final, când îi cere chelnerului un pahar de apă. La rândul său îl tutuiește pe chelner. Strategia pentru care optează ambele personaje este una de dominare a interlocutorului. În cea de-a doua secvență, mama este cea care comandă. I se adresează politicos angajatului, poate și pentru a-i oferi fiului său un model de comportament. Optează pentru o strategie a politeții negative, distanțându-se astfel față de interlocutor, formă de manifestare prototipică a distanței sociale dintre interlocutori. Formatorul poate direcționa atenția cursanților către aceste aspecte și poate avea loc o dezbateră cu privire la regulile de adresare în cultura din care provin non-nativii.

În cazul componentei interculturale, printre strategiile recomandate se numără reflecția, comparația și dezvoltarea abilității de a reduce propriul nivel de anxietate, fapt care permite direcționarea atenției către ceea ce se întâmplă în jur (engl. *mindfulness*<sup>3</sup>), pentru a putea evita posibilele neînțelegeri (Frame 2014; Ting-Toomey și Dorjee 2018). Reflecția reprezintă capacitatea individului de a reflecta asupra acțiunilor și a vorbelor sale, prin analizarea consecințelor posibile și încercarea de adaptare a comportamentului propriu la interlocutor (Frame 2014). Poate fi de folos în a identifica tiparele de funcționare a culturii de proveniență și de a le analiza critic. Un astfel de demers permite abordarea unui proces similar pentru „limba-cultură” studiată (Risager 2005). Comparația este văzută ca un proces critic constând în identificarea similitudinilor și diferențelor între elemente și în evaluarea lor, însă poate avea și efecte negative. Intervin aici aspecte precum reprezentări stereotipice ale celuilalt, viziuni de tip etnocentrist și clasificări realizate din perspectiva raportului de putere. Comparația însoțită de reflecție poate avea rezultate pozitive, luând în calcul faptul că reflecția presupune detașare și, prin urmare, o perspectivă obiectivă. Pentru a putea avea o perspectivă obiectivă asupra situațiilor din jur, este nevoie ca anxietatea cursanților să fie redusă. Dacă nivelul de anxietate este redus, profesorul poate ghida cursanții să își urmărească propriile trăiri, propriile emoții în mod obiectiv. Există posibilitatea ca

---

<sup>3</sup> Stare caracterizată printr-un nivel redus de anxietate și de incertitudine, care le permite interlocutorilor să fie atenți la posibile neînțelegeri.

astfel cursanții să reflecteze asupra propriului mod de a gândi și să identifice modul în care se raportează la realitatea înconjurătoare. În egală măsură pot descoperi o serie de atitudini părtinitoare pe care le au cu privire la celălalt, de care nu erau anterior conștienți. Pentru a reduce nivelul de anxietate, profesorul, formatorul poate recurge la umor, poate crea o atmosferă în care cursanții să aibă certitudinea că se pot exprima liber, fără să fie criticați. Poate să limiteze feedbackul negativ și să încurajeze obiceiurile bune ale cursanților. Poate să înlocuiască descrierile de tip etichetare, „ești deștept(aptă)”, „ești leneș(ă)”, care semnaleză trăsături imuabile, cu evaluări ale obiceiurilor, care au un caracter flexibil, de tipul „ai avut un discurs echilibrat”, „ai detaliat suficient” sau „puteai să dezvolți mai mult subiectul”, „ai putea să dai mai multe exemple astfel încât ideea ta să fie mai bine conturată”. Anxietatea poate fi redusă câtă vreme există o relație de încredere reciprocă între profesor și cursant, care se construiește, printre altele, prin acțiuni punctuale de tipul celor menționate anterior.

Pornind de la aceste idei, fluxul de activități didactice pe care îl propunem este următorul:

1) Activarea cunoștințelor anterioare printr-o activitate de „încălzire” (engl. *warm-up*) prin care cursanții au un prim contact cu tema lecției și sunt încurajați să formuleze comparații cu privire la modul în care se comandă în România, respectiv în țara de proveniență. O astfel de activitate poate fi:

a) o întrebare cu răspuns deschis, adică o întrebare la care să nu se poată răspunde cu da sau nu, ci care să presupună un răspuns elaborat.

*Ex.: Cum este (experiența) la restaurant aici, în România, față de cea de acasă? (Răspuns posibil: În Franța chelnerii nu îți iau farfuria din față imediat ce ai terminat de mâncat.)*

b) o activitate de descriere a unei imagini în care o persoană întâmpină probleme atunci când comandă la restaurant.

*Ex.: Esther este din Bruges și locuiește în București de 2 luni. În imaginea de mai jos o puteți vedea la restaurant. Descrieți imaginea. Ce credeți că se întâmplă?*

2) Activități recomandate înainte de vizionarea filmelor:

a) clarificarea vocabularului problematic, a cuvintelor care pot îngreuna înțelegerea secvențelor video propuse. În cazul în care profesorul consideră că sunt anumite cuvinte sau expresii în filme pe care cursanții nu le cunosc

poate propune diverse exerciții de clarificare (asocieri ale cuvintelor cu posibile definiții sau cu imagini, identificarea sensului cuvântului pornind de la un context anume etc.).

*Ex. Identificați din context sensul expresiilor scrise cu litere îngroșate. Subliniați varianta corectă de răspuns.*

– *Mai vreau o porție de plăcintă cu mere. Și dacă se poate să fie **colț, adică așa, mai crocant.***

*i) o bucată de plăcintă din margine; ii) o bucată de plăcintă din mijloc; iii) o bucată de plăcintă mai mare; iv) o bucată de plăcintă din margine, tare și bine coaptă.*

b) anticiparea conținutului conform modelului propus de Vandergrift și Goh (2012) prin formularea unor ipoteze cu privire la conținutul pasajelor din filme. Acest model vizează dezvoltarea abilităților metacognitive, adică cele prin care urmărim și identificăm modul în care gândim, prin varii etape de anticipare, monitorizare și confirmare. Scopul acestor exerciții este să îi ajute pe cursanți să identifice și să dezvolte strategii de ascultare. Obiectivul lor nu este să testeze capacitatea cursantului de a recepta un mesaj oral, ci de a-l ajuta să descopere ce strategii folosește atunci când ascultă un mesaj oral și cum își poate îmbunătăți aceste strategii. Într-o L2 receptarea mesajului oral poate fi un proces dificil, pentru că non-nativii nu dispun de suficiente resurse lingvistice pentru a înțelege mesajul. Receptarea orală se transformă mai degrabă într-un exercițiu de rezolvare a unei probleme, în care pornind de la cele câteva elemente cunoscute mesajul poate fi reconstruit. În cazul în care cursanții sunt anunțați că vor urmări o secvență care are loc la restaurant, se vor raporta la experiențele pe care le-au avut anterior într-un astfel de loc (i.e. la un script cultural pe care îl cunosc) și vor elimina o serie de scenarii improbable. Dacă merg la restaurant cel mai probabil voi primi un meniu, voi comanda diverse preparate, voi cere nota. Este puțin probabil să aibă loc alte activități. Folosind acest model cursanții formulează o serie de ipoteze în baza temei date pe care ulterior le monitorizează și le verifică pe măsură ce urmăresc o înregistrare într-o L2. Odată ce au verificat mesajul din înregistrare, pot reveni asupra ipotezelor pe care le-au formulat în primă fază și pot reflecta asupra lor. Considerăm că acest model poate fi util pentru o abordare interculturală, câtă vreme cursanții sunt încurajați să reflecteze asupra ipotezelor formulate inițial și pot face astfel o radiografie a propriului mod de a privi lumea.

Ex: *Urmează să vedem două secvențe din două filme diferite. În ambele secvențe, personajele vor să comande ceva de mâncat și de băut, o dată la restaurant și o dată la un fast-food. Înainte de a urmări secvențele, haideți să ne gândim: cum credeți că vor comanda în fiecare loc? După ce formulați ipotezele, urmăriți secvențele și verificați în ce măsură ați avut dreptate.*

3) Exercițiu propriu-zis de vizionare a pasajului din film și de verificare a ipotezelor formulate anterior.

Ex.: *Ce ipoteze s-au confirmat? De ce credeți că celelalte ipoteze pe care le-ați formulat nu s-au confirmat? Ce concluzii trageți de aici?*

4) Exercițiu de revizionare a filmului/pasajului din film și de identificare a modului în care personajele comandă la restaurant.

Ex.: *Urmăriți secvențele din nou. De data aceasta notați cum au comandat personajele la restaurant.*

5) Reacție la exercițiul de vizionare – cursanții au prilejul să își exprime părerea personală cu privire la modalitățile de exprimare și pot fi încurajați să explice cum se realizează aceeași activitate în cultura lor.

Ex.: *Voi cum ați fi comandat? Cu ce este diferit modul de a comanda în România față de cum comandați la un restaurant din țara voastră? Cum se face o comandă la un restaurant fast-food în țara voastră?*

6) Clarificarea explicită a structurilor lexico-gramaticale utilizate, urmată de exerciții controlate, în care se verifică dacă explicațiile au fost înțelese corect. Mai exact, profesorul, respectiv formatorul, prezintă regulile gramaticale în mod explicit și verifică apoi, prin exerciții, dacă aceste reguli au fost înțelese corect de cursanți.

Ex.: *Ajut-o pe Jane să comande la restaurant. Completează spațiile libere cu formele verbale adecvate. Justifică alegerile făcute.*

7) Exercițiu de producere a mesajului oral, de tip „joc de rol”. În această etapă cursanții pot fi încurajați să exploreze diferențele culturale. Pot construi un dialog în care să indice ce s-ar întâmpla dacă colegii români ar comanda la un restaurant din țara lor făcând o simplă traducere în limba-țintă a modului în care comandă în limba română.

*Ex.: Prietena ta, Maria, te vizitează pentru prima dată. Mergeți împreună să mâncați. La restaurant vrea să te impresioneze și comandă în limba ta. Maria a comandat exact cum o face de obicei în România, spunându-i chelnerului „Mie mi-aduci o supă și paste cu fructe de mare.”. Chelnerul își aruncă mâinile în aer, începe să bombăne și pleacă furios. Construiți un dialog în care să includeți comanda Mariei, explicația în care îi spuneți Mariei cu ce a greșit și, opțional, scuzele pe care Maria ar trebui să i le prezinte chelnerului.*

8) Feedback final – în această etapă cursanții se pot exprima cu privire la diferențele pe care le-au sesizat și la aspectele care le-au generat o eventuală stare de disconfort.

Considerăm că răspunsurile date de un grup multicultural, cu participanți din culturi diferite, pot conduce la conversații prin care se fructifică nu doar dialogul intercultural, ci și conștientizarea propriului discurs raportat la cultura de proveniență.

## 5. Concluzii

În predarea limbilor străine, de cele mai multe ori se acordă prioritate clarificării și exersării structurilor lexico-gramaticale. Rareori se dedică timp activităților menite să încurajeze descoperirea universului celuilalt, care se caracterizează printr-o amprentă culturală puternică.

Departate de a diminua importanța tuturor aspectelor și activităților care vizează explorarea corectitudinii gramaticale în cadrul cursurilor de RLS, considerăm că discuțiile din perspectivă interculturală sunt cel puțin la fel de importante. Am argumentat în favoarea unei abordări interculturale prin reperele teoretice analizate și studiul de caz prezentat. În acest sens, considerăm că formularea explicită a regulilor de performare a actelor de vorbire în diverse contexte culturale, comparația și reflecția sunt strategii eficiente care pot fi utilizate cu succes de formatori și profesori în cadrul orelor de RLS. Comunicarea într-o limbă străină nu se reduce la folosirea unor structuri gramaticale corecte, ci, mai mult decât atât, presupune performarea cu succes a unor acte de vorbire în acord cu regulile și scripturile culturale specifice culturii în care se produce comunicarea.

**ANEXĂ**

**Transcrierea secvențelor alese pentru fluxul de activități didactice**

**„Un cartuș de Kent și-un pachet de cafea”, r. Cristi Puiu, 2004 (scurtmetraj)**

Chelnerul către tată, apoi către fiu

00:04:03,620 --> 00:04:04,550

Chelnerul: – V-ați hotărât?

00:04:06,180 --> 00:04:09,280

Chelnerul: – Doriți să serviți masa de prânz, să luați o gustare sau v-aduc doar o bere?

00:04:09,825 --> 00:04:10,825

Tatăl: – Știu și io...

00:04:10,920 --> 00:04:15,570

Chelnerul: – Avem Bergenbier, Hoffen, Ursus, Tuborg, Stella, Amstel, Budweiser, Corona. Corona e o sută zece mii.

00:04:15,890 --> 00:04:17,290

Fiul: – Îmi mai aduci, te rog, o porție?

00:04:17,365 --> 00:04:17,575

Chelnerul: – Sigur.

00:04:17,595 --> 00:04:18,575

Fiul: – Da' stai, că n-am terminat!

00:04:18,770 --> 00:04:21,630

Fiul: – Și dacă se poate să fie colț, adică așa, mai crocant.

00:04:21,695 --> 00:04:22,005

Chelnerul: – Sigur.

00:04:22,975 --> 00:04:24,245

Tatăl: – Adu-mi și mie un pahar cu apă.

00:04:24,385 --> 00:04:27,575

Chelnerul: – Perla, Dorna, Borsec, Harghita, Poiana Negri, Izvorul, Vittel, Perrier.

00:04:28,145 --> 00:04:28,935

Fiul: – Adu-i o Dorna.

00:04:29,385 --> 00:04:30,125

Tatăl: – O Dorna.

**„Megatron”, r. Marian Crișan, 2008 (scurtmetraj)**

Angajat la McDonald's către mama lui Maxim

00:08:45,230 --> 00:08:46,590

Angajatul: – Bună ziua! Cu ce vă putem servi?

00:08:46,750 --> 00:08:49,480

Angajatul: – Avem o ofertă specială. Avem acum un sandviș nou, Chicken Premier!

00:08:49,695 --> 00:08:52,815

Mama: – Nu...Am dori un meniu de-ăla... cu...

00:08:52,855 --> 00:08:53,765

Mama: ...robot de-ăla...

00:08:53,830 --> 00:08:54,650

Mama: – Cum îi zice?

00:08:54,550 --> 00:08:54,900

Maxim: – Megatron.

00:08:55,225 --> 00:08:56,015

Mama: – Așa...Megatron.

00:08:56,100 --> 00:08:58,180  
Angajatul: – Megatron? O clipă să verific dacă-l mai avem.  
Mama către Maxim, la McDonald's  
00:09:16,220 --> 00:09:17,930  
Mama: – Hai, mami, ia-l pe-ăsta că tot aia e.  
00:09:17,965 --> 00:09:19,125  
Maxim: – Nu-l vreau...  
00:09:19,435 --> 00:09:20,895  
Mama: – Păi...e tot aia!  
00:09:20,975 --> 00:09:22,695  
Maxim: – Da' nu-l vreau...  
10 Mama lui Maxim către angajatul McDonald's  
00:09:23,085 --> 00:09:27,145  
Mama: – Bine...Atunci dați-ne un meniu cu...robot...  
00:09:27,295 --> 00:09:28,975  
Mama: – Și...o cafea...  
00:09:29,690 --> 00:09:32,790  
Angajatul: – Meniu' cu ce să fie în el? Cu hamburger, cheeseburger, McNuggets...  
00:09:32,660 --> 00:09:33,270  
Mama: – Hamburger.  
00:09:33,460 --> 00:09:34,480  
Angajatul: – Cu hamburger, da?  
00:09:34,210 --> 00:09:34,570  
Mama: – Da...  
00:09:34,650 --> 00:09:37,710  
Angajatul: – Sucu'? Cola, Fanta, Sprite...suc de mere, suc de portocale...  
00:09:37,450 --> 00:09:37,950  
Mama: – Mere, mere...  
00:09:38,160 --> 00:09:38,840  
Angajatul: – Suc de mere.  
00:09:39,500 --> 00:09:41,300  
Angajatul: – O...plăcintică la cafea?  
00:09:41,330 --> 00:09:41,710  
Mama: – Nu.  
Mama către Maxim, la McDonald's  
00:09:42,070 --> 00:09:43,460  
Mama: – Ah, vrei înghețată?  
00:09:43,555 --> 00:09:44,215  
Maxim: – Da.  
Mama lui Maxim către angajatul McDonald's  
00:09:44,235 --> 00:09:44,525  
Mama: – Da.  
00:09:44,570 --> 00:09:46,760  
Angajatul: – Înghețata de care să fie? Ciocolată, caramel, căpșuni...  
00:09:46,775 --> 00:09:47,165  
Maxim: – Căpșuni.  
00:09:47,180 --> 00:09:47,530  
Mama: – Căpșuni.  
00:09:47,725 --> 00:09:48,725  
Angajatul: – O înghețată de căpșuni.



**Referințe**

- Beacco, J.C. et al., 2016, *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg, Council of Europe.
- Bialystok, E., 1993, „Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence”, *Interlanguage pragmatics*, 3, nr. 1, 43–57.
- Blum-Kulka, S. et al., 1989, *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Brown, P. și Levinson, S.C., 1978, „Universals in language usage: Politeness phenomena”, în Esther Goody (ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge University Press, 56–311.
- Brown, P. și Levinson, S.C., 1987, *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Byon, A.S., 2006, „The role of linguistic indirectness and honorifics in achieving linguistic politeness in Korean requests”, *Journal of Politeness Research*, 2, nr. 2, 247–276.
- Byram, M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cheng, W., 2012, „Speech acts, facework and politeness: Relationship-building across cultures.”, în Jane Jackson (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London, New York, Routledge.
- Coste, D., Moore, D. și Zarate, G., 2009, *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg, Council of Europe.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation, Education Committee. Modern Languages Division, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*. Strasbourg, Council of Europe.
- Frame, A., 2014, „Reflexivity and Self-Presentation in Multicultural Encounters: Making Sense of Self and Other”, în Julie S. Byrd Clark, Fred Dervin (ed.), *Reflexivity in Language and Intercultural Education*. New York, London, Routledge, 91–109.
- Gass, S., Svetics, I. și Lemelin, S., 2003. „Differential effects of attention”. *Language Learning*, 53(3), 497-546.
- Goffman, E., 1955, „On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction”, *Psychiatry*, 18, nr. 3, 213–231.
- Goffman, E., 1967, „On face-work”, *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Harmondsworth, Penguin, 5–45.
- Hymes, D., 1972, „On communicative competence”, în John Bernard Pride și Janet Holmes (ed.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth, Penguin, 269–293.
- Norris, J.M. și Ortega, L., 2000, „Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis”, *Language Learning*, 50, nr. 3, 417–528.
- Oetzel, J., Ting-Toomey, S., Masumoto, T., Yokochi, Y., Pan, X., Takai, J. și Wilcox, R., 2001, „Face and facework in conflict: A cross-cultural comparison of China, Germany, Japan, and the United States”, *Communication Monographs*, 68, nr. 3, 235–258.

- Ogiermann, E., 2009, *On Apologizing in Negative and Positive Politeness Cultures*, 191. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing.
- Risager, K., 2005, „Languaculture as a key concept in language and culture teaching”, în B. Preisler *et al.* (ed.), *The Consequences of Mobility*. Roskilde, Roskilde University, Department of Language and Culture, 185-196.
- Ruzickova, E., 2007. „Strong and mild requestive hints and positive-face redress in Cuban Spanish”, *Journal of Pragmatics*, 39(6), 1170-1202.
- Schmidt, R.W., 1990, „The role of consciousness in second language learning”, *Applied Linguistics*, 11, nr. 2, 129–158.
- Searle, J.R., 1969, *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Searle, J.R., 1976, „A classification of illocutionary acts”, *Language in Society*, 5, nr. 1, 1–23.
- Spada, N. și Tomita, Y., 2010, „Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis”, *Language Learning*, 60, nr. 2, 263–308.
- Takimoto, M., 2008, „The effects of deductive and inductive instruction on the development of language learners' pragmatic competence”, *The Modern Language Journal*, 92, nr. 3, 369–386.
- Ting-Toomey, S., 1988, „Intercultural conflicts: A face negotiation theory” în Young Yun Kim, William Gudykunst (ed.), *Theories in Intercultural Communication*. Newbury Park, California, Sage Publications; Published in cooperation with the Speech Communication Association Commission on International and Intercultural Communication, 213–235.
- Ting-Toomey, S., 1999, *Communicating Across Cultures*. New York, London, The Guildford Press.
- Ting-Toomey, S. și Kurogi, A., 1998, „Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory”, *International Journal of Intercultural Relations*, 22, nr. 2, 187–225.
- Ting-Toomey, S. și Dorjee, T., 2018, *Communicating Across Cultures*. New York, London, Guilford Publications.
- Vandergrift, L. și Goh, C.C., 2012, *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York, Routledge.