

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
ȘCOALA DOCTORALĂ ȘTIINȚE UMANISTICE

Cu titlu de manuscris

C.Z.U: [811.111'276.6'25+811.135.1'276.6'25]:37.091(043.3)

SOLOVEI VICTORIA

**STUDIUL CONTRASTIV AL TERMINOLOGIEI DIN DOMENIUL
EDUCAȚIEI ÎN LIMBILE ENGLEZĂ ȘI ROMÂNĂ**

**SPECIALITATEA: 621.04. Lexicologie și lexicografie, terminologie și limbaje
specializate, traductologie (limba engleză)**

Teză de doctor în filologie

Conducător științific:

ȘAGANEAN Gabriela,
doctor în filologie, conferențiar universitar

Comisia de îndrumare:

BREAHNĂ Irina,
doctor în filologie, conferențiar universitar

GRĂDINARU Angela,
doctor în filologie, conferențiar universitar

LIFARI Viorica,
doctor în filologie, conferențiar universitar

Autor:

SOLOVEI Victoria

CHIȘINĂU, 2022

© Solovei Victoria, 2022

Cuprins

ADNOTARE.....	6
ABREVIERI.....	9
INTRODUCERE.....	10
1. TERMINOLOGIA: DELIMITĂRI CONCEPTUALE.....	16
1.1. Accepții ale conceptului de terminologie.....	16
1.2. Dezvoltarea terminologiei ca știință.....	18
1.3. Interdependența termen – concept – definiție.....	25
1.4. Relația limbaj specializat – limbaj comun	31
1.5. Terminologia educației – între universalitate și specializare.....	35
1.6. Noua paradigmă a învățământului superior.....	39
Concluzii la capitolul 1.....	42
2. DIMENSIUNEA LEXICO-SEMANTICĂ A TERMINOLOGIEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR ÎN LIMBILE ENGLEZĂ ȘI ROMÂNĂ.....	44
2.1. Metode și instrumente de analiză lingvistică a terminologiei din domeniul învățământului superior.....	44
2.2. Procedee de formare a termenilor din domeniul învățământului superior.....	46
2.2.1. Procedee morfologice de formare a termenilor.....	47
2.2.2. Procedee brahigrafice de formare a termenilor.....	55
2.2.3. Procedee semantice de formare a termenilor.....	57
2.2.4. Împrumuturi lexicale.....	59
2.2.5. Calcuri.....	63
2.3. Particularități semantice ale terminologiei din domeniul învățământului superior...67	
2.3.1. Sinonimia.....	67
2.3.2. Polisemia.....	74
2.3.3. Antonimia.....	80
2.3.4. Hiperonimia/hiponimia.....	82
Concluzii la capitolul 2.....	84
3. TRADUCEREA TERMINOLOGIEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR DIN LIMBA ENGLEZĂ ÎN LIMBA ROMÂNĂ.....	86
3.1. Traducerea specializată – considerații generale.....	86

3.2. Importanța corpusului paralel în studiul contrastiv-traductologic.....	90
3.3. Traducerea specializată în domeniul educațional: dificultăți și provocări.....	91
3.4. Dificultăți de ordin conceptual în traducerea termenilor din domeniul învățământului superior.....	94
3.4.1. Suprapunerea parțială a conceptelor.....	95
3.4.2. Golurile terminologice și lipsa formelor lingvistice standardizate.....	100
3.5. Dificultăți de ordin semantic în traducerea termenilor din domeniul învățământului superior.....	110
3.5.1. Traducerea termenilor sinonimici.....	111
3.5.2. Traducerea termenilor polisemantici.....	117
3.5.3. Traducerea metaforei terminologice.....	123
3.6. Dificultăți de ordin formal în traducerea termenilor din domeniul învățământului superior.....	130
3.6.1. Traducerea termenilor brahigrafici.....	130
3.6.2. Traducerea termenilor sintagmatici polilexicali.....	134
3.6.3. „Prietenii perfizi” la nivel de limbaj specializat al învățământului superior.....	144
3.7. Tehnici de traducere a termenilor din domeniul învățământului superior.....	150
3.7.1. Tehnici de traducere directă.....	152
3.7.1.1. Împrumutul.....	152
3.7.1.2. Hibridizarea/semicalcul.....	153
3.7.1.3. Calcul.....	153
3.7.2 Tehnici de traducere indirectă.....	155
3.7.2.1. Pseudocalcul.....	155
3.7.2.2. Amplificarea.....	156
3.7.2.3. Condensarea.....	157
3.7.2.4. Reducerea.....	158
3.7.2.5. Modularea.....	158
3.7.2.6. Transpoziția.....	159
3.7.3. Tehnici de traducere combinate	159
3.7.4. Tehnici alternative de traducere.....	159

Concluzii la capitolul 3.....	162
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	164
BIBLIOGRAFIE.....	168
ANEXE.....	185
Anexa nr. 1. Procedee de formare a terminologiei din domeniul ÎS.....	185
Anexa nr. 2. Traducerea termenilor din domeniul ÎS la nivel de corpus paralel.....	191
Anexa nr. 3. Glosar bilingv (englez-român) de termeni extrași din corpusul paralel.....	203
Declarația privind asumarea răspunderii.....	226
CV-ul autorului.....	227

ADNOTARE

Victoria Solovei: Studiu contrastiv al terminologiei din domeniul educației în limbile engleză și română, teză de doctor în filologie, Chișinău, 2022.

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 3 tabele, 19 figuri, bibliografie compusă din 189 de titluri, 3 anexe, 167 de pagini (text de bază). Rezultatele cercetării sunt publicate în 11 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: termen, terminologie, concept, limbaj specializat, limbaj comun, procedeu de formare a termenilor, traducere specializată, dificultate de traducere, tehnică de traducere.

Scopul lucrării constă în cercetarea complexă a terminologiei din domeniul educației în limbile engleză și română sub aspect lexico-semantic și traductologic.

Obiectivele stabilite în cadrul cercetării sunt: analiza mijloacelor de formare a terminologiei educației în limba română și limba engleză; prezentarea fenomenelor de ordin semantic ce caracterizează terminologia educației; identificarea și tipologizarea dificultăților ce apar în traducerea termenilor din domeniul educației din limba engleză în limba română; stabilirea impactului limbii engleze asupra limbii române în domeniul terminologiei educației, prin analiza calitativă și cantitativă a tehnicilor de traducere aplicate.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării rezidă în identificarea particularităților de ordin structural, semantic și traductologic ale terminologiei educației în limba română, în plan contrastiv cu limba engleză.

Problema științifică soluționată vizează determinarea particularităților de dezvoltare și organizare a terminologiei educației în limba română, prin analiza calitativ-descriptivă și cantitativă a tiparelor lingvistice folosite în procesul de traducere a termenilor din limba engleză în limba română.

Importanța teoretică: studiul prezintă analiza contrastivă sub aspect lexico-semantic și traductologic al terminologiei din domeniul educațional. Sunt puse în evidență mijloacele de formare a termenilor educaționali, precum și particularitățile morfologice și lexico-semantice ale termenilor situați pe axa sintagmatică atât în limba engleză, cât și în limba română.

Valoarea aplicativă a lucrării se confirmă prin explorarea și inventarierea unui număr relevant de termeni din domeniul educației în limba engleză și în limba română, evidențiindu-se comportamentul semantic și discursiv al acestora sub impactul traducerii. Materialul faptic analizat poate fi utilizat în elaborarea unor glosare care să asigure o mai bună comunicare la nivel internațional.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele cercetării au fost prezentate în cadrul conferințelor naționale și internaționale și publicate în culegerile acestora, precum și în reviste de specialitate.

ANNOTATION

Victoria Solovei: Contrastive study of English and Romanian education terminology, doctoral dissertation in Philology, Chişinău, 2022.

Structure of the dissertation: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, 3 tables, 19 figures, bibliography of 189 sources, 3 appendices, 167 pages of body text, 3 appendices. The results of the research are published in 11 research works.

Key words: term, terminology, concept, specialized language, common language, procedure of term formation process, specialized translation, translation difficulty, translation technique.

Purpose of research: complex investigation of English and Romanian education terminology from lexical-semantic and translational point of view.

Objectives of research: analysing the means of education terminology formation in English and Romanian; describing semantic phenomena typical of education terminology; identifying and classifying translation difficulties of education terms, from English into Romanian; establishing the impact of the English language on the Romanian language in the area of education terminology by qualitative and quantitative analysis of the applied translation techniques.

Scientific novelty and originality derive from the contrastive framework of structural, semantic and translational peculiarities of Romanian and English education terminology

The solved scientific problem resides in determining the particularities of Romanian education terminology development by means of qualitative-descriptive and quantitative analysis of linguistic patterns used in the translation of terms from English into Romanian

Theoretical significance: the study presents a model of contrastive analysis of lexical-semantic and translational aspects of education terminology. It highlights the procedures of education term formation as well as morphological and lexical-semantic particularities of terms situated on the syntagmatic axis, both in the English and Romanian languages.

Applied value of research: exploration and inventory of a relevant number of education terms in English and Romanian, pointing out their semantic and discursive behaviour under the impact of translation. The studied factual material may be used in drawing up some glossaries that would ensure better international communication.

Implementation of scientific results: the results were disseminated in reports presented during national and international scientific conferences and were published in specialized journals and conference proceedings.

АННОТАЦИЯ

Виктория Соловей: Контрастивное исследование терминологии в области образования на английском и румынском языках. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук, Кишинев, 2022.

Структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, 3 таблицы, 19 фигур, библиография из 189 источников, 167 страницы основного текста, 3 приложения. По результатам исследования опубликовано 11 научных работ.

Ключевые слова: термин, терминология, концепт, специальная лексика, общеупотребительная лексика, прием образования терминов, трудность перевода, техника перевода.

Цель исследования: комплексное исследование терминологии в области образования на английском и румынском языках в лексико-семантическом и переводческом аспектах.

Задачи исследования: анализ способов формирования терминологии в области образования на английском и румынском языках; представление семантических явлений, характеризующих терминологию в области образования; выявление и типологизация трудностей перевода терминов в области образования с английского на румынский язык; определение влияния английского языка на румынский язык относительно терминологии в области образования посредством качественного и количественного анализа приемов перевода.

Научная новизна и оригинальность исследования: определение структурно-семантических и переводческих особенностей терминологии в области образования в румынском языке в контексте сопоставления с английским языком.

Решенная научная задача: выявление особенностей развития и организации терминологии в области образования на румынском языке посредством качественно-описательного и количественного анализа лингвистических конструкций, применяемых в процессе перевода терминов с английского на румынский язык.

Теоретическая значимость исследования: представление модели контрастивного анализа терминологии в области образования в лексико-семантическом и переводческом аспектах.

Практическая значимость исследования: исследование и инвентаризация соответствующего количества терминов в области образования и выявление их семантического и дискурсивного поведения под влиянием перевода. Проанализированный фактологический материал может быть использован при разработке глоссариев с целью обеспечения лучшей коммуникации на международном уровне.

Внедрение научных результатов: результаты исследования были представлены на национальных и международных конференциях и опубликованы в сборниках статей по итогам данных конференций, а также в специализированных журналах.

ABREVIERI

DAN 2015 – Marcu, Florin. Dicționar actualizat de neologisme. București: Saeculum Vizual, 2015

DEX 2009 – Dicționar explicativ al limbii române. București: Academia Română, Univers Enciclopedic Gold, 2009

DOOM – Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române (ediția a II-a, revizuită și adăugită), București: Academia Română, Univers Enciclopedic Gold, 2010

DP 1997 – Nicolescu, Viorel. Dicționar de pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979

DS – domeniu-sursă

DȘL 1997 – Bidu-Vrănceanu, Angela et al. Dicționar general de științe ale limbii. București: Editura Științifică, 1997

DȚ – domeniu-țintă

EN – limba engleză

IATE – baza de date terminologică a Uniunii Europene (Terminologie Interactivă pentru Europa)

ÎS – învățământ superior

ISCED – Clasificare Internațională Standard a Educației

ISO – Organizația Internațională de Standardizare

LC – limbaj comun

LS – limbaj specializat

MS – metaforă-sursă

MȚ – metaforă-țintă

OED – Wallace, Susan. Oxford Dictionary of Education. Oxford: Oxford University Press, 2015

PȚ – perifrază-țintă

RO – limba română

ȘEDC 2008 – Noveanu, Eugen, Potolea, Dan. Științele educației. Dicționar enciclopedic. București: SIGMA, 2008

TGT – teoria generală a terminologiei

trad. n. – traducerea noastră

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Actualitatea cercetării noastre este motivată de schimbările de paradigmă prin care trece domeniul educației în ultimii ani pe plan european, această realitate fiind reflectată inclusiv la nivel de limbaj. Noile concepte și realități vin să se suprapună, să înlocuiască sau să coexiste alături de concepte tradiționale, fapt ce sporește natura complexă a sistemului terminologic educațional. Necesitatea investigației noastre este justificată de numărul redus de studii exhaustive care să reflecte o viziune integratoare asupra terminologiei educației în limba engleză și limba română în sincronie. Studiul contrastiv între aceste două limbi este motivat de numeroasele traduceri specializate din domeniul educațional care se fac din limba engleză în limba română. Astfel, limba engleză își reconfirmă statutul de limbă dominantă în desemnarea noilor realități educaționale, iar limba română capătă în acest context statutul de limbă receptoare. Pentru a asigura o comunicare eficientă în domeniu, este necesară analiza paradigmatică și sintagmatică a sistemului terminologic, fapt ce va contribui la identificarea principiilor și tendințelor care guvernează terminologia din domeniu atât în limba engleză, cât și în limba română. În acest sens, studiul nostru se situează la confluența noilor abordări din terminologie în care termenii sunt interpretați ca semne lingvistice vii. Noile direcții de cercetare din domeniul terminologiei sunt promovate și susținute prin studii ample ale unor lingviști renumiți precum Teresa Cabré, François Gaudin, Daniel Gouadec, Rita Temmerman, Loïc Depecker, Alain Ray, Silvia Pavel, Diane Nolet, Angela Bidu-Vrănceanu, Mariana Pitar, Doina Butiurca, Teodora Ghivirigă, Sorina Postolea. Pe plan național sunt relevante studiile din domeniul terminologiei semnate de cercetătorii Inga Druță, Eugenia Mincu, Dorina Macovei, Aurelia Hanganu ș.a. Identificarea naturii complexe a terminologiei educaționale ca fenomen lingvistic, cultural și social în limba engleză și limba română, dar și abordarea descriptivă a provocărilor și tiparelor ce se stabilesc în cadrul activității de traducere ne vor permite relevarea tendinței de dezvoltare a sistemului terminologic în limba română, a structurii semantice a termenilor și configurarea comportamentului discursiv al acestora. Acest fapt va contribui la o sistematizare și organizare mai eficientă a sistemului terminologic și la eficientizarea comunicării și activității de traducere din domeniul educațional.

Scopul și obiectivele tezei. Obiectul de studiu al tezei este terminologia educației sub forma sa discursivă (la nivel de texte). **Scopul** pe care ni-l propunem în prezenta lucrare este analiza descriptiv-lingvistică a terminologiei din domeniul educației în limba engleză și limba română în plan contrastiv, precum și stabilirea impactului pe care îl are terminologia din limba

engleză asupra celei din limba română în cadrul activității de traducere. Pentru realizarea scopului propus am stabilit următoarele **obiective**:

- caracterizarea noilor direcții de cercetare în domeniul terminologiei;
- analiza principalelor caracteristici ale unor noțiuni de specialitate relevante pentru cercetare precum termen, concept, definiție, limbaj general –limbaj de specialitate, traducere generală– traducere specializată, dificultate de traducere, tehnică de traducere;
- relevarea structurării conceptuale a domeniului educației în contextul reformelor ce condiționează o nouă paradigmă la nivel internațional și național;
- analiza mijloacelor de formare a terminologiei educației în limba română și limba engleză;
- identificarea fenomenelor de ordin semantic ce caracterizează terminologia educației în limba română și limba engleză;
- tipologizarea dificultăților ce apar în traducerea termenilor din domeniul educației din limba engleză în limba română;
- stabilirea impactului limbii engleze asupra limbii române în domeniul terminologiei educației, prin analiza calitativă și cantitativă a tehnicilor de traducere aplicate.

Ipoteza care stă la baza cercetării noastre este că schimbarea de paradigmă prin care trece în ultimii ani domeniul educației condiționează apariția de noi concepte, fapt care determină procese lexico-semantice complexe în cadrul terminologiei din domeniu atât în limba engleză, cât și în limba română. Studiul nostru se axează pe următoarele teze științifice propuse spre a fi susținute:

1. sursele terminografice și lexicografice românești adesea nu reușesc să înregistreze și să standardizeze în timp util noile concepte și unități terminologice, în acest context traducerea devine spațiu de creație terminologică secundară în limba română;
2. termenii din domeniul învățământului superior imprimă în forma lor lingvistică valențe de ordin semantic, pragmatic și funcțional, în funcție de contextul în care sunt regăsiți, din aceste considerente, corespondențele totale între unitățile terminologice în limba engleză și limba română nu sunt frecvente;
3. terminologia educației în limba engleză are un impact considerabil asupra terminologiei educației în limba română, fapt care se materializează prin predominarea tehnicilor directe de traducere a termenilor.

În acest sens, ne propunem să realizăm o analiză calitativă și cantitativă a tehnicilor de traducere aplicate, în baza unui corpus paralel, ce conține texte specializate din domeniul învățământului superior și traduceri oficiale ale acestora în limba română.

Metodologia cercetării științifice. Pentru stabilirea cadrului teoretico-științific în care se situează cercetarea noastră am aplicat metoda studiului biografic, prin parcurgerea analitică a studiilor relevante din domeniul lingvisticii, terminologiei și traductologiei. Astfel, am realizat o sinteză a celor mai importante concepte, particularități și tendințe de dezvoltare ale științelor respective. Acest fapt ne-a permis o abordare interdisciplinară în partea practică a tezei, prin aplicarea noțiunilor și teoriilor din domeniul terminologiei, traductologiei, semanticii, lingvisticii corpusului, lingvisticii aplicate și contrastive. Metodele de bază utilizate în acest sens sunt: observația, metoda descriptivă, analiza paradigmatică și sintagmatică a termenilor, analiza lexico-semantică, analiza contrastivă, sinteza. O metodă importantă pentru fiabilitatea studiului nostru este analiza corpusului lingvistic.

Corpusul cercetării. În scopul analizei tiparelor lingvistice oferite de limba engleză și limba română pentru crearea terminologiei educației, dar și în vederea identificării particularităților morfologice și semantice ale terminologiei din domeniul respectiv am elaborat un corpus lingvistic comparabil în limba engleză și în limba română, care conține 17443 de cuvinte-tip în limba engleză și 19774 de cuvinte-tip în limba română. Materialul factual analizat reprezintă texte autentice (create în limba-sursă de către experți în domeniul învățământului superior), care abordează tema internaționalizării învățământului superior, odată cu aderarea la Procesul Bologna.

Pentru partea practică a cercetării care vizează analiza descriptiv-calitativă a dificultăților de traducere și a tehnicilor de traducere aplicate pentru depășirea acestor dificultăți, am elaborat un corpus paralel. Acesta include textele sursă (studii, comunicate și ghiduri) create în limba engleză și traduceri oficiale ale acestora în limba română. Toate textele sunt publicate pe site-ul Comisiei Europene și abordează politica de internaționalizare a învățământului superior și de convergență a politicilor educaționale la nivel european. Colecția de texte în engleză conține 7882 de cuvinte-tip, iar cea în limba română –13871 de cuvinte-tip.

Noutatea științifică și originalitatea tezei. Cercetarea noastră se remarcă prin obiectul de studiu, scopul propus și metodologia de cercetare aplicată. Domeniul educațional trece prin schimbări importante atât la nivel internațional, cât și la nivel național, fapt ce contribuie la dinamicitatea și complexitatea terminologiei din acest domeniu. Identificarea particularităților de ordin structural, semantic și traductologic ale terminologiei educației în limba română în plan contrastiv cu limba engleză permite crearea unei imagini de ansamblu a domeniului

respectiv la nivel de limbaj. Relevarea impactului limbii engleze asupra limbii române la nivel de tipare lingvistice folosite în procesul transferului de concepte pe plan discursiv-traductologic permite identificarea particularităților de dezvoltare și organizare a acestei terminologii, fapt ce poate contribui la o eventuală armonizare și standardizare a terminologiei educaționale în limba română și, respectiv, la eficientizarea comunicării specializate în domeniu.

Problema științifică soluționată. Rezultatul obținut care contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante rezidă în analiza terminologiei din domeniul educației prin folosirea metodelor descriptiv-lingvistice, ceea ce a condus la evidențierea diversității și dinamicității termenilor educaționali în limba engleză și limba română sub impactul schimbării de paradigmă din domeniu. Acest fapt a permis stabilirea impactului limbii engleze asupra limbii române prin relevarea principalelor tehnici folosite în traducere, tehnici care reprezintă în multe cazuri mijloace de creație terminologică secundară.

Importanța teoretică a cercetării. Studiul nostru prezintă analiza contrastivă, sub aspect lexico-semantic și traductologic, a terminologiei din domeniul educațional. Sunt puse în evidență mijloacele de formare a termenilor educaționali, precum și particularitățile morfologice și lexico-semantice ale termenilor situați pe axa sintagmatică atât în limba engleză, cât și în limba română. Prin compararea terminologiei în cadrul textelor paralele (texte-sursă și traduceri ale acestora) sunt identificate interconexiunile de ordin cultural și lexical care își lasă amprenta asupra sistemului terminologic al educației în limba română, relevând tendința de evoluție a acestui subsistem lingvistic.

Valoarea aplicativă a lucrării se confirmă prin explorarea și inventarierea unui număr relevant de termeni educaționali atât în limba engleză, cât și în limba română, evidențiindu-se comportamentul semantic și discursiv al acestora. Studiul detaliat al terminologiei educației în limba română din perspectivă traductologică punctează tipurile de provocări care pot apărea în cadrul traducerii unităților terminologice și tehnicile de depășire a acestora, informație ce poate constitui un suport important pentru elaborarea unor recomandări destinate traducătorilor din domeniu. Materialul faptic analizat poate fi utilizat în elaborarea unor glosare sau surse lexicografice și terminografice care să asigure o mai bună comunicare specializată la nivel internațional.

Aprobarea rezultatelor. Rezultatele cercetării au fost expuse în cadrul următoarelor evenimente științifice naționale și internaționale: Seminarul Metodologic Internațional *Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine*, ediția a VII-a (Chișinău, ULIM, 2017), Conferința Internațională *De la monem la text: parametri lexico-semantici și discursivi*, ediția a IV-a (Chișinău, USM, 2017), Simpozionul Științific cu

participare internațională *Norma limbii literare între tradiție și inovație* (Chișinău, USM, 2017), Colocviul Internațional *Traducere și mondializare* (Chișinău, USM, 2017), Colocviul Internațional de Științe ale Limbajului „Eugeniu Coșeriu”, ediția a XIV-a, *Text-co(n)text – multiculturalitate* (Chișinău, USM, 2017), Conferința Științifică Internațională *Dincolo de frontiere: rolul limbilor și al literaturilor în crearea unui spațiu valoric comun* (Chișinău, USM, 2019), Colocviul Internațional *Patrimoniul canonic – suport al vitalității și diversității culturale* (USV, Suceava, 2019), Conferința Științifică *Lumina verbului matern* (Chișinău, USM, 2019). Tezele cercetării au fost publicate în 11 lucrări. Printre acestea, menționăm două articole în revista de profil *Studia Universitatis*: nr. 10 (110) (Chișinău, 2018) și nr. 4 (124) (Chișinău, 2019), un articol în revista științifică oficială internațională a Colegiului Doctoral Francofon Regional al Europei Centrale și de Est în Științe Umaniste (CODFREURCOR) *Etudes Interdisciplinaires en Sciences humaines* (EISH), nr. 7 (Tbilisi, 2020).

Sumarul și compartimentele lucrării. Teza conține următoarele compartimente: adnotări în română, engleză și rusă, introducere, abrevieri, trei capitole, concluzii și recomandări, bibliografie constituită din 194 de titluri, 3 anexe, 3 tabele, 19 figuri.

Primul capitol, „**Terminologia: delimitări conceptuale**”, prezintă o serie de noi teorii și orientări în terminologie, care se contrapun sau completează teoria clasică a terminologiei. Astfel, se relevă tot mai mult rolul contextului discursiv, social și domenal în decodificarea corectă a termenilor. De asemenea, se pun în evidență abordările teoretice ale noțiunilor de termen, concept și definiție atât în optica terminologiei clasice, cât și din perspectiva noilor demersuri în terminologie (de optică descriptivă). Tot în acest capitol este abordată relația dintre limbajul specializat și limbajul comun, punctându-se trăsăturile comune ale acestor sisteme lingvistice, dar și aspectele care le diferențiază. Drept urmare a interrelației limbaj specializat – limbaj comun pot fi reliefate fenomene lexicale cum sunt terminologizarea și determinologizarea, care în prezent sunt foarte actuale în contextul democratizării științelor și al progresului tehnic. Un rol aparte în acest compartiment al lucrării are subcapitolul „Terminologia educației – între universalitate și specializare”, în care se face referire la organizarea conceptuală a fenomenului educației și la gradele diferite de specializare pe care le au unitățile terminologice din acest domeniu. De asemenea, sunt trecute în revistă reformele din învățământul superior la nivel european și național în contextul implementării Procesului Bologna, întrucât acestea catalizează apariția inovațiilor terminologice din domeniu, care sunt analizate din punct de vedere semantico-structural în partea practică a tezei.

Capitolul al doilea, „**Dimensiunea lexico-semantică a terminologiei învățământului superior în limbile engleză și română**”, vizează analiza și compararea ponderii diverselor

mijoc de formare a termenilor din domeniul învățământului superior în limba engleză și limba română. În subcapitolul „*Particularități semantice ale terminologiei din domeniul învățământului superior*” se pun în evidență fenomenele semantice relevante pentru sistematizarea terminologiei învățământului superior și pentru crearea unei imagini globale a trăsăturilor și tendințelor evolutive ale terminologiei ÎS atât în limba engleză, cât și în limba română.

Capitolul trei, „*Traducerea terminologiei învățământului superior din limba engleză în limba română*”, cercetează particularitățile traducerii specializate și stabilește importanța acesteia pentru realizarea comunicării specializate la nivel interlingvistic. Sunt punctate provocările ce apar în cadrul traducerii specializate din domeniul învățământului superior și este elaborată o tipologie a dificultăților de traducere din acest domeniu (dificultăți de ordin conceptual, dificultăți de ordin semantic, dificultăți de ordin formal). Se realizează o analiză descriptiv-calitativă a traducerilor de unități terminologice reperate în corpusul paralel studiat, în funcție de tipul de dificultate în care sunt încadrați termenii respectivi. Un compartiment distinct al capitolului ține de analiza calitativă și cantitativă a tehnicilor de traducere aplicate în baza materialului factual reperat, ceea ce ne permite să observăm gradul de influență al limbii engleze asupra limbii române la nivel de terminologie situată în context discursiv-traductologic.

În **Concluzii generale și recomandări** realizăm o sinteză a rezultatelor obținute în cadrul cercetării și opinăm cu privire la ipoteza de cercetare formulată și problema științifică soluționată. De asemenea, prezentăm unele sugestii și recomandări în vederea utilizării rezultatelor cercetării în scopuri practice, dar și în vederea continuării studiului.

1. TERMINOLOGIA: DELIMITĂRI CONCEPTUALE

1.1. Accepții ale conceptului de terminologie

Terminologia este în prezent o știință care se bucură de un prestigiu aparte, întrucât abordează probleme stringente ce vizează aspecte ale comunicării specializate. Termenii, obiectul de studiu al terminologiei, reprezintă un vector al cunoștințelor, esențial în acest secol al vitezei și al democratizării științelor. În mediul academic, un sens al terminologiei, larg vehiculat, este cel de „știință care studiază termenii unui domeniu specializat” [16, p. 5]. Totuși, terminologia este un termen polisemantic, fiindu-i atribuite mai multe accepții. În Enciclopedia limbii române, terminologia este definită ca „anumite câmpuri lingvistice, lexicale sau semantice, în general mai bine structurate, ale limbii comune” [2, p. 568]. Aceeași sursă indică și un sens specializat al termenului respectiv: „subsistem lexical determinat semantic și lexical” [ibidem, p. 568].

Teresa Cabré, un nume notoriu în dezvoltarea terminologiei ca știință, evidențiază trei sensuri ale acestui concept: 1. disciplina sau știința ce studiază termenii specializați; 2. activitatea practică de studiere a termenilor; 3. produsul acestei activități. Așadar, terminologia are și o altă accepție, și anume cea de produs al activității de studiere a termenilor.

Daniel Gouadec formulează foarte clar distincția dintre terminologie ca știință și terminologie ca ansamblu de termeni dintr-un domeniu specializat, prin utilizarea articolului hotărât și nehotărât. Astfel, terminologia este „disciplina care studiază termenii, modul lor de formare, de utilizare, evoluție și raportare la universul perceput sau conceput”, iar o terminologie este „un ansamblu de desemnări (termeni) al căror câmp de utilizare (extensiune) este delimitat sau, cel puțin, limitat și specificat” (trad. n.) [131, p. 19]. Același autor subliniază că terminologiile sunt obiecte de studiu pentru terminologie.

Jean Quirion definește terminologia ca „studiu sistematic al vocabulelor științifice și tehnice examinate din perspectivă cognitivă și a funcționării lor sociale” (trad. n.) [136, p. 5]. Autorul consideră că o primă accepție a termenului a fost: ansamblu de termeni specifici unei științe sau unui domeniu specializat ori tehnic al activității umane, ulterior conceptul a evoluat spre a desemna o știință autonomă care are ca obiect de studiu termenii.

Angela Bidu-Vrănceanu, un nume sonor în terminologia românească, face distincție între terminologie ca sistem de termeni al unui domeniu și terminologie ca limbaj specializat al unui domeniu, acesta reprezentând, de fapt, termenii într-un context specializat. Cercetătoarea vine cu următoarele definiții ale terminologiei: „1. Ansamblu de termeni sau cuvinte specializate aparținând unui subsistem lingvistic; 2. Limbaj specializat sau sistem științific care

utilizează o terminologie în sensul (1); 3. Știință interdisciplinară preocupată de problemele generale ale terminologiilor în sensurile (1) și (2), care analizează logica cunoștințelor, ierarhia conceptelor, codajul lingvistic și nonlingvistic și problemele creației de cuvinte necesare științelor și tehnicii” [10].

Reprezentanții UNESCO, de asemenea, diferențiază conceptele de (1) *terminologie* ca știință și (2) *terminologii* ca ansambluri de termeni specifice unor domenii specializate. În definiția propusă observăm determinativul „science” postpus termenului „terminology” și marca pluralului pentru terminologie în sensul (2) [169, p. 3]. De asemenea, se pune accentul pe un aspect primordial al terminologiei, și anume pregătirea bazei metodologice pentru aplicațiile practice.

Juan C. Sager neagă statutul de știință al terminologiei, dar susține valoarea acesteia ca *subiect de studiu*. Lingvistul susține că nu există suficient suport științific pentru a proclama terminologia ca știință independentă, aceasta fiind situată mai degrabă în cadrul lingvisticii sau al științei informaționale ori computaționale [110, p. 1]. Totuși, autorul nu neagă valoarea dezvoltării practicilor de creare, colectare și explicare a termenilor și, de asemenea, de prezentare a acestora în sursele electronice și tipărite. În opinia sa, aceste practici nu pot constitui o știință, ci reprezintă dezvoltarea unei metodologii care a luat amploare odată cu explozia informațională și necesitatea desemnării unor concepte nou-apărute.

Cercetătoarele canadiene Silvia Pavel și Diane Nolet, de asemenea, nu consideră terminologia o știință independentă, ci *parte a lingvisticii aplicate* – știință care vizează activități în lexicografia specializată, traducerea specializată, redactarea tehnică și predarea limbilor străine. În opinia cercetătoarelor, primul sens al terminologiei este „un ansamblu de cuvinte specializate care aparțin unei științe, unei arte, unui autor sau unei entități sociale” (trad. n.) [102, p. xvi].

Organizația Internațională pentru Standardizare, standardul 1087, definește terminologia ca „orice *activitate* care vizează sistematizarea și reprezentarea conceptelor sau reprezentarea terminologiilor în baza principiilor și metodelor stabilite”, precum și „un ansamblu de termeni reprezentând sisteme de concepte ale unui domeniu specializat” (trad. n.) [apud 110, p. 2]. Este vorba, în fond, de aceeași delimitare pe care o întâlnim la Gouadec (vezi *supra*).

Considerăm concludentă explicația Teresei Cabré referitoare la polisemia termenului *terminologie*, care ține de aspectul interdisciplinar al acestei discipline. Astfel, pentru lingviști, terminologia este o parte a lexicului, definit de obiectul de studiu, și utilizarea pragmatică a acestuia. Pentru specialiștii dintr-un domeniu specializat, terminologia reflectă organizarea

conceptuală a cunoștințelor și un mediu necesar exprimării și comunicării. Pentru consumatorii finali, terminologia reprezintă un ansamblu de unități de comunicare practice, care sunt evaluate conform principiilor economiei, preciziei și adecvării, iar pentru planificatorii lingvistici terminologia constituie un spațiu ce necesită intervenție pentru reafirmarea utilității. În funcție de scopul pragmatic al terminologiei, lingvistica distinge două dimensiuni: cea comunicativă (care vizează specialiștii dintr-un domeniu specializat, interpreții, traducătorii) și cea lingvistică (terminologii, lingviștii, pentru care termenii sunt obiect de studiu) [78, p. 1]. Așadar, o parte din cercetători subliniază statutul terminologiei de știință cu caracter interdisciplinar (T. Cabré, D. Goudec, J. Quirion, A. Bidu-Vrănceanu), iar alții o consideră doar o activitate în cadrul lingvisticii aplicate (J. Sager, D. Nolet, S. Pavel). Totuși, majoritatea specialiștilor indică sensul terminologiei drept ansamblu de termeni reprezentativi pentru un anumit domeniu specializat sau științific.

Clivajul conceptului de terminologie poate crea anumite dificultăți în abordarea pertinentă a fenomenelor ce țin de acest domeniu, motiv pentru care am și făcut această incursiune terminologică asupra conceptului. În lucrarea noastră vom aborda terminologia ca știință ce studiază ansamblul termenilor unui domeniu specializat din mai multe perspective (lingvistică, cognitivă, pragmatică) și, respectiv, ca ansamblu al termenilor studiați (în cazul nostru, terminologia învățământului superior).

1.2. Dezvoltarea terminologiei ca știință

Stabilirea terminologiei ca știință autonomă este indisolubil legată de teza de doctorat a inginerului austriac Eugen Wüster (1898–1977) – *Internationale Sprchnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik*, publicată în 1931. Autorul pledează pentru standardizarea internațională a terminologiei științifice și tehnice, o condiție imanentă pentru comunicarea non-ambiguă pe plan internațional. Ulterior Wüster, alături de Cercul de la Viena, pune bazele terminologiei ca știință prin teoria generală a terminologiei. „Postulatele V.G.T.T. (teoria generală a terminologiei a Cercului de la Viena) sunt produse sub formă de norme de ISO-1087, editate de AFNOR (Association Française de Normalisation). Wüster și adepții săi postulează unitatea științei și din această cauză diminuează până la zero importanța lingvisticii, stabilind ca limbaj unificator logica. Ca ideologi ai universalismului, reprezentanții V.G.T.T. urmăresc să unifice ansamblul disciplinelor științifice. Adoptă o poziție terminologică strictă, conform căreia conceptele științifice sunt incompatibile cu cele ale lumii cotidiene.” [10]

Un alt nume notoriu în afirmarea terminologiei ca știință este reprezentantul Școlii de la Moscova D.S. Lotte. Fiind un susținător al ideii de necesitate a standardizării terminologice și conceptuale în vederea eficientizării comunicării tehnice între specialiști, Lotte publică, în același an în care Wüster își publică teza, articolul „Pressing Problems in the Field of Scientific and Technical Terminology”. Plurilingvismul din fosta URSS a impulsionează necesitatea standardizării termenilor și conceptelor din domeniile specializate. Așadar, terminologia ia naștere ca disciplină autonomă din necesități practice și anume, din nevoia de stabilire a unor principii metodologice și normative de creare și standardizare a termenilor și conceptelor, care ar favoriza comunicarea între specialiști pe plan internațional. Această idee a apărut în aceeași perioadă de timp în cadrul unor comunități științifice diferite (Școala de la Viena și, respectiv, Școala de la Moscova). Școala de la Moscova se axează mai mult pe aplicațiile practice și, spre deosebire de cercetătorii austrieci, cei ruși concep terminologia ca „disciplină aplicată, deoarece aceasta urmărește rezolvarea problemelor vizând desemnarea conceptelor în domeniile științifice și tehnice și procesul de creație neologică” [30, p. 24]. De asemenea, cercetătorii ruși optează pentru un demers semasiologic, adică mai întâi se identifică termenii ipotetici, apoi se stabilesc conceptele, pe când cercetătorii austrieci adoptă demersul onomasiologic, prin ierarhizarea conceptelor și, ulterior, identificarea și clasificarea termenilor.

O altă școală importantă care a pus accent în special pe „descrierea structurală și funcțională a limbajelor de specialitate fundamentate pe terminologie” [ibidem, p. 24] este Școala terminologică de la Praga, care s-a desprins de Școala pragheză de lingvistică funcțională. Reprezentantul de bază al acestei școli este L. Drozd.

Ținem să subliniem că toate cele trei școli abordează terminologia din perspectivă lingvistică, avându-se în vedere stabilirea sensului termenilor pentru realizarea unei comunicări profesionale eficiente. Pe lângă această orientare, în țările bilingve sau multilingve terminologia s-a dezvoltat fiind impulsionată de traducere, urmărindu-se astfel stabilirea echivalențelor termenilor între limbi. Astfel au apărut primele bănci de date terminologice TERMIUM®, Eurodicautom [5, p. 21-22].

Un alt curent în terminologie vizează politicile de amenajare și planificare lingvistică, astfel încât termenii sunt mereu în vizorul instituțiilor de standardizare a limbii, evitându-se împrumuturile din alte limbi și favorizându-se creația neologică în limbile naționale (Franța și regiunea Québec, Canada sunt exemple notorii în acest sens).

Referindu-ne la etapele de dezvoltare a terminologiei ca știință, vom prezenta cea mai cunoscută periodizare, propusă de Teresa Cabré [79, p. 15], care distinge următoarele etape:

1. Originile disciplinei (1930–1960) – perioadă în care se pun bazele metodologice ale formării sistematice și standardizate a termenilor. Apar primele lucrări științifice ale lui E. Wüster și D.S. Lotte, în care sunt reflectate principiile teoretice de formare a sistemelor terminologice.
2. Perioada de structurare (1960–1975) – perioada se află sub impactul dezvoltării tehnicilor de documentare și al apariției primelor baze de date și, respectiv, al structurării terminologiei pe plan internațional.
3. Perioada de dezvoltare (1975–1985) – apariția primelor computere personale aduce o schimbare majoră a modului de procesare a datelor terminologice. Planificarea lingvistică ia amploare, iar terminologiei i se recunoaște rolul important în modernizarea limbii.
4. Perioada de largi deschideri (1985 – prezent) – avântul tehnologic a pus la dispoziție noi instrumente eficiente pentru stocarea și dezvoltarea terminologiei, cooperarea internațională este la un nivel avansat.

Teresa Cabré subliniază faptul că până în anii 1990 *terminologia cognitivă* este cea care domină perspectivele de studiu terminologic, fiind fidelă postulatelor teoriei generale a terminologiei:

- termenii sunt instrumente de eliminare a ambiguităților ce pot apărea în comunicarea specializată, de aceea ei trebuie standardizați de către forurile abilitate la nivel național și internațional;
- definirea termenilor se face în mod transparent, logic, abordându-se demersul onomasiologic, de la concept spre crearea de termeni;
- definiția este primordială, întrucât permite ierarhizarea conceptelor, conceptul fiind obiectul definiției;
- între concept și denotație este o relație de monoreferențialitate, astfel monosemia este un deziderat al terminologiei cognitive;
- sinonimia este considerată un obstacol în comunicarea specializată, de aceea este acceptată numai sub formă controlată;
- cercetarea terminologică se face doar în sincronie, aspectul diacronic rămânând într-un con de umbră;
- termenului îi este atribuit în special caracter nominal și este studiat doar sub aspect lexical, alte nivele lingvistice (sintaxă, context) nu prezintă interes;
- evoluția termenilor este una controlată prin procesele de standardizare și planificare lingvistică [13, p. 166; 30, p. 18].

Idealul terminologiei cognitive este crearea unui limbaj internațional al științei și tehnicii prin care s-ar evita ambiguitățile și problemele de comunicare. Așadar, limbajele specializate sunt niște limbaje artificiale, a căror evoluție este controlată pe deplin de specialiștii în domeniu și de organele abilitate pentru standardizare. Angela Bidu-Vrănceanu subliniază importanța terminologiei cognitive, întrucât „baza oricărei cercetări terminologice este constituită de terminologia cognitivă, care reglementează termenii unui domeniu determinat al cunoașterii (...)” [8, p. 14].

Așadar, terminologia cognitivă ține de o abordare paradigmatică a termenilor ca semne monoreferențiale, prescripțiile teoriei generale a terminologiei (TGT) fiind destul de restrictive și neputând explica complexitatea limbii și a subsistemelor ei, inclusiv a limbajelor specializate. Prin urmare, este nevoie și de o abordare a termenilor în diferite tipuri de discurs/text pentru a înțelege mecanismul de funcționare a acestora în realitate, în funcție de mai mulți factori și diverse criterii. Rute Costa (2006), în studiul *Plurality of Theoretical Approaches to Terminology* [81, p. 77], subliniază faptul că realitățile din fiecare țară sunt diferite, de aceea și nevoile la care trebuie să răspundă terminologia ca știință sunt diferite, iar pentru țările cu limbi romanice cea mai potrivită abordare este cea lingvistică. De asemenea, autoarea precizează că interesul pentru studiul sistematic al unităților lexicale cu valoare terminologică a apărut la începutul anilor '70 ai sec. XX, primele studii fiind realizate de L. Guilbert, B. Quemada și A. Rey. În opinia cercetătoarei, aceste studii au pus bazele lexicografiei specializate, care are obiective diferite de cele ale terminologiei. Așadar, Costa nu consideră analiza și descrierea termenilor din textele specializate drept terminologie. Pe de altă parte, Teresa Cabré în studiul *Theories of Terminology*, subliniază că TGT a fost creată pentru a releva ceea ce terminologia se dorește a fi și nu ceea ce reprezintă de fapt [79, p. 167]. Lingvista punctează că discursul este mediul natural al unităților terminologice și anume prin discurs sunt dobândite cunoștințele specializate [ibidem, p. 191]. Johan Myking (2007) afirmă că terminologia tradițională (cognitivă) este în prezent pusă sub semnul întrebării și criticată, iar critica are drept punct de plecare dihotomiile pe care se axează terminologia în cauză, cum ar fi: limbaj general – limbaj specializat, termen – cuvânt, demers onomasiologic – demers semasiologic, caracter motivat – caracter arbitrar. Este relevantă ideea că în prezent nu poate fi făcută o demarcație clară între cunoașterea generală și cea specializată, respectiv între limbajul comun și cel specializat, iar dihotomiile pe care se bazează terminologia tradițională/cognitivă au avut în primul rând rolul de a aborda diferit terminologia sub aspect epistemologic și metodologic pentru a-i impune statutul de știință autonomă [99, p. 75-76].

Daniel Gouadec (1990) califică drept utopie terminologică dezideratul terminologiei cognitive conform căruia unui termen îi corespunde un singur concept, astfel ca între sistemul terminologic al unui domeniu și sistemul conceptual al aceluiași domeniu să existe o relație biunivocă [10, p. 14]. Teresa Cabré, de asemenea, subliniază că atunci când termenii sunt supuși observației în mediul lor natural – în discurs, apar variații ce țin de registrele funcționale ale comunicării specializate, datele terminologice fiind mai puțin sistematice și universale [, p. 178]. Aceste idealuri sunt practic imposibil de atins, în special în contextul noilor realități din știință/domenii specializate și societate, de aceea se impun noi principii și metode de analiză a termenilor, care sunt interpretați ca „semne lingvistice vii” [Depecker, apud 8, p. 15]. În terminologie apar noi teorii, care pun accentul pe studiul termenilor în uzaj, identificându-se astfel fenomene ce se voiau a fi evitate și negate: variația terminologică, sinonimia, variabilitatea vecinătăților lexicale în funcție de contextul discursiv și pragmatic, demersul semasiologic în stabilirea și identificarea termenilor, influența factorilor sociali asupra termenilor și a comunicării specializate. Pamela Faber (2012) menționează că la începutul anilor '90 ai sec. XX hegemonia TGT este combătută de noi idei, prin care se reinterpretează terminologia într-un context mai larg sub aspect social, comunicativ și lingvistic. Cele mai importante abordări, în acest context, sunt socioterminologia (F. Gaudin, J.C. Boulanger, 1993), teoria comunicativă a terminologiei (Teresa Cabré, 1999) și terminologia sociocognitivă (Rita Temmerman, 1997) [8, p. 14].

Teresa Cabré (1999) propune o nouă teorie a terminologiei, pe care o numește *teoria comunicativă a terminologiei*. În opinia autoarei, terminologia este „un domeniu al cunoașterii, cuprinzând un ansamblu de cerințe, dar și de practici care ar răspunde acestor cerințe” (trad. n.) [79, p. 182]. Astfel, termenii nu sunt numai unități de cunoaștere, dar și unități lingvistice de comunicare. Prin urmare, studierea lor implică deopotrivă o abordare discursivă și/sau textuală. Termenii nu pot fi reduși la dimensiunea lor cognitivă, aceștia având și o dimensiune lingvistică (caracteristici morfologice, sintactice, fonologice), precum și una socială (revoluția tehnologică și vulgarizarea științifică catalizează fenomene ca migrația termenilor din limbajul comun spre limbajul specializat, împrumuturile de la o limbă la altă, dar și neologia semantică).

François Gaudin (1993) propune crearea unei noi ramuri a terminologiei – *socioterminologia*, care ar avea drept obiect de studiu relațiile ce se stabilesc între transformările sociale și evoluția termenilor. Cercetătorul consideră discursul ca fiind cadrul în care sensul termenului este „fabricat” de către emițător și decodificat de către receptor în funcție de contextul pragmatic și de cunoștințele acestuia. Alt concept important analizat de Gaudin și care nu este abordat în terminologia wüsteriană este fenomenul vulgarizării științifice, care a

produs o revoluție în modul de acces și receptare a termenilor specializați de către publicul nespecializat, astfel încât termenul, în funcție de contextul social în care este utilizat, își schimbă conținutul conceptual [126, p. 120-127].

Rita Temmerman (2000), de asemenea, propune o nouă abordare a terminologiei și anume *teoria sociocognitivă*. Astfel, cercetătoarea pune în discuție valabilitatea și actualitatea principiilor promovate de terminologia tradițională, afirmând că limba în cadrul paradigmei propuse de Wüster este percepută doar ca instrument cu potențial denominativ. Totuși, limba este mult mai complexă, având capacitatea de a modela din punct de vedere cognitiv conceptele lumii. Cercetătoarea face referire la triunghiul semantic introdus de Gomperez în 1908 în care se prezintă relația complexă între lume (realitate), limbă (modul de comunicare) și gândire (centrul de raționament și înțelegere a lumii și limbii în același timp) [118, p. 52-53].

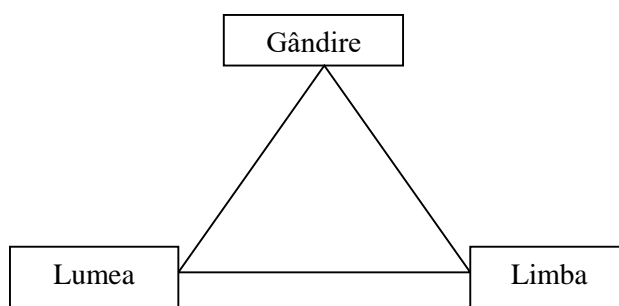


Fig. 1.1. Triunghiul semantic [120, p. 52]

Rita Temmerman prezintă exhaustiv diferențele între abordarea terminologiei tradiționale și a terminologiei sociocognitive în ceea ce privește relația dintre elementele triunghiului semantic (limbă, gândire și lume), evidențiind astfel o nouă perspectivă asupra cercetării în domeniu.

Tabelul 1.1. Interpretarea relației dintre lume, limbă și gândire în terminologia tradițională și cea sociocognitivă [118, p. 56]

	Terminologia tradițională	Terminologia sociocognitivă
Lume și limbă	Lumea există în mod obiectiv și poate fi numită	Limba joacă un rol important în înțelegerea lumii
Lume și gândire	Lumea poate fi înțeleasă prin gândirea umană datorită capacității de clasificare	Lumea există (parțial) în gândirea umană
Limba și gândire	Potențialul creativ al limbii este neglijat	Înțelegerea limbii nu poate fi separată de înțelegerea lumii

Așadar, din perspectivă sociocognitivă, fenomene ca sinonimia, polisemia nu trebuie negate, ci descrise, deoarece ele sunt o manifestare a modului de percepere a lumii, iar limba nu are doar o funcție denominativă, ci și un rol important în modelarea realităților percepute..

O direcție inovatoare în terminologie este reprezentată și de cercetătorii Universității din Granada în frunte cu Pamela Faber (2012), numită *Frame-based Terminology* (terminologia în baza cadrelor). Această direcție, ca și teoria comunicativă a terminologiei și socioterminologia, susține că delimitarea strictă între cuvinte și termeni nu mai este actuală și nici productivă, iar termenii ca unități ale cunoștințelor specializate trebuie studiați în baza comportamentului acestora în texte. Noutatea teoriei respective ține de analiza organizării unităților de cunoaștere dintr-un domeniu specializat pentru transmiterea cunoștințelor în mai multe limbi. Pamela Faber afirmă că „înțelegerea unui text bogat în terminologie necesită cunoașterea domeniului, a conceptelor din cadrul acestuia, a relațiilor prepoziționale în text, precum și a relațiilor conceptuale dintre conceptele specifice domeniului. Acesta este primul pas spre crearea unui text acceptabil în limbajul-țintă. Toate aceste elemente sunt vizate de *terminologia în baza cadrelor* (Frame-based Terminology)” [84, p. 23]. Lingvista susține că chiar dacă demersul onomasiologic promovat de terminologia tradițională vizează organizarea conceptuală a unui domeniu, totuși nu există o abordare sistematică care explică clar, din perspectivă psihologică, cum se formează aceste reprezentări conceptuale ale domeniului. În lipsa unui demers teoretic și metodologic, traducătorii nu pot accede în profunzime la cunoștințele specializate, iar ulterior la codificarea acestora în limba-țintă. Așadar, această teorie subliniază importanța cadrelor (frames) ca instrument de structurare cognitivă bazată pe experiență. Cu alte cuvinte, doar studiind corpusuri lingvistice reprezentative putem accede la aceste scheme și înțelege atât structurarea domeniului specializat, cât și potențialul semantic și sintactic al termenilor ca unități lingvistice specializate.

O direcție importantă de studiu în domeniul terminologic este cea *descriptiv-lingvistică*, specifică spațiului românesc, reprezentantul de bază al acesteia fiind cercetătoarea Angela Bidu-Vrănceanu, care afirmă că „descrierile din terminologia descriptiv-lingvistică permit aprecierea distanței dintre sistemul terminologic și dinamica lui” [8, p. 16]. Accentul este pus pe studiul lingvistic al termenilor. Astfel, termenii nu mai sunt considerați niște etichete și un limbaj codificat menit să asigure doar specialiștii cu instrumente de soluționare a problemelor de comunicare specializată, ci prezintă interes și pentru cei „din exterior”, adică pentru lingviști, traducători, lexicologi, termenii fiind analizați și din perspectivă lingvistică (particularități semantice, morfologice). De asemenea, este punctată condiționarea discursivă a termenilor și circulația socială a acestora – termenii își pot schimba comportamentul semantic și morfologic în funcție de tipul textului și publicul-țintă.

O direcție din ce în ce mai actuală în studiul terminologic este *terminologia orientată spre traducere*, care vizează „stabilirea echivalențelor terminologice în diferite limbi, utilă

pentru activitatea traducătorilor și interpreților, în vederea optimizării calității textelor traduse” [30, p. 31]. Spre deosebire de direcțiile de cercetare menționate mai sus, care sunt axate pe aspectele teoretice și în mare parte pe cele lingvistice ale sistemelor terminologice, terminologia orientată spre traducere vizează aspectul praxiologic al terminologiei și anume, gestionarea datelor terminologice în scopul facilitării actului de traducere.

Orientarea traductivă a terminologiei a luat naștere în țările/regiunile multilingve și bilingve (Canada, Belgia), fiind relevantă și pentru instituțiile internaționale multilingve (UNESCO, UE) [77, p. 13].

Scopul principal al terminologiei orientate spre traducere este de a înregistra și a sistematiza unitățile terminologice, „de a folosi în mod consecvent terminologia și de a o gestiona eficient în cadrul mai multor limbi” (trad. n.) [96, p. 8]. Conform orientării traductive menționate mai sus, există două tipuri de activități terminologice: activitatea terminologică ad-hoc, care vizează gestionarea datelor terminologice (colectarea, descrierea, analiza și prezentarea conceptelor și a desemnării acestora în baza textelor) în timpul activității de traducere, și activitatea terminologică proactivă, care presupune gestionarea datelor terminologice (în baza textelor) înainte procesului de traducere [96, p. 9].

Considerăm ca orientările descriptive în abordarea terminologiei reprezintă un instrument metodologic util în gestionarea provocărilor ce apar la nivel de traducere a unităților terminologice în etapele de documentare, descriere a conceptelor, identificare a corespondentului existent și/sau în cea de creare a unui termen nou. Abordarea descriptivă a funcționării termenilor în context traductiv poate reprezenta o primă etapă de gestionare a datelor terminologice, ulterior acestea fiind supuse armonizării și standardizării în cadrul proiectelor terminologice.

În concluzie, putem afirma că noile tendințe de cercetare în terminologie țin atât de abordarea metodologică, cât și de principiile ce stau la baza unei noi teorii generale a terminologiei. Astfel, obiectul de studiu al terminologiei nu este doar termenul ca unitate de cunoaștere, ci termenul în uzaj, termenul ca unitate lingvistică și ca unitate de comunicare. Demersul onomasiologic nu mai este unul exclusiv, or, în condițiile accelerării ritmului de producere a noilor cunoștințe, de apariție a unor științe cu caracter interdisciplinar, de diversificare a tipurilor de comunicare (de la discursul hiperspecializat la cel de vulgarizare și chiar banalizare), de creștere a importanței traducerii specializate, studiul empiric al termenilor este unul *sine qua non*, iar analiza sintagmatică reflectă parcursul real al unei terminologii.

1.3. Interdependența termen – concept – definiție

Termenul, conceptul și definiția sunt noțiuni-cheie în cadrul terminologiei ca știință, deoarece formează sistemul de referință al acestui domeniu. Termenul este considerat obiectul de studiu al terminologiei și dacă noțiunea de terminologie nu este una monoreferențială, la fel se întâmplă și cu noțiunea de termen. În Enciclopedia limbii române, termenul este definit ca unitate lingvistică a unei noțiuni dintr-un anumit domeniu de activitate [2, p. 566]. Conform normei ISO 704/2000, „un termen este o desemnare compusă din unul sau mai multe cuvinte și reprezintă un concept general aparținând unui limbaj de specialitate” [51, p. 15]. Dacă ar fi să facem o paralelă cu teoria semnului a lui F. de Saussure, în care semnul este o unitate diadică alcătuită din semnificat (concept) și semnificant (forma lingvistică, simbol etc.), termenul la fel reprezintă un semn, însă este circumscris unui domeniu de cunoaștere specializat, fiind format din concept și desemnarea acestuia (forma). De fapt, definiția termenului variază în special în funcție de paradigma în care este plasat. Astfel, din perspectiva terminologiei interne (wüsteriene) termenul este văzut ca o etichetă a unui concept, ca o unitate de cunoaștere, iar relația dintre concept și termen trebuie să fie univocă. Teresa Cabré nuanțează aspectele termenului în cheie wüsteriană, acesta fiind „forma lingvistică sau nonlingvistică ce desemnează un concept determinat, impus printr-o definiție la nivelul unui domeniu dat, calitatea primordială a termenului este de a fi o unitate cognitivă, caracterizându-se prin conținut univoc, precis, monoreferențial, într-o ierarhie conceptuală a unui domeniu dat” [apud 55, p. 22]. Daniel Gouadec definește termenul din aceeași perspectivă: „termenul este unitatea de desemnare a unui concept, obiect sau proces al realității percepute sau concepute” (trad. n.) [86, p. 34]. Guy Rondeau, pe de altă parte, nu vede în termen un nume asociat conceptului, ci o sumă între concept (*notion*) și numele (*denomination*) atribuit acestuia [104, p. 12]. Conform terminologiei interne (tradiționale), conceptul motivează apariția sau crearea unui termen. Angela Bidu-Vrăncianu aderă la teoria saussuriană și definește termenul din această perspectivă: termenul este un semn lingvistic alcătuit după formula:

$$T = \frac{D \text{ (denumire)} \quad \text{semnificant (forma externă)}}{N \text{ (noțiune)} \quad \text{semnificat (conținut noțional)}}$$

Fig. 1.2. Termenul ca semn lingvistic [10]

Lingvistica nuanțează faptul că la nivel de denumire termenul poate să fie exprimat atât prin unități lingvistice (cuvinte), cât și prin alte simboluri (litere, cifre), în funcție de specificul domeniului specializat căruia se circumscriu. De asemenea, se punctează că „relația dintre denumire și noțiune este reflexivă și biunivocă pentru un termen dat. Un termen se

caracterizează deci prin *univocitate, monoreferențialitate și precizie*” [10]. O perspectivă importantă asupra termenului este prezentată de Pamela Faber, care definește termenii ca unități lingvistice ce transmit un sens conceptual în cadrul unui text specializat [84, p. 11]. Așadar, lingvista subliniază necesitatea contextului pentru transmiterea și înțelegerea conceptului încifrat în termen. În acest sens este relevantă viziunea lui Eugen Coșeriu privind componentele unui conținut lingvistic (în cazul nostru, al termenilor). Astfel, savantul face distincția între trei componente ale semnului lingvistic: desemnarea, semnificatul și sensul. Desemnarea vizează “referința la realitatea, relația între semn și lucrul denotat” [23, p. 246]. Semnificatul indică “conținutul semnului într-o anumită limbă, exclusiv prin intermediul limbii înseși” [ibidem], iar sensul este conținutul semnului lingvistic în cadrul unui text, “ceea ce textul exprimă dincolo de desemnare și semnificat ”[ibidem]. Mariana Pitar de asemenea consideră că termenul poate fi reprezentat ca o entitate triadică echivalentă a triunghiului semiotic propus de Ogedon și Richards [51, p. 17]. În acest caz, termenului îi este asociat nu doar un concept, ci și un referent (obiect) care trimite la realitatea percepută sau concepută.

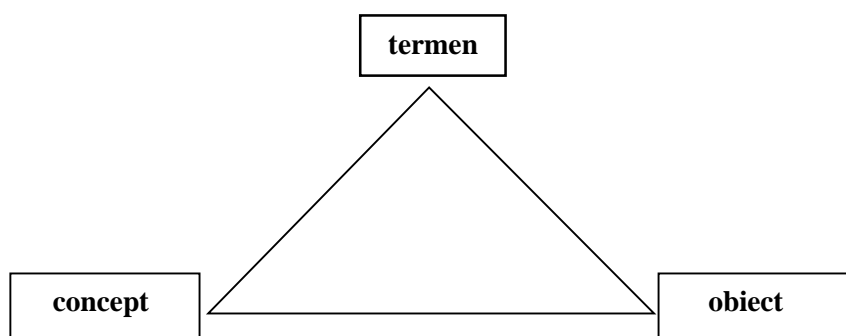


Fig. 1.3. Relația termen – concept – obiect [51, p. 16]

Considerăm că prezența referentului este importantă, întrucât acesta determină formarea și definirea conceptului, astfel încât să poată fi încadrat în sistemul conceptual al domeniului. Ținem să subliniem că în terminologia internă termenul și conceptul sunt strict delimitate, conceptul reprezentând unitatea de cunoaștere care ulterior motivează crearea unui termen. Așadar, în acest sens, termenul apare conform principiului onomasiologic. De asemenea, în cadrul acestei paradigme diferențele între termen și cuvânt sunt strict delimitate, motiv pentru care terminologia s-a putut constitui ca domeniu științific independent, nemaifiind considerată o ramură a lexicologiei. Astfel, cuvintele sunt itemi lexicali care corespund mai multor referenți, iar proprietățile referențiale sunt vagi și generale și depind de context [75, p. 429]. Termenii, pe de altă parte, sunt caracterizați de un referent unic și țin de o anumită disciplină sau un

domeniu al cunoașterii specializat. Totuși, odată cu noile tendințe în terminologie (terminologia externă), termenul nu mai este definit doar ca o unitate de cunoaștere, ci mai mult ca o unitate de comunicare a cunoștințelor specializate. Pentru eficientizarea procesului de transmitere și democratizare a cunoștințelor, termenul nu mai este strict delimitat de cuvânt. Termenul, ca și cuvântul, are caracteristici morfologice și semantice. Termenii migrează în diverse contexte lingvistice și se întâlnesc atât în textele hiperspecializate, cât și în textele de vulgarizare a cunoștințelor. De asemenea, în contextul acestei noi abordări se pune accent pe principiul semasiologic, când forma (termenul) motivează apariția conceptului.

Conform TGT, *conceptul* este obiectul de studiu primordial al terminologiei ca știință. Pentru E. Wüster conceptul reprezintă un grup de caracteristici unificate la nivel internațional, care sunt exprimate prin intermediul semnelor echivalente în diferite sisteme lingvistice și nonlingvistice (trad. n.) [79, p. 176].

Așadar, conceptul este independent de desemnarea acestuia și reprezintă o unitate de cunoaștere universală, care poate fi transpusă în orice limbă. Conform ISO 704, „în terminologie conceptele sunt considerate niște reprezentări mentale ale obiectelor într-un context sau domeniu specializat”. Teresa Cabré definește conceptul ca element al gândirii, o construcție mentală care reprezintă o clasă de obiecte. De asemenea, în opinia lingvistei, conceptul exprimă nu atât lumea reală, cât modul individual sau al comunității de încifrare a acestei realități [78, p. 42]. Prin urmare, observăm o altă perspectivă de percepere a conceptului, care nu mai este universal valabil, ci depinde de factorul lingvistic și cel pragmatic.

Cercetătorii din spațiul românesc, de asemenea, vin cu definiții relevante pentru noțiunea de concept. Conform Marianei Pitar, conceptele „reprezintă o abstractizare a tuturor obiectelor concrete de același fel, într-un mod mintal, care cuprinde caracteristicile generale ale clasei de obiecte respective. Ele se diferențiază astfel de obiectele existente în lumea reală și sunt reprezentări ale acestora la nivel mintal, cognitiv, care se folosesc ca instrumente de lucru pentru gândire și pentru limbaj” [51, p. 18]. Ileana Busuioc și Magdalena Cucu vin cu o explicație clară, afirmând că omul are capacitatea de a reprezenta realitatea înconjurătoare prin conceptualizare, astfel, el nu fotografiază obiectele în mintea sa, ci le clasifică în concordanță cu anumite caracteristici și trăsături comune. „Așa apar conceptele, care reprezintă clase de obiecte, de fenomene perceptibile, ele continuă să dea măsură felului cum percep oamenii realitatea înconjurătoare, dar arată cum este ea structurată conceptual, prin diferite sisteme de cogniție.” [13]

Cercetătoarea din Republica Moldova Inga Druță definește conceptul ca „o unitate sistematică, parte componentă a unui ansamblu structurat de concepte, în interiorul căruia își

definește valoarea” [30, p. 43]. Considerăm valoroasă și ideea autoarei conform căreia chiar dacă un concept poate fi analizat în unități mai mici – „trăsături conceptuale”, iar termenul „este constituit din elemente denominative”, în procesul de actualizare a trăsăturilor conceptuale prin trăsături nominative se recurge doar la un subansamblu al acestora, iar de la o limbă la alta trăsăturile conceptuale reflectate în elementele denominative sunt diferite [ibidem, p. 73]. Practic, autoarea argumentează ideea Teresei Cabré, care menționa că un concept nu poate fi mereu universal valabil, ci este dependent de anumite trăsături ale sistemului lingvistic în care este tradus.

Este relevant faptul că conceptele nu există de sine stătător, ci sunt încadrate într-o anumită clasă și într-un sistem conceptual. Organizația Internațională de Standardizare indică următoarele clase de concepte:

- „1. Entități concrete (a. obiecte și părțile lor componente; b. materiale).
2. Entități abstracte (a. acțiuni și evenimente; b. discipline sau științe; c. unități de măsură; d. relații; e. entități abstracte și proprietăți ale obiectelor, ale materialelor sau ale acțiunilor).
3. Entități individuale sau clase reprezentând un singur individ” [13].

Putem concluziona că formarea unei clase de concepte se realizează în baza trăsăturilor esențiale și comune mai multor referenți ce țin de realitatea perceptibilă sau creată de om. Pentru organizarea cunoștințelor sunt importante și relațiile ce se stabilesc între concepte. În acest context, E. Wüster și H. Felber au propus câteva tipuri de relații: relații logice, relații ontologice (relații partitive, relații de succesiune și relații de genul material – produs), relații de tip cauzalitate – efect [apud 117, p. 7]. Norma ISO 704 propune trei tipuri de relații ce se pot stabili între concepte: ierarhice, generice și partitive, precum și relații asociative. Așadar, când un concept este introdus într-un sistem conceptual, el trebuie foarte bine delimitat conform caracteristicilor sale esențiale, ulterior acesta este încadrat într-o clasă și poate stabili relații de diferite tipuri cu alte concepte. Ținem să menționăm că dacă în cadrul terminologiei interne conceptele există independent de sistemul lingvistic, termenii fiind doar o traducere a acestora, atunci din perspectiva terminologiei externe conceptul este strâns legat de procesul de numire a acestuia. Prin urmare, conceptualizarea are loc în mintea umană cu ajutorul limbii, iar o distincție clară între concept și termen este dificil de stabilit. Chiar dacă în unele domenii științifice conceptele sunt anterioare termenilor, nu se întâmplă mereu așa. Multe concepte, în special din domeniul științelor umane, nu pot fi comunicate în afara sistemului lingvistic [ibidem, p. 6].

Un rol important în descrierea conceptelor și ierarhizarea lor în sisteme conceptuale au *definițiile*. Conform standardului ISO 704, definiția reprezintă „descrierea, de obicei într-o

limbă, a unui concept cu ajutorul altor concepte deja cunoscute” (trad. n.) [78, p. 104]. Juan Sager afirmă că definiția este puntea de legătură între obiecte, idei și numele acestora. Ea este un instrument important în toate științele, fiind esențială în logică, filosofia ideilor și semantică. În opinia cercetătorului, definiția și procesul de definire sunt foarte importante și în cadrul terminologiei și lexicografiei, deoarece unul dintre obiectivele primordiale ale acestor științe este stabilirea sensului itemilor lexicali și conectarea cuvântului sau termenului cu conceptul pe care îl reprezintă [11, p. vii]. Totuși, există o diferență între definiția lexicografică și cea terminologică, la fel cum există între termen și cuvânt. Definițiile lexicografice se regăsesc în dicționarele explicative, enciclopedice, fiind adresate publicului larg. Definiția terminografică, în schimb, ține de un domeniu specializat și se adresează specialiștilor. Spre exemplu, în *Principiile metodologice ale activității rețelei panlatine REALITER* se postulează că definiția terminologică „trebuie să fie sistemică, adică să reflecte tipul de sistem sau microsistem în care se înscrie noțiunea definită. Definiția, constituită dintr-o singură frază, trebuie să cuprindă, pe lângă menționarea caracterelor distinctive pertinente, și formularea relațiilor stabilite între aceste caractere” [181]. Așadar, în definiție trebuie reflectat clar conceptul și locul acestuia în sistemul conceptual.

Rita Temmerman face referire la diferite tipuri de definiții terminologice care au fost promovate de Școala terminologică de la Viena:

- definiția intensională – ține de definirea caracteristicilor care formează conceptul descris;
- definiția extensională – reprezintă enumerarea tipurilor de obiecte/entități (hiponime) care, fiind abstractizate, reprezintă conceptul general (hiperonim);
- definiția de tip parte-întreg – reprezintă enumerarea părților componente ale conceptului descris. Autoarea menționează că ultimul tip de definiție este mai puțin preferat în terminologie și este acceptat doar dacă părțile componente ale întregului sunt într-un număr limitat [118, p. 9].

În opinia cercetătoarei Camelia Săpoiu, definiția terminologică are un caracter interdisciplinar „dat de coexistența mai multor planuri: planul cunoașterii (referitor la faptul că prin definiție se urmărește identificarea referentului), cel lingvistic (mesajele se construiesc cu ajutorul limbajului) și cel sociopedagogic (alcătuirea textului definiției trebuie să aibă în vedere categoriile socioprofesionale cărora li se adresează)” [56, p. 171]. Importanța factorului pragmatic (alături de cel metodologic) în formularea unei definiții este subliniat și de Ileana Busuioc și Magdalena Cucu: „Înainte de a începe redactarea propriu-zisă a unei definiții,

terminologul trebuie să identifice clar relațiile dintre conceptul de definit și alte concepte conexe și să identifice acele concepte care sunt esențiale și familiare încât nu mai trebuie definite și pot fi folosite ca generice. În momentul redactării definiției terminologul nu trebuie să uite că fraza pe care o folosește trebuie să fie clară, concisă (...). Nu în ultimul rând, definiția trebuie să țină seama de publicul căruia i se adresează” [13].

Așadar, definiția reprezintă, ca și termenul, expresia verbală a conceptului. Ea are funcția principală de a fixa un concept într-un sistem conceptual și de a indica relațiile ce se stabilesc între conceptul respectiv în raport cu altele. Principiile de definire țin de organizarea și prezentarea logică a trăsăturilor esențiale ale conceptului. Indicarea domeniului de cunoștințe specializat este foarte important, or, anume astfel termenul ce definește conceptul este perceput ca entitate a unui limbaj de specialitate. În caz contrar, pot apărea ambiguități ce vizează omonimia și/sau polisemia, întrucât în prezent mulți termeni migrează spre lexicul comun și stabilesc perechi de omonime cu cuvintele.

În concluzie, termenul, conceptul și definiția sunt entități interdependente și doar prin stabilirea legăturii între acestea un domeniu specializat își poate organiza cunoștințele în mod logic.

1.4. Relația limbaj specializat – limbaj comun

Limbajul este considerat expresia cea mai complexă a naturii umane, acesta dezvoltându-se odată cu omenirea și evoluând în funcție de noile necesități practice de numire a realităților înconjurătoare. Astfel s-a ajuns la dezvoltarea limbajului ca mijloc de comunicare a celor mai fine nuanțe semantice ale noțiunilor abstracte. Este important să menționăm care este distincția între limbaj și limbă, făcând referință în acest context la nume notorii în domeniul lingvisticii. Eugen Coșeriu definește limbajul ca „orice sistem de semne care servește pentru a exprima și comunica idei și sentimente sau conținuturi ale conștiinței” [21, p. 17]. Așadar, limbajul există prin intermediul limbilor. „Fiecare limbă, la rândul ei, cuprinde multiple forme de existență, bunăoară limba comună, cea literară, dialectul, subdialectul, graiul etc.” (trad. n.) [79, p. 9]

Reprezentanții Școlii funcționaliste pragheze susțin că stratificarea limbii este un fenomen natural, or, limba, ca și orice altă activitate umană, este influențată de factorul pragmatic. Astfel, „din punct de vedere funcțional, limba reprezintă un sistem de mijloace de expresie determinate de un anumit scop” (trad. n.) [ibidem, p. 8]. Prin urmare, în utilizarea limbii ca mijloc de comunicare sunt foarte importante intenția și scopul locutorului. Din această

perspectivă, limba ca sistem lingvistic general este compusă din subsisteme funcționale: limba comună, limbaje specializate, limbajul popular, limbajul științific, limbajul poetic etc. Fiecare din aceste varietăți lingvistice are anumite particularități sintactice, lexicale și discursive, care contribuie la realizarea obiectivului intrinsec al comunicării între locutori. Roman Jakobson a explicat elocvent funcțiile limbajului în raport cu obiectivul stabilit de locutor, evidențiind următoarele funcții: emotivă, conativă, referențială, poetică, fatică, metalingvistică [92].

Deși nu putem delimita un act comunicativ ca având doar o funcție, totuși, ținând cont de tipul mesajului și scopul propus, o funcție devine predominantă.

Reprezentanții UNESCO, în *Principiile directe în materia de terminologie* [169, p. 1], subliniază funcționalitatea limbajelor specializate ca mijloc de comunicare intradomenială (profesională); reprezentare a cunoștințelor specializate; acces la cunoștințele specializate.

Așadar, limbajul specializat (LS) este un subsistem al limbii generale care are drept scop comunicarea de cunoștințe specializate, funcția de bază a acestuia fiind cea referențială, în comparație cu limbajul comun, unde funcțiile alternează, iar funcția referențială nu este la fel de pregnantă. Funcția referențială a limbajului specializat determină un nivel înalt de abstractizare și specializare la nivel lexical. Prin urmare, limbajul specializat este strâns legat de terminologie, iar unii cercetători chiar pun un semn de egalitate între aceste două noțiuni. De exemplu, Angela Bidu-Vrânceanu, când definește terminologia, afirmă că aceasta este „limbaj specializat sau sistem științific care utilizează o terminologie în sensul (2) și alte mijloace lingvistice și nelingvistice pentru a realiza o comunicare de specialitate non-ambiguă cu funcția majoră de a transmite cunoștințe într-un domeniu particular de activitate profesională”, iar sensul (2) este „ansamblu de termeni sau cuvinte specializate, aparținând unui subsistem lingvistic, termenii caracterizându-se prin univocitate, non-ambiguitate și relații lexico-semantice proprii” [10].

Prin urmare, dacă limbajul comun (LC) reprezintă instrumentele lexical-gramaticale specifice tuturor membrilor unei comunități lingvistice pentru realizarea comunicării, limbajele specializate vizează un grup restrâns de locutori și reprezintă „un ansamblu de semne și mecanisme care permite comunicarea de cunoștințe privitoare la un domeniu al științei și tehnicii prin intermediul discursului de specialitate” [122, p. 439]. Noa Talaván [117, p. 21] prezintă concludent criteriile care diferențiază limbajul specializat de cel comun. Astfel, pe lângă densitatea terminologică specifică limbajelor specializate, un alt criteriu de diferențiere îl reprezintă utilizatorii acestui limbaj. Dacă limbajul comun este folosit de o clasă eterogenă de vorbitori, atunci limbajul specializat este specific utilizatorilor care aparțin unui anumit subgrup profesional și au un nivel de pregătire în domeniul vizat. Autoarea consideră că utilizatorii

limbajului specializat (LS) pot fi încadrați în două categorii: producătorii de terminologii (specialiștii în domeniu) și receptorii (de la specialiști la nonspecialiști). Talaván vorbește și despre gradul de specializare al celor ce folosesc LS, aceștia variind de la oameni de știință, traducători și jurnaliști specializați până la studenți și, eventual, publicul larg. Situația de comunicare, de asemenea, reprezintă un criteriu în identificarea LS. Astfel, LS se caracterizează prin formalitate, rigurozitate, precizie atât la nivel scris (carti specializate, publicații științifice), cât și oral (conferințe, seminare, instituții de cercetare). Cercetătoarea pune în evidență tendința spre variabilitate a LS în funcție de situația discursivă, gradul de specializare și abstractizare a textelor, scopurile locutorilor, precum și diferențierea în funcție de evoluția diacronică a domeniului. Pe de altă parte, LS înglobează și tendința către uniformitate prin orientarea spre precizie, obiectivitate, depersonalizare, dezvoltarea convențiilor lingvistice aplicate în textele specifice domeniului, folosirea abrevierilor, acronimelor și uneori chiar încorporarea unor sisteme semiotice în texte.

În lumina celor expuse mai sus, este motivată întrebarea: cât de distinctiv este LS față de LC? Se știe că pentru reprezentanții terminologiei clasice, de orientare onomasiologică, limbajul specializat este strict delimitat de limbajul comun, obiectivul major fiind crearea unei limbi standardizate a științei, care ar favoriza comunicarea între specialiști și colaborarea pe plan internațional. Eugen Coșeriu consideră că „între lexicul obișnuit (comun sau «primar») și lexicul terminologic (specializat sau «secundar») există deosebiri fundamentale. Modul de structurare al acestora este diferit. Cuvintele obișnuite se structurează idiomatice, prin opozițiile de semnificat cu care funcționează în limbă, pe câtă vreme terminologiile nu se structurează decât parțial (sunt simple «nomenclaturi» enumerative ce corespund delimitărilor din obiecte); în măsura în care totuși o fac, structurarea lor se face în acord cu exigențele științelor și tehnicilor de care aparțin, care se referă la realitatea însăși a lucrurilor” [Coșeriu, 1966, apud 47, p. 96-97].

Reprezentanții noilor curente în terminologie văd însă o mai mare apropiere între limbajul comun și limbajul specializat. Rita Temmerman, spre exemplu, consideră că LS este colecția discursurilor scrise și orale ce țin de un domeniu de cunoaștere [119, p. 46]. Pentru Pierre Lerat, limbajele specializate nu sunt altceva decât uzajul specializat al limbilor naturale [132]. Inga Druță propune o definiție asemănătoare, afirmând că „limbajul specializat poate fi definit ca aplicarea unei limbi naturale pentru a exprima în mod tehnic cunoștințele specializate” [30, p. 50].

Reprezentanții lingvisticii descriptive consideră, în general, că nu există limbaje specializate, ci doar un lexic specializat folosit în cadrul limbajului comun [80, p. 2].

Considerăm că limbajul specializat nu poate exista independent de limbajul comun, totuși acesta are trăsături distinctive la nivel lexical, la nivel de structurare discursivă și la nivel funcțional.

Calea de acces spre limbajul specializat trece prin limbajul comun. Locutorul trebuie să achiziționeze mai întâi segmentul comun al ambelor limbaje reprezentat de fonetică, vocabular, structuri gramaticale și discursive, ulterior, el va putea accesa limbajul specializat al unui domeniu de cunoaștere. Legătura dintre limbajul comun și cel specializat este scoasă în evidență și de fenomenul migrației unităților lexicale. Astfel, în limbajul specializat pătrund cuvinte din limbajul comun care capătă noi sensuri – acesta fiind fenomenul terminologizării. Capacitatea unităților lexicale de a răspunde principiului economiei lingvistice prin dezvoltarea de noi sensuri contribuie la fenomenul polisemiei și, respectiv, al evoluției limbii atât la nivel de limbaj comun, cât și specializat. Silviu Berejan menționează în acest sens că „terminologia, care contribuie activ la producerea, acumularea, sinteza și generalizarea cunoștințelor despre esența lucrurilor, a fenomenelor și a proceselor ce au loc în natură, în societate și în gândire, servește drept sursă perpetuă de completare a inventarului de unități lexicale ale limbii comune, devenind în prezent componenta cea mai dinamică a vocabularului acesteia” [7, p. 80].

Un fenomen invers terminologizării, care de asemenea reliefează legătura strânsă între limbajul comun și cel specializat, este determinologizarea, fenomenul ce presupune migrarea unui termen în limbajul comun. „Determinologizarea este legată deci de modificări semantice, în rezultatul cărora elementul terminologic cu sensurile sale noi devine și unitate a sistemului lexical al limbii, ceea ce determină utilizarea lui bivalentă terminologică și nonterminologică” [ibidem]. Acest procedeu lexical este destul de frecvent mai ales astăzi, când se atestă un progres tehnologic rapid și o democratizare a științelor. Datorită determinologizării are loc îmbogățirea semantică a cuvântului, adică dezvoltarea polisemiei și, respectiv, dezvoltarea sistemului lingvistic capabil să răspundă nevoilor extralingvistice de atribuire a denotațiilor pentru noi concepte. Inga Druță [30, p. 239-241] subliniază că fenomenul determinologizării conferă termenilor trăsături care îi apropie de cuvinte, astfel mobilitățile contextuale se intensifică, fiind afectat uzajul termenilor. Aceștia nu mai au stabilitate semantică, ci necesită analiza contextului, a destinatarului și a canalului de transmisie pentru a putea fi decodați corect. Mai mult, termenii care migrează spre limbajul comun pot dezvolta, pe lângă sensul denotativ, și unul conotativ, în special în textele de largă circulație. În acest sens, este reprezentativ procesul banalizării, definit ca „utilizarea metaforică în limba comună a unor termeni specializați” [ibidem, p. 242]. Pe lângă determinologizare și banalizare, vulgarizarea științifică, de asemenea, este un procedeu care contribuie la migrarea termenilor spre limbajul comun,

deoarece reprezintă „acțiunea deliberată, conștientă, organizată de difuzare în exterior a conceptelor și cunoștințelor științifice, efectuată de specialiști și adresată obligatoriu nespecialiștilor” [ibidem, p. 242].

Robert de Beaugrande evidențiază un aspect important în compararea celor două tipuri de limbaje: cu toate că acestea împart aceleași resurse, totuși limbajul de specialitate tinde spre un caracter „internațional” sau chiar „universal” [apud 78, p. 70].

În concluzie, menționăm că limbajul de specialitate se constituie prin utilizarea resurselor lingvistice ale limbajului comun, însă în funcție de nivelul de abstractizare și progresul științific, acesta își creează propriile resurse terminologice capabile să oglindească sistemul conceptual al domeniului. Funcția de bază a limbajului specializat este cea referențială (cognitivă), aceasta fiind un fundament al cunoașterii specializate și al progresului științifico-profesional în domeniul respectiv. Odată cu descreșterea densității terminologice, limbajul de specialitate trece treptat spre limbajul comun. Zona de trecere între LS și LC vizează textele de vulgarizare și banalizare a cunoștințelor specializate. Anume analiza acestor texte reflectă modalitățile discursive la care se recurge pentru explicarea și transmiterea cunoștințelor [57, p. 202].

1.5. Terminologia educației – între universalitate și specializare

Educația reprezintă un fenomen complex, care face parte din existența umană din cele mai vechi perioade. Kay Wood afirmă că, spre deosebire de alte domenii care necesită un efort special pentru a fi definit, mulți oameni consideră educația drept o realitate foarte familiară, deoarece din fragedă copilărie suntem implicați în acest proces, iar termenul face parte din limbajul comun al majorității. [120] Educația joacă un rol primordial în toate societățile, deoarece contribuie la definirea omului ca ființă autonomă, înzestrată cu abilitățile necesare pentru a coexista în societate. În această ordine de idei, educația poate fi considerată una dintre universalitățile umanității, fenomenul fiind subiect supus interesului marilor personalități ale omenirii: de la filosofi, scriitori, istorici, psihologi până la persoanele direct implicate în procesul educațional – pedagogii. De exemplu, Aristotel, considerat „prototipul profesorului”, vedea în educație calea prin care o persoană devine om cu adevărat, se autorealizează. În opinia filosofului, calea spre fericire trece anume prin educație, pentru că omul fericit și bun este omul virtuos, iar virtutea poate fi dobândită doar prin educație [20. p. 4-5]. O perspectivă asemănătoare asupra educației are psihologul și specialistul în educație Benjamin Bloom (chiar dacă cei doi au activat la distanță de secole). Acesta afirmă că educația este procesul prin care

omul își poate realiza potențialul, mai mult chiar, prin educație potențialul devine posibil [83, p. 2]. Pentru părintele pedagogiei, Jan Amos Comenius (1592–1670), educația este fenomenul care merită a fi studiat la nivel de știință, iar prin opera sa *Didactica Magna*, el pune bazele acestei științe prin formularea de principii, conținuturi, metodologie, moduri de organizare a învățământului. Filosoful, teologul și pedagogul ceh afirma: „Nimeni să nu se creadă, așadar, că poate fi cu adevărat om, decât cel ce a învățat să acționeze ca om, adică a fost format spre ceea ce-l face pe om” [20, p. 153]. Așadar, universalitatea educației a impus studierea acesteia la nivel științific, devenind obiectul de studiu al unui domeniu specializat – pedagogia și științele educației. Care sunt, în acest context, accepțiile termenului? *Dicționarul de pedagogie contemporană* definește educația ca „fenomen social fundamental și original, apărut odată cu societatea umană, împlinind *funcția* socială de informare și de formare a omului” [139]. Un dicționar specializat mai recent fixează trei accepții ale termenului: „1. *ansamblu de acțiuni* desfășurate în mod deliberat într-o societate, în vederea transmiterii și formării la noile generații a experienței de muncă și de viață, a cunoștințelor, deprinderilor, comportamentelor și valorilor acumulate de omenire până în acel moment; 2. *efect* al activităților desfășurate în vederea formării oamenilor conform unui model propus de societate; 3. *proces* prin care se formează, se dezvoltă și se maturizează laturile fundamentale ale ființei umane: fizicul, psihicul, moralul, esteticul; cognitivul, afectivul, volitivul; proces de devenire a omului «ființă în sine» în «ființă pentru sine» [145, p. 142]. Sorin Cristea consideră că „definirea educației ridică numeroase probleme de ordin metodologic și praxiologic, urmare a complexității realității psihosociale reflectate, a cărei cunoaștere la nivel conceptual depinde de stadiul atins în cercetarea științifică de specialitate” [25, p. 14]. Așadar, definirea termenului de educație variază nu doar pe criteriul diacronic, dar și în funcție de contextul discursiv în care este amplasat. Dacă *Dicționarul explicativ al limbii române* definește educația ca: „1. fenomen social fundamental de transmitere a experienței de viață a generațiilor adulte și a culturii către generațiile de copii și tineri, abilitării pentru integrarea lor în societate; 2. cunoașterea bunelor maniere și comportarea în societate conform acestora” [147] atunci sursele specializate analizează acest concept din mai multe perspective. Spre exemplu, M. Gaston definește educația ca: a) activitate organizată instituțional conform unor finalități pedagogice/orientări valorice; b) un produs al activității, determinabil și adaptabil la cerințele societății; c) un proces, angajat între mai multe ființe umane, aflate în diferite relații de comunicare și de „modificare reciprocă” [Mialaret, Gaston, apud 145, p. 10]. Constantin Cucuș consideră că definirea educației variază în funcție de accentele care se pun de către teoreticieni pe funcția cognitivă, economică, axiologică. Autorul conchide că „funcția principală a educației se decelează contextual, prin împletirea funcțiilor

invocate mai sus sau prin suprasolicitaarea uneia dintre ele, atunci când realitatea socioistorică o impune” [26, p. 28].

Câmpul larg de manifestare al educației în societate se reflectă și în clasificările pe care se pliază acest fenomen. Spre exemplu, în funcție de situațiile de învățare și gradul de intenționalitate acțională, educația ca proces poate fi formală, nonformală și informală.

1. Educația formală „se referă la totalitatea influențelor intenționate și sistematice, elaborate în cadrul unor instituții specializate (școală, universitate), în vederea formării personalității umane [26, p.35].

2. Educația nonformală vizează „întreaga activitate organizată și sistematică, realizată în afara cadrului formal al educației, pentru a completa și facilita învățarea celor interesați să se perfecționeze într-un anumit domeniu” [12, p.17]. Se consideră că educația nonformală completează educația formală pentru atingerea obiectivelor propuse în contextul instruirii.

3. Educația informală „include totalitatea informațiilor neintenționate, difuze, eterogene, voluminoase - sub aspect cantitativ - cu care este confruntat individul în practica de toate zilele și care nu sunt selectate, organizate și prelucrate din punct de vedere pedagogic” [26, p.36]. C. Cucuș reiterează complementaritatea acestor tipuri de procese educaționale pentru eficientizarea demersului educativ, chiar dacă fiecare se circumscrie anumitor câmpuri de acțiune și funcții. Totuși educația formală „ocupă un loc privilegiat, prin necesitatea anteriorității ei pentru individ și puterea ei integrativă și de sinteză. De amploarea și profunzimea educației formale depinde calitatea coordonării și integrării influențelor non-formale și informale” [ibidem].

Importanța educației formale este reflectată și în clasificarea standardizată a educației în lume – ISCED 2011. Această clasificare a fost adoptată de cea de-a 36-a sesiune a Conferinței Generale UNESCO din noiembrie 2011 și servește ca instrument de compilare și prezentare a statisticilor ce vizează educația atât la nivel național cât și internațional [174, p.5]. Astfel, un principiu de bază pentru clasificarea educației ca proces formal, instituționalizat se referă la nivelul de educație. ISCED 2011 definește noțiunea de nivel educațional ca treaptă de învățământ care grupează programele educaționale în funcție de complexitatea cunoștințelor, abilităților și competențelor care se urmăresc a fi formate. În funcție de nivelul educațional, gradul de complexitate și specializare a conținutului unui program de educație variază de la fundamental la complex [ibidem, p.15]. Clasificarea programelor educaționale pe criteriu de creștere a gradului de complexitate este reflectată și prin codificarea prin cifre de la 0-8. Menționăm că Republica Moldova s-a raliat acestei modalități de clasificare a procesului educațional formal. Astfel, Codul Educației, art.12, [154] stipulează că sistemul de învățământ

este organizat pe niveluri și cicluri, în conformitate cu Clasificarea Internațională Standard a Educației (ISCED–2011), după cum urmează:

- nivelul 0 – educația timpurie: – educația antepreșcolară; – învățământul preșcolar;
- nivelul 1 – învățământul primar;
- nivelul 2 – învățământul secundar, ciclul I: învățământul gimnazial;
- nivelul 3: – învățământul secundar, ciclul II: învățământul liceal; – învățământul profesional tehnic secundar;
- nivelul 4 – învățământul profesional tehnic postsecundar;
- nivelul 5 – învățământul profesional tehnic postsecundar nonterțiar;
- nivelul 6 – învățământul superior, ciclul I: învățământ superior de licență;
- nivelul 7 – învățământul superior, ciclul II: învățământ superior de master;
- nivelul 8 – învățământul superior, ciclul III: învățământ superior de doctorat.

Observăm că atunci când procesul educațional este instituționalizat el capătă denumirea de învățământ. În sursele specializate învățământul este definit ca “principala formă de organizare a educației, realizată în funcție de obiectivele pedagogice stabilite la nivel de sistem și de proces” [25, p.249]. Așadar, putem afirma că educația este un fenomen complex de ordin psihosocial, care stă la baza formării omului ca personalitate și a societății ca entitate istorică, politică, culturală, economică. De asemenea, educația se circumscrie unui domeniu specializat, fiind obiectul de studiu al pedagogiei și/sau științelor educației. În lumina acestor realități putem conchide că sistemul terminologic al educației prezintă unități terminologice cu un grad diferit de specializare în funcție de frecvența utilizării termenilor și accesibilitatea lor semantică. Autorii C. Manea și D.M. Pruneanu identifică trei categorii de termeni tehnico-științifici, în funcție de poziția acestora în binomul limbaj comun – limbaj specializat după cum urmează: „1. termeni tehnici de strictă specialitate, folosiți (și, în cele mai multe cazuri, înțeleși) numai de către specialiști; 2. termeni de orientare științifică accesibili vorbitorilor obișnuiți (datorită frecvenței relative în uz, dar și, în unele cazuri, analizabilității lor); 3. termeni tehnico-științifici redefiniți semantic și preluați de vocabularul uzual.” [38, p. 197]

Ținând cont de câmpul larg de manifestare al fenomenului educației în societate și implicarea unui cerc larg de utilizatori (de la specialiștii formatori de politici educaționale, pedagogi dar și beneficiari ai procesului educațional) putem concluziona că terminologia educației nu poate fi izolată doar în texte de strictă specialitate, ea găsindu-și manifestarea și în texte de larg interes. Așadar, în funcție de criteriul funcțional, am putea clasifica termenii educaționali în:

- a) Termeni educaționali generali – termeni utilizați în majoritatea subdomeniilor educației, regăsiți și la nivel de limbaj comun, fiind accesibili semantic pentru vorbitorul mediu: *educație, învățământ, pedagog, acreditare, an școlar, abandon școlar, studii la distanță* etc.
- b) Termeni educaționali specializați – utilizați în mai multe subdomenii educaționale, accesibili semantic majorității specialiștilor din domeniu: *competență, obiectiv, materiale didactice, program de studii, ofertă educațională, e-învățare, activitate de predare* etc.
- c) Termeni ultraspecializați – termeni ce țin de un câmp îngust de manifestare, accesibili semantic doar unei categorii de specialiști, în conformitate cu sfera de activitate și specializarea în domeniu: *perioada sabatică, PLASD, coaching, cursuri de inserție*.

Este important să subliniem faptul că chiar dacă termenii sunt definiți ca „unități ale cunoașterii cu un conținut stabil” [17], odată actualizați în diverse medii și contexte, termenii din domeniul educației nu mai au acea stabilitate conceptuală dictată de abordarea onomasiologică. Așadar în descifrarea conținutului noțional al unui termen educațional situat pe axa sintagmatică trebuie să se țină cont și de factorul pragmatic care vizează: gradul de specializare al textului, locutorul și contextul comunicării.

1.6. Noua paradigmă a învățământului superior

Întrucât în lucrarea noastră ne propunem să analizăm din punct de vedere semantic, morfologic și a particularităților de traducere terminologia învățământului superior, este necesară prezentarea definiției acestui concept și a paradigmei în care este plasată această treaptă de învățământ.

J. Delors remarca importanța învățământului superior (ÎS), afirmând că „învățământul superior este în același timp una din forțele conducătoare ale dezvoltării economice și punctul focal al învățământului într-o societate. El este atât depozitar, cât și creator de cunoaștere. Mai mult decât atât, este și principalul instrument de transmitere a experienței științifice și culturale acumulate de umanitate” [27, p.108]. Reprezentanții Comisiei Europene de asemenea subliniază rolul cheie pe care îl are în prezent ÎS: „acesta deține un rol crucial în dezvoltarea individului și a societății; iar prin impactul său asupra inovării și cercetării, oferă capital uman cu înaltă calificare de care au nevoie economiile bazate pe cunoaștere pentru a genera creștere economică și prosperitate” [175].

Conform Codului Educației (art 75), învățământul superior (ÎS) reprezintă nivelul cel mai înalt de educație formală, misiunea căruia este: a) crearea, păstrarea și diseminarea cunoașterii la cel mai înalt nivel de excelență; b) formarea specialiștilor de înaltă calificare,

competitivi pe piața națională și internațională a muncii; c) crearea oportunităților de formare profesională pe parcursul întregii vieți; d) păstrarea, dezvoltarea și promovarea valorilor naționale, cultural-istorice în contextul diversității culturale [177].

Învățământul superior european a fost marcat de reforme strategice odată cu semnarea Declarației de la Bologna (1999) de către miniștrii responsabili de învățământul superior din 29 de țări europene. Acesta a fost un prim pas în direcția dezvoltării armonioase și coerente a educației la nivelul învățământului superior. Ulterior la acest proces au aderat și alte țări atât din UE cât și din afara acesteia, în prezent numărul lor ajungând la 48. Aspectele cheie ale procesului Bologna „vizează crearea unui sistem de titluri academice care să poată fi ușor recunoscute și comparate; promovarea mobilității studenților, a profesorilor și a cercetătorilor și asigurarea unei înalte calități a învățământului și a predării. Domeniile-cheie de axare ale procesului includ învățarea continuă, capacitatea de integrare profesională, finanțarea, structurile de titluri, deschiderea internațională, colectarea de date și asigurarea calității” [179]. Crearea Spațiului European al Învățământului Superior în 2010 reprezintă un rezultat scontat al Procesului Bologna menit să consolideze cooperarea în domeniul ÎS la nivel internațional și să facă din ÎS european un sistem atractiv și competitiv pe plan internațional. Republica Moldova a împlinit eforturi pentru a se alinia la reformele sus menționate, astfel din 2005 aderă la Procesul Bologna. Autorii studiului *Sistemul de învățământ superior din Republica Moldova în contextul Procesului Bologna 2005-2011* subliniază că „principalele direcții de realizare a reformelor au vizat în mod tradițional trei domenii prioritare: a) schimbarea structurii sistemului universitar, prin organizarea învățământului superior în trei cicluri, introducerea Suplimentului la diplomă și introducerea Sistemului European de Credite Transferabile; b) organizarea sistemului de evaluare și monitorizare internă și externă a calității prin crearea unei Agenții de Asigurare a Calității, independente de guvern, și a centrelor de management al calității la fiecare universitate în parte; c) racordarea ofertei universitare la cerințele pieței prin urmărirea traseului absolvenților, crearea legăturilor cu angajatorii, profesionalizarea învățământului, etc. [18].

Conform Raportului de implementare a Procesului Bologna în țările din estul Europei, Republica Moldova a împlinit pași importanți pentru a se alinia la cadrul comun de organizarea a ÎS. Astfel, studiile superioare sunt organizate în cadrul a trei cicluri: licență, echivalent a 180-240 credite ECTS, master – 90-120 credite ECTS și doctorat, echivalent a 180 credite ECTS. Ținem să menționăm că instituirea studiilor superioare de doctorat ca ciclu III de studii reprezintă o reformă structurală nouă în ÎS și s-a făcut în conformitate cu art. 94 al Codului Educației [70, p.22]. Acordarea suplimentului la diplomă atât în limba română cât și engleză pentru ciclul de licență și master de asemenea reprezintă un instrument de vizualizare a

competențelor și opțiunilor educaționale alese de către absolvent, sporind oportunitățile de angajare ulterioară în câmpul muncii.

Un instrument important pentru recunoașterea calificărilor în plan național și internațional, care a fost elaborat în concordanță cu Cadrul European al Calificărilor este Cadrul Național al Calificărilor, elaborat și aprobat în 2010 de către Ministerul Educației. Astfel, sunt stabilite la nivel național competențele ce sunt formate la studenți în cadrul studiilor și se asigură de asemenea recunoașterea competențelor obținute în cazul studiilor peste hotare. Pentru asigurarea calității în ÎS și cel profesional tehnic, prin Hotărârea Guvernului nr. 652 din 13.08.2014, a fost creată Agenția Națională de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional (ANACIP). „ANACIP reprezintă o entitate independentă, care va lucra în baza standardelor și metodologiilor de evaluare aprobate de Guvern și, respectiv, în concordanță cu standardele europene de asigurare a calității. Evaluarea va viza mai multe aspecte: capacitatea instituțională, rezultatele academice, calitatea programelor, rezultatele cercetărilor științifice, managementul instituțional” [70, p.12]. Modernizarea curriculumului universitar de asemenea contribuie la implementarea schimbărilor de esență în ÎS din Republica Moldova și la integrarea în spațiul european comun al educației. „În acest context, a fost elaborat și pus în aplicare Cadrul de Referință a Curriculumului universitar – document care definește fundamentele conceptuale și metodologice ale politicilor curriculare la nivel național și care prevede „modernizarea sistemului educațional pentru a răspunde atât nevoilor individuale ale tinerilor, cât și cerințelor pieței forței de muncă, în scopul sporirii productivității acestora și al majorării ratei de ocupare în economie” [ibidem, p.8]. Constatările grupului Bologna referitor la Republica Moldova [183], de asemenea pun în evidență progresele făcute în asigurarea unei educații permanente, a susținerii mobilității academice la nivel instituțional și guvernamental prin stabilirea de obiective cantitative, implementarea suplimentului la diplomă, asigurarea accesului la educație pentru persoanele defavorizate social. Conform raportului, aspectele care încă mai necesită perfecționarea sunt: asigurarea accesului la educație pentru persoanele care au obținut experiențe de învățare într-un cadru non-formal sau informal; stabilirea legăturilor de colaborare strategică cu potențialii angajatori, întrucât rata șomajului pentru absolvenți este foarte mare; democratizarea accesului la ÎS, or taxele pentru studii sunt destul de mari, reprezentând până la 24 % PIB pe cap de locuitor; asigurarea legăturii între cele trei cicluri de studii, căci nu toate instituțiile oferă programe succesive.

În concluzie, vom reitera importanța schimbării de paradigmă în învățământul superior atât pe plan european cât și național. Reformele inițiate contribuie la valorificarea cunoștințelor pentru formarea de competențe profesionale și catalizarea dezvoltării economice, sociale și

culturale. Schimbările din ÎS contribuie la consolidarea cooperării internaționale, precum și la creșterea calității educației. Republica Moldova are șansa de a achiziționa bunele practici europene și să le implementeze, adaptându-le la specificul național și valoric al țării, astfel crescându-și competitivitatea sub aspectul de bunuri intelectuale, culturale și economice pentru patrimoniul global al umanității.

Întrucât legătura între limbă și societate este indisolubilă, schimbarea paradigmei ÎS se reflectă pregnant în limbajul specializat al educației, în speță, în domeniul învățământului superior, prin introducerea unor noi concepte materializate la nivel de terminologie. Limba are capacitatea de a se plia schimbărilor ce se produc în diverse domenii și sfere de activitate umană. Atunci însă când aceste reforme au loc într-un tempou mult mai rapid decât în trecut, este importantă realizarea unei analize lingvistice a modului de stabilire a interconexiunilor dintre noile realități educaționale și resursele lingvistice de care dispune comunitatea noastră lingvistică pentru a identifica modul de evoluție și dezvoltare a acestui sistem terminologic.

Concluzii la capitolul 1

1. Terminologia este o noțiune polisemantică, iar accepțiile acesteia variază în funcție de demersul științific de abordare. În optica wüsteriană, terminologia reprezintă o știință autonomă, al cărei limbaj universal ține de logică, iar obiectul de studiu primordial este conceptul. Din perspectiva noilor abordări în terminologie (socioterminologie, teoria comunicativă, teoria sociocognitivă, etc.) terminologia este o știință/disciplină interdisciplinară care împrumută elemente de metodologie din lingvistică, sociolingvistică, științe ale comunicării pentru a reflecta în mod clar complexitatea comportamentului unităților terminologice în funcție de contextul pragmatico-discursiv.
2. Termenul reprezintă pentru terminologia clasică, wüsteriană, o etichetă a conceptului, care trebuie să răspundă unor deziderate precum: monosemia, monoreferențialitatea, precizia, transparența. Din perspectiva noilor abordări în terminologie, termenul este un semn care circumscrie atât conceptul, cât și denumirea acestuia la nivel de simbol lingvistic sau nonlingvistic, în funcție de specificul domeniului de specialitate.
3. Conceptul, din perspectiva terminologiei wüsteriene, este o entitate statică ce nu este influențată de factorii lingvistici. În abordările inovatoare ale terminologiei, limba are potențial de modelare a conceptelor, în special odată cu diversificarea formelor de comunicare la nivel internațional.

4. Definiția reprezintă puntea de legătură între termen și concept și trebuie să răspundă unor parametri în funcție de locutorul căreia îi este adresată, variind de la general (definiția lexicografică) spre specializare (definiția terminografică).
5. Termenul, definiția și conceptul sunt cei trei piloni care stau la baza organizării cunoștințelor unui domeniu specializat și a dezvoltării structurilor discursive necesare transmiterii acestor cunoștințe în contexte de comunicare variate.
6. În prezent, odată cu masificarea tipurilor de comunicare (de la hiperspecializată la cea de vulgarizare), nu poate fi făcută o delimitare clară între limbajul comun și cel specializat. Între aceste două sisteme lingvistice există mereu forme de interacțiune care se cristalizează în fenomene ca terminologizare, determinologizare, dezvoltarea polisemiei. Anume aceste fenomene fac posibilă dezvoltarea potențialului denotativ al unei limbi și intensifică diversificarea formelor de comunicare conform factorului pragmatic.
7. Educația este un fenomen universal, care își găsește reflectare atât la nivel de limbaj comun, cât și de limbaj specializat. Astfel, în funcție de criteriul funcțional, unitățile terminologice din domeniu au grade diferite de specializare.
8. Învățământul superior este forma de educație supusă schimbărilor de accent și multiplelor reforme menite să-l eficientizeze pentru a corespunde nevoilor sociale. Aceste schimbări prezintă interes din punct de vedere lingvistic, or, limba trebuie să reflecte și să înmagazineze în fondul lexical noile concepte.

2. DIMENSIUNEA LEXICO-SEMANTICĂ A TERMINOLOGIEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR ÎN LIMBILE ENGLEZĂ ȘI ROMÂNĂ

2.1. Metode și instrumente de analiză lingvistică a terminologiei din domeniul învățământului superior

Perspectiva lingvistică asupra terminologiei reprezintă o tendință actuală în studiile terminologice, întrucât poate releva o viziune clară și autentică asupra sistemului terminologic al unui domeniu.

Domeniul educației, în general, și cel al învățământului superior, în mod special, trece printr-o schimbare de paradigmă determinată de reformele din domeniu la nivel european, care vizează o convergență a politicilor educaționale. În acest context, sistemul terminologic al domeniului educațional trece prin fenomene lexico-semantice complexe, care pot fi scoase în relief și analizate prin intermediul direcției de cercetare descriptiv-lingvistice. Scopul principal al acestei optici de cercetare vizează studierea termenilor ca semne lingvistice vii, naturale, aflate în circulație socială, care sunt supuse dinamicității, variației și unor fenomene lexico-semantice complexe [8, p. 14-15]. În acest sens, este relevantă observația cercetătoarei Marie-Claude l'Homme care afirmă că „sensul termenului se definește în funcție de un reper exterior al limbii – domeniul de cunoaștere, însă realizarea concretă a acestuia se produce în mediul lingvistic (text), unde interacționează cu alți termeni și unități lexicale (...), fapt care implică variație la nivel semantic și formal” (trad. n.) [134, p. 136]. Așadar, identificarea particularităților lexico-semantice ale termenilor în cadrul discursiv permite crearea unei viziuni clare a direcției de evoluție a sistemului terminologic actual și realizarea unei comunicări specializate eficiente atât pe axă „verticală”, cât și pe axă “orizontală” [52, p. 214].

Instrumentarul esențial în realizarea unei analize autentice a termenilor în uzaj îl reprezintă elaborarea și explorarea unui corpus lingvistic. Specialista în domeniu, cercetătoarea Inga Druță consideră aplicarea lingvisticii corpusului drept „un salt metodologic, în special în ceea ce privește extracția automată și semiautomată de termeni și contexte în vederea unei analize realiste și aprofundate a discursurilor specializate și a terminologiilor din care se constituie acestea” [30, p. 33].

Domeniul învățământului superior este cu difuzare largă și cu un mare impact social, actorii implicați în acest fenomen sunt atât specialiștii din domeniu, cât și studenții, care, odată cu masificarea și democratizarea studiilor, reprezintă un public eterogen. Așadar, corpusul de texte din domeniul educațional reprezintă un instrument indispensabil pentru detectarea termenilor la nivel discursiv, identificarea sensului acestora, compararea axei sintagmatice cu cea paradigmatică, folosind ca repere dicționarele specializate și generale. În construirea unui

corpus lingvistic, reperul fundamental vizează scopul cercetării și criteriile științifice de elaborare. Astfel, pentru identificarea tiparelor lingvistice ale procesului de terminogeneză și analiză contrastivă a particularităților morfologice și semantice ale terminologiei învățământului superior în limbile engleză și română, am construit un corpus comparabil format din două subcorpusuri monolingve (în limba engleză și în limba română). Un corpus fiabil trebuie să corespundă criteriilor de reprezentativitate (să surprindă starea și varietatea unui limbaj), autenticitate și credibilitate (să cuprindă texte originale în conformitate cu scopul cercetării) [105, p. 77]. Corpusul construit corespunde acestor criterii, întrucât colecția de texte selectate cuprinde texte autentice (create în limba-sursă de către experți în domeniul învățământului superior), care abordează tema internaționalizării învățământului superior, odată cu aderarea la Procesul Bologna. Textele aparțin stilului tehnico-științific, funcția dominantă a acestora fiind cea referențială. Colecția de texte studiate cuprinde studii, comunicate și ghiduri publicate pe platforme online oficiale și reprezentative pentru domeniul specializat analizat. Așadar, publicul-țintă vizat îl constituie experții sau persoanele inițiate în domeniul ÎS. Limba subcorpusurilor este engleza (limba oficială a UE) și româna (textele incluse fiind publicate atât în Republica Moldova, cât și în România). Am optat pentru texte scrise atât de autori din Republica Moldova, cât și din România, întrucât tematica textelor vizează convergența politicilor educaționale și a reformelor din domeniul ÎS odată cu aderarea la Procesul Bologna. În acest context, terminologia acestor două sisteme de învățământ superior nu prezintă diferențe semnificative care ar impune o delimitare a limbajului specializat al ÎS în limba română pe criteriul geografic (așa cum ar fi necesar în cazul limbajului juridic, spre exemplu). Cu siguranță, fiecare cultură marchează unele concepte ale unui domeniu specializat, din aceste considerente am pus accent pe diferențele semantice ale anumitor termeni în funcție de spațiul sociocultural în care sunt utilizați. Considerăm că în acest fel cercetarea noastră a căpătat valoare informativă și va putea facilita comunicarea specializată între specialiștii din Republica Moldova și România. Alte criterii importante pentru construirea unui corpus lingvistic fiabil este mărimea finită și formatul electronic al textelor, pentru a face posibilă extragerea, analiza și procesarea datelor. De asemenea, este necesar ca textele incluse să conțină referințe care vizează sursa, autorul, data creării [50, p. 94]. În procesul de elaborare a corpusului am ținut cont și de aceste criterii. Formatul electronic al textelor ne-a permis transformarea acestora în format .txt pentru a fi procesate prin intermediul instrumentului lingvistic computațional AntConc. Platforma respectivă a facilitat efortul de identificare a unităților terminologice și a contextelor de utilizare pentru a realiza analiza lexico-semantică a acestora. De asemenea, am putut aprecia potențialul combinatoriu și sintagmatic al termenilor.

Tot prin intermediul platformei AntConc am reușit să stabilim mărimea corpusului comparabil, astfel, subcorpusul în limba engleză conține 17998 de cuvinte-tip, iar cel în română – 19774 de cuvinte-tip. Studiul nostru este unul sincron, de aceea toate textele incluse sunt relativ recente, fiind publicate între anii 2007 și 2017 (lista cu textele incluse în corpus este indicată în bibliografie).

2.2. Procedee de formare a terminologiei învățământului superior

Necesitatea de denumire a obiectelor, a fenomenelor și a realităților care au captat atenția omului a existat din cele mai vechi timpuri. Alexandru Graur susține că „vocabularul înregistrează imediat apariția oricărui fenomen sau obiect nou, care pentru a folosi societății trebuie să aibă un nume” [34, p. 129]. Acest act de desemnare vizează funcționalitatea comunicării și a schimbului de informații, în special în această eră în care noul este la ordinea zilei. Schimbarea de paradigmă din ÎS aduce cu sine o creștere a necesității de denumire a noilor realități, acestea prezentând interes și afectând o mare parte din populație. Dorina Chiș afirmă că „formarea noilor unități lexicale se supune întru totul normei dominante, convențiilor gramaticale, morfologice, sintactice, ortografice ale sistemului general al limbii” [17]. Pe de altă parte, Rostislav Kocourek subliniază că în prezent o limbă trebuie să dispună de posibilități mari de creație lexicală pentru a face față exigențelor impuse de actul de denumire în domeniile specializate [131, p. 86]. Ion Coteanu confirmă că în cadrul limbajelor de specialitate creația lexicală se face după modelul limbii curente, „dar cu multe modificări, mai ales cu intenția clară de a-l supune riguros necesităților unei discipline sau alteia [24, p. 151].

În acest subcapitol ne propunem să analizăm tiparele lingvistice oferite de limba română și limba engleză pentru formarea terminologiei ÎS și să comparăm ponderea diferitor mijloace de creație lexicală în acest domeniu. Identificarea regularității și frecvenței modelelor de formare a termenilor va permite distingerea unei imagini de ansamblu a terminologiei ÎS și a specificului acesteia în funcție de cadrul lingvistic în care sunt amplasate conceptele.

Limba dispune de procedee interne de creație lexicală: derivare, compunere, conversiune, abreviere și de mijloace externe – calc, împrumut. Inga Druță propune o clasificare concludentă a procedeelelor de formare a terminologiei după următoarele criterii: procedee morfologice – derivare, compunere; procedee sintagmatice – sintagme fixe, relativ fixe sau libere; procedee brahigrafice – abreviere (sigle, acronime, trunchieri); procedee semantice – specializare, resemantizare; împrumuturi directe și împrumuturi indirecte [30, p. 228]. Vom opta pentru această clasificare în analiza formării termenilor ÎS în engleză și română, întrucât

considerăm că este una pertinentă, oferind un cadru fiabil de relevare a specificului terminologiei ÎS din punctul de vedere al analizei structurale.

2.2.1. Procedee morfologice de formare a termenilor

Derivarea reprezintă crearea unităților lexicale prin adăugarea unor particule (afixe) la rădăcina unui cuvânt. În funcție de tipul de afixe atașate rădăcinii, derivarea poate fi cu sufixe, cu prefixe sau parasintetică (unitatea lexicală e formată atât cu prefixe, cât și cu sufixe). În limba română acest procedeu este unul prolific la nivel de limbaj general, din aceste considerente limba română capătă calificativul de limbă de „tip derivativ” [36]. Acest tip de formare a termenilor prezintă avantajul dezvoltării paradigmelor derivaționale, totuși la nivelul corpusului analizat, descoperim un număr mai modest de termeni formați prin acest procedeu, comparativ cu alte procedee.

a) Termeni formați prin **derivarea cu sufixe**. Sufixul este definit ca particulă plasată la sfârșitul unei rădăcini, formând astfel o nouă unitate lexicală. În terminologia ÎS din limba română cele mai frecvente sunt *sufixe nominale*. Sufixele *-are/-ere/-ire* indică un proces, o acțiune, precum și rezultatul acesteia. Ele se atașează verbelor schimbând clasa gramaticală a noilor unități terminologice: *acreditare, calificare, comodificare, perfecționare, formare, atestare, specializare, masificare, predare, învățare, recunoaștere, instruire*. Un alt cuplu de sufixe nominale care se atașează verbelor este *-or, -er*, acestea indică numele de agent, rolul și activitatea acestuia: *coordonator, profesor, formator, cercetător, lector, bursier*. Sufixul *-itate* se atașează adjectivelor, indicând procese/activități, dar și caracteristici ale acestora: *mobilitate, educabilitate, finalitate, specialitate*. Sufixul *-at* se atașează substantivelor și este o marcă a instituționalizării: *doctorat, masterat, decanat, tutorat, profesorat*. Sufixul *-ie*, de asemenea, reprezintă o marcă a instituționalizării: *instituție, educație, disertație*.

O altă categorie de sufixe identificate la nivelul termenilor analizați sunt cei adjectivali, care se atașează, de obicei, substantivelor pentru a desemna o caracteristică extrinsecă a determinatului. Sufixul *-al* formează termeni ca: *doctoral, masteral, educațional, profesional, formal, frontal*; sufixul *-ar*: *curricular, universitar, terțiar*; sufixul *-ic*: *pedagogic, academic, științific, didactic*; sufixul *-iv*: *instructiv, educativ, formativ, sumativ, cognitiv*.

În limba engleză acest procedeu, de asemenea, are o pondere scăzută în comparație cu alte procedee. Din exemplele reperate putem menționa sufixele nominale care se atașează verbelor: *-er/-ar/-or* – indică numele de agent: *researcher, learner, scholar, teacher, lecturer, instructor, facilitator*; sufixul *-ation* desemnează un proces sau o acțiune: *graduation, qualification, recognition*, la fel și sufixul *-ent*: *enrolment, recruitment, assessment*. Sufixul -

ing exprimă rezultatul sau procesul unei acțiuni: *teaching, learning, tutoring*. Prin sufixul de origine latină *-ate* sunt formați termeni ca: *doctorate, professorate, graduate, certificate*. Sufixul nominal *-ship* este unul de origine engleză și este foarte productiv în limbajul general, totuși acesta formează destul de puțini termeni în ÎS: *scholarship, apprenticeship, fellowship*. Din sufixele adjectivale cele mai frecvente în terminologia ÎS sunt: *-al: educational, instructional, doctoral, vocational, pedagogical; -ive: instructive, interactive, formative, cooperative; -ic: academic, scientific*. Observăm că acest procedeu de formare a termenilor vizează concepte care nu sunt noi, ele circulând și în limbajul general. Unele sufixe coincid în ambele limbi, întrucât sunt de origine latină, acestea fiind atașate unui etimon comun: *-al: doctoral, educational, vocational, instructional; -ic: pedagogic, academic, științific (scientific); [Ro]-iv/[En]-ive: instructiv/e, educativ/e, formativ/e, su(m)mativ/e, [Ro] – at/[En] – ate: doctorat/e, profesor/ate/professorate*.

b) **Derivarea cu prefixe** – ponderea acestui mijloc de formare a termenilor ÎS este destul de mică în ambele limbi. În limba română am reperat următoarele prefixe ce se atașează rădăcinii: *co-: a coopera, a coordona, coautor, cotutelă* (în sintagma *doctorat în cotutelă*), iar în limba engleză *non-: non-university, nonmobile (nonmobile student); inter-: interuniversity*.

Mai multe exemple de termeni care conțin prefixe pot fi identificate la unitățile formate prin **parataxă** (atașarea simultană de prefixe și sufixe). În limba română cele mai frecvente prefixe reperate sunt: *post-: postdoctorat, postdoctoral; trans-: transnațional (mobilitate transnațională), transdisciplinar; inter-: interdisciplinar, interuniversitar, internaționalizare; non-: non-formal, nonterțiar; re-: recunoaștere (recunoașterea diplomelor); extra-: extracurricular*. Majoritatea prefixelor enumerate sunt de origine latină, iată de ce acestea pot fi identificate și în terminologia în limba engleză: *post-: postdoctoral, postdoc; non-: non-EHEA, transnational (mobility); inter-: inter-European (mobility), interactive; co-: co-creation (of knowledge); extra-: extracurricular; sub-: sub-bachelor*. În comparație cu derivarea prin sufixe, observăm că în cazul derivării prin prefixe, acestea nu schimbă clasa morfologică a termenilor, cei mai frecvenți termeni formați cu ajutorul lor fiind substantive și adjective.

Un procedeu plasat între derivare și compunere este **compunerea cu elemente savante**, care constă în formarea unei noi unități lexicale prin alipirea la un cuvânt-rădăcină a prefixoidelor, numite de lingviști și „false prefixe”, deoarece acești formanți reprezintă cuvinte în limba de origine. Așadar, conform criteriului etimologic se stabilește dacă formanții au provenit din unități lexicale cu autonomie semantică sau din unități lexicale ce reprezentau instrumente gramaticale, pentru a identifica din ce categorie fac parte – a prefixelor sau a prefixoidelor. Totuși, unii lingviști (Ion Coteanu, Angela Bidu-Vrânceanu) consideră că pentru

limba română această distincție nu are consecințe funcționale [24, p. 240]. În cadrul terminologiei ÎS acest procedeu este relativ puțin productiv. Dintre prefixoidele reperate putem menționa: *auto-*, care provine din grecescul *autos* pe filieră franceză și semnifică *însuși, singur*: *autoevaluare, autofinanțare (autofinanțarea universităților), autoghidare*; *pro-* (din greacă și latină, pătrunde pe filieră franceză și are sensul de: 1. precedent; 2. pentru): *prorector, pro-Bologna (reformă pro-Bologna)*; *multi-* (din lat. *multi*, semnifică „numeros”): *multidisciplinar*. În limba engleză, de asemenea, identificăm o parte din acești prefixoizi: *multi-*: *multidisciplinary, multilingualism, multi-partner, multi-campus, multi-window program, multiuniversity*; *mono-*: *monograph*. Merită o atenție deosebită prefixoidul *e-*, care este forma prescurtată a lui *electronic*, având deci sensul de *electronic, care vizează tehnologiile informaționale*. Acest formant este foarte productiv în limba engleză, pentru că anume în această limbă internațională sunt denumite noile concepte din ÎS care țin de digitalizarea educației: *e-information, e-learning/elearning, e-Twinning, e-assessment, e-learner, e-library, e-teacher, e-teaching, e-training, e-trainer, e-university*. Ulterior, acești termeni sunt calchiați sau împrumutați în alte limbi, inclusiv în limba română (*e-învățare, e-școală, e-platformă* etc.). Este de menționat că la nivel de dicționar și glosare specializate [107] este fixat atât termenul aglutinat (*elearning*), cât și cel cu cratimă (*e-learning*). La nivelul corpusului analizat am identificat numai o dată termenul folosit fără cratimă (*The final result is a blended elearning programme that provides supplementary training in firefighting strategy and tactics*), în rest, termenul este ortografiat cu cratimă (16 ori). Un termen creat după modelul *e-learning* este *m-learning*, care reprezintă forma condensată a sintagmei *mobile learning*. Acest termen este definit în sursele de specialitate ca o abordare a învățământului electronic (*e-learning*) în care sunt folosite dispozitive mobile cu un canal alternativ de transmitere a informației (trad. n.) [94, p. 285]. Vom trata, așadar, semnul grafic *m* ca prefixoid în cadrul limbajului specializat al ÎS, întrucât este forma elidată a termenului *mobile*, acesta prezentând autonomie semantică.

Un alt procedeu morfologic de formare a termenilor este **compunerea**. Aceasta reprezintă procedeul de formare a unităților lexicale prin reunirea a două sau mai multe cuvinte. În studiul nostru, ne raliem părerii lui Rostislav Koucourek [131, p. 109-116], care face diferență între compunere și lexicalizare (formarea sintagmatică). Atunci când unitățile constituente formează o unitate lexicală continuă din punct de vedere grafic prin aglutinare (sudare) sau alăturare, prin utilizarea cratimei, procedeul aplicat este compunere, iar când se formează termeni-sintagme, procedeul poartă denumirea de formare sintagmatică. Alexandra Cuniță [123] numește acest procedeu *compunere sintagmatică*, termen pe care îl vom folosi în studiul nostru. Inga Druță [30], de asemenea, clasifică diferit aceste două procedee –

compunerea ca procedeu morfologic, iar compunerea sintagmatică – drept procedeu sintagmatic.

În terminologia ÎS din limba română nu am descoperit termeni formați prin aglutinarea (sudarea) a două unități lexicale. Termenii formați prin utilizarea cratimei reprezintă un grad mediu de sudură, majoritatea având rolul de determinant în cadrul unor termeni-sintagmă. Modelele de creare a unor astfel de termeni sunt: S1 (substantiv) + S2: (*relație*) *profesor-student*; (*programe de*) *formare-dezvoltare*; S1+S2+S3 (*metode, tehnici, proces*) *predare-învățare-evaluare*; Adj.1+Adj.2: (*personal*) *didactico-științific*, (*proces*) *instructiv-educativ*. Observăm că între constituenții termenilor compuși cu valoare de determinant se stabilește o relație de coordonare. Am reperat un număr redus de termeni cu valoare nominală, în acest caz între consituenți existând o relație de subordonare: *seminar-dezbatere*, *acțiune-cheie*, *seminar-asalt de idei*.

Limba engleză este de tip analitic, de aceea acest mod de formare a termenilor ÎS este unul cu o pondere majoră comparativ cu limba română. Din termenii aglutinați, majoritatea au rol de determinanți (au valoare adjectivală) în termenii-sintagme și sunt împrumutați din limbajul comun: *incoming (student, mobility)*, *outgoing (credit mobility)*, *inward (mobility)*, *outward (mobility)*, *inbound (mobility)*, *outbound (mobility)*, *lifelong (learning)*, *undergraduate (student, program)*, *postgraduate (student)*, *overqualification*. Un număr foarte mare de termeni sunt formați prin utilizarea cratimei în special în limba engleză. Astfel de unități lexicale circulă în limbajul general și sunt împrumutate în limbajul ÎS, având rolul de determinanți în termenii-sintagme: *one-way/two-way (mobility)*, *free-moving (student)*, *cross-border (education)*, *high-performing (academics)*, *face-to-face (course)*, *tuition-free student*, *full-time professor*, *part-time lecturer*. Am reușit să reperăm și o serie de termeni creați prin această metodă în cadrul terminologiei ÎS conform următoarelor modele: S1+S2: *distance-learning*, *university-level (education)*, *peer-learning (method)*, *master-degree (student)*; S+Adj: *cross-disciplinary*, *cross-curricular*; S+Adj. participial: *knowledge-oriented*, *research-oriented*, *teaching-oriented*, *student-centred*, *learner-centred*, *teacher-centred*, *knowledge-based (university)*, *problem-based (learning)*, *competence-based (education)*, *university-based (research)*, *mobility-related*, *study-related*, *research-related*, *education-related*, *university-related*; Adv.+Adj. participial: *academically oriented*, *vocationally-oriented*; Adj.+S: *joint-degree*, *first-degree (student)*, *double-degree (programme)*, *full-degree (studies)*, *self-study*, *long-term (mobility)*; S+ Participiu: *degree-seeking (student)*. Remarcăm faptul că cel mai productiv model în crearea termenilor prin acest procedeu este S+Adj. participial. Comparativ cu limba română, limba engleză dispune de un șir mai mare de termeni creați prin compunere (în special

cu utilizarea cratimei), or, acest procedeu de structurare lingvistică este unul specific limbilor de tip analitic.

Compunerea sintagmatică este definită drept „procedeu ce constă în îmbinarea a cel puțin două cuvinte, care pot exista și independent în limbă, într-o unitate lexicală nouă (denumită de A. Martinet «sintagmă»), dintre care unul este elementul principal (determinatul) și celelalte sunt elementele auxiliare (determinanții)” [15, p. 217]. Acest procedeu este unul prolific în limbajele specializate și științifice datorită caracterului eficient și funcțional în nuanțarea semantică a unor termeni generici [17]. Analizând corpusul de termeni din ÎS în limba română și în limba engleză, observăm că după natura morfologică majoritatea termenilor sintagmatici au o valoare nominală. Astfel, un substantiv are rolul de nucleu structural și semantic al unității, fiind însoțit de determinanți, care au valoare adjectivală. Din punct de vedere formal, am clasificat unitățile sintagmatice în termeni sintagmatici bimembri, trimembri, tetramembri și plurimembri.

a) Termeni sintagmatici bimembri. În terminologia din limba română s-au reliefat următoarele modele:

S1(N.)+S2(N.): *universitate gazdă, student doctorand, domeniu tineret;*

S1(N.)+S2(.): *internaționalizarea educației, calitatea educației, recunoașterea studiilor, managementul calității, alianțe ale cunoașterii, societate a cunoașterii, instruirea adulților, certificarea profesorilor, evaluarea studenților;*

S1(N.)+S2 (propriu): *mobilitate ERASMUS, student ERASMUS, bursă Marie-Curie, acțiunea Marie-Curie, proces Bologna;*

S1(N.)+Adj.: *mobilitate externă, mobilitate academică, mobilitate orizontală, mobilitate verticală, mobilitate transfrontalieră, mobilitate intracontinentală, mobilitate individuală, mobilitate fizică, mobilitate virtuală, mobilitate instituțională, învățământ terțiar, învățare virtuală, învățământ digital, învățământ universitar, educație permanentă, sistem universitar, instituție universitară, facilitate academică, comunitate academică, populație academică, student local, student internațional, student matur, studii masterale, studii doctorale, universități partenere, mediu academic, consiliere academică, curricula academică, calificare academică, parteneriat academic, educație globală, acord interuniversitar, studii parțiale, studii complete, admitere online, autonomie universitară, campus universitar, management universitar, an universitar, consorțiu universitar, guvernanză universitară, universitate antreprenorială, universitate internaționalizată, ofertă educațională, lector invitat, doctorat dublu, rezultate academice, restanțe academice.*

În limba engleză termenii sintagmatici bimembri sunt formați conform următoarelor modele:

S1 (N.) + S2 (N.): *university students, quality assurance, teaching quality, mobility flows, student population, student mobility, student body, credit mobility, degree mobility, student exchange, doctorate holder, graduation gap, distance education, home student, exchange programs, study tour, day education, evening education, degree programme, mobility window, student recruitment, mobility opportunity, mobility scheme, learning agreement, fellow student, student cohort, home internationalization, research capacity, knowledge alliance, peer learning, study cycle, Student Charter, university branch;*

S1 (N.) + S2 (G. analitic): *employability of graduates, level of study, mobility of students, recognition of studies;*

S1 (propriu) +S2 (N.): *Bologna target, ERASMUS mobility, ERASMUS student, ERASMUS expert, Jean Monnet grants;*

Adj. + S (N.): *academic identity, academic community, international students, academic environment/educational environment, academic performance, academic growth, academic reputation, academic staff, academic studies, mobile academics, disciplinary fields, domestic degree, doctoral student, doctoral degree, academic exchange, online learning, academic enterprise, learning outcomes, traditional university, hybrid course, digital education, incoming target, incoming staff, physical mobility, joint degree, double degree, virtual mobility, common curriculum, preparatory course, core curriculum; academic year, invited teachers, collective mobility, individual mobility, international competence, full professor, academic talent, doctoral fellowship, interdisciplinary modules.*

Este de remarcat faptul că în ambele limbi modelul cel mai prolific este format dintr-un adjectiv și un substantiv la cazul nominativ. În limba engleză, datorită faptului că substantivele, de asemenea, pot avea rol de determinant, sunt frecvenți și termenii formați după modelul S1+S2.

b) Termeni sintagmatici trimembri. Cele mai frecvente modele conform cărora se construiesc termenii trimembri în limba română sunt:

S1 (N.) + prep. + S2 (N.): *studii de licență, studii de masterat, studii de doctorat, plan de studii, diplomă de studii, diplomă de licență, diplomă de master, diplomă de doctorat, curs în modul, limbă de instruire, limba de studii, program de mobilitate, program în cotutelă, învățământ la distanță, misiune de predare, misiune de cercetare, sistem de predare, populație de studenți, mobilitate de studenți, universități de origine, mobilitate de personal, bursă de mobilitate, Suplimentul de Diplomă, program de e-learning, coordonator de doctorat, trasee*

de învățare, destinație de studiu, sistem de credite, nivel de studii, învățământ la distanță;

S1 + S2 (G.) + Adj.: *mobilitățile studenților incoming, reforma învățământului superior, calitatea serviciilor universitare, accesibilitatea studiilor superioare, principiul autonomiei universitare, piața educației internaționale, alianțe ale competențelor sectoriale, compatibilizarea ciclurilor universitare;*

S + Adj.1 + Adj.2: *învățământ superior transnațional, mobilitate academică creditară, ofertă academică națională, personal didactic universitar, programe curriculare universitare, personal academic titular.*

În limba engleză am identificat următoarele modele:

Adj. + S1 + S2: *higher education students, higher education institution, public higher education, double degree programme, international student mobility, international university rankings, incoming degree mobility, outgoing degree mobility, outgoing credit mobility, higher education policy, integrated study programme, mandatory mobility windows, joint master programmes, national mobility policy, further education courses, incoming academic staff, outgoing academic staff, 'virtual' staff mobility, international student recruitment, higher education graduates, higher education services;*

S1 (N.) + S2 (N.) + S3 (N.n): *distance education markets, student mobility grant, student loan agency, mobility consortium certificate, master study programme;*

Adj.1 + Adj.2 + S (N.): *open educational resources, full academic studies, senior academic rank, junior academic rank, international doctoral students, international academic mobility.*

Așadar, în cazul termenilor trimembri, cea mai productivă formulă în limba română este alcătuită din două substantive legate printr-un instrument gramatical (prepoziție). Prin traducerea în engleză a termenilor observăm că această formulă – **S1 (N.) + prep. + S2 (N.)** – corespunde formulei **S1 (N.) + S2 (N.)** în limba engleză. Spre exemplu, *studii de masterat* – *master studies*, *populație de studenți* – *student population*, *Supliment de Diplomă* – *Diploma Supplement* etc. Prin urmare, limba engleză își păstrează caracterul concis și analitic în exprimarea conceptelor și în cadrul terminologiei ÎS. În limba engleză modelul cel mai prolific este **Adj. + S1 + S2**.

c) Termeni sintagmatici tetramembri. Chiar dacă inițial consideram că termenii sintagmatici tetramembri prezintă un grad mai redus de fixitate în comparație cu termenii bimembri și trimembri, am reușit să reperăm termeni cu grad mare de fixitate în ambele limbi.

S1 (N.) + prep. + S2 (N.) + Adj. – *drepturi de proprietate intelectuală, programe de*

mobilitate academică, misiune de cercetare științifică, ciclul de studii superioare, studenți cu nevoi speciale, cerere pentru studii superioare, sistem de credite transferabile;

S1 (N.) + prep. + S2 (N.) + S3 (G.) – *sistem de portabilitate a burselor, grad de angajabilitate a studenților, sistem de evaluare a studenților;*

S + Adj.1 + Adj.2 + Adj.3 – *mobilitate academică externă unilaterală, mobilitate academică externă multilaterală, mobilitate academică externă bilaterală.*

Modelele identificate în limba engleză sunt:

S1 + prep. + Adj. + S2 – *provision of higher education, demand for higher education, universities of applied sciences, level of educational attainment;*

S1 + prep. + S2 + S3 – *recognition of learning outcomes, certification of learning outcomes, structure of study programmes, monitoring of student mobility,*

Adj.1 + Adj.2 + Adj.3 + S – *massive online open course.*

În engleză termenii tetramembri sunt mai puțini, ceea ce confirmă observația anterioară, și anume că aceleași concepte au fost exprimate prin cuvinte mai puține. De exemplu, formulei în română **S1 (N.) + prep. + S2 (N.) + S3 (G.)** în engleză îi corespunde formula **S1 (N.) + S2 (N.) + S3 (N.)** (*sistem de evaluare a studenților – student assessment system*).

Termeni sintagmatici plurimembri. În corpusul în limba română am reperat și termeni ce depășesc patru elemente, iar conform criteriului frecvenței, considerăm că aceste sintagme au un grad ridicat de fixitate.

Termeni sintagmatici din 5 elemente: *mobilitate outgoing de scurtă durată, modul de instruire la distanță, sistemul național de învățământ superior, recunoașterea academică a studiilor și calificărilor, mobilitate bazată pe acorduri interuniversitare, mobilitate pentru stagii de practică, învățare pe tot parcursul vieții, asigurarea calității în învățământul superior.*

Termeni sintagmatici din 6 elemente: *studii universitare în regim cu taxă, program de mobilitate de lungă durată, program de mobilitate de scurtă durată, mobilitate internațională temporară pe cont propriu, rețele de comunicare academică și științifică.*

În limba engleză, de asemenea, am reperat astfel de termeni, însă o bună parte din cei care au grad mare de fixitate sunt transformați în compuse de tip abreviat.

Termeni sintagmatici din 5 elemente: *International Standard Classification of Education (ISCED), Erasmus Charter for Higher Education (ECHE), modernization agenda for higher education, completion of higher education studies.*

Termeni sintagmatici din 6 elemente: *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), European Qualification Framework for Lifelong learning (EQF), area of research and higher education, international consortium of higher education institutions.*

Așadar, compunerea sintagmatică este un procedeu cu pondere mare în crearea unităților terminologice atât în limba română, cât și în limba engleză datorită simplității procedurii și respectării principiului de transparență semantică. Cel mai frecvent model în ambele limbi este cel bimembru, format dintr-un determinant și un determinat. Limba engleză își păstrează caracterul laconic și analitic în formarea de termeni. Termenii în limba engleză sunt, de obicei, mai concizi din punct de vedere lexical și structural, în comparație cu cei din limba română, cei din urmă conținând în mod mai frecvent în structura lor instrumente gramaticale (prepoziții) [61, p. 90].

2.2.2. Procedeele brahigrafice de formare a termenilor

Procedeele brahigrafice vizează abrevierea unităților terminologice, determinată de principiul economiei de mijloace lingvistice. DȘL 1997 definește abrevierea ca „procedeu de reprezentare prin reducere a unei unități lexicale sau a unui grup de elemente cu valoare de unitate lexicală” [140, p. 12]. Raportându-ne la terminologia ÎS, observăm că procedeul de abreviere se aplică, în special, în cazul termenilor sintagmatici plurimembri, iar compusele prin abreviere au forma de acronime sau sigle. În *Ghidul practic al Departamentului de limba română* din Direcția Generală Traduceri a Comisiei Europene este explicată diferența dintre aceste două tipuri de compuse: „Acronimele sunt create prin combinarea silabelor, literelor din termenii care formează o sintagmă: de ex. *Benelux*, iar siglele prin reținerea literelor inițiale: *CFR* (*Căile Ferate Române*), *SIDA* (*sindrom imunodeficiar dobândit*), *ADAC* (*avion cu decolare și aterizare scurtă*)” [174, p. 29]. Conform DȘL 1997, sigla reprezintă „prescurtarea convențională formată din litera inițială sau din grupul de litere inițiale folosite în inscripții, în manuscrise etc. pentru a evita cuvintele sau titlurile prea lungi” [140, p. 450]. Așadar, conform criteriului eufonic, acronimul este citit ca un cuvânt întreg, iar în cazul siglei, citirea este literală. În cadrul corpusului în limba română o mare pondere au acronimele și siglele împrumutate din engleză, acest lucru fiind explicabil prin caracterul internațional pe care l-au căpătat acești termeni. Totuși, am reușit să identificăm și termeni de tip abreviat creați în cadrul terminologiei ÎS din limba română, aceștia fiind **siglele**: *ACBS* (*Agenția de Credite și Burse de Studii*), *ANPCDEFP* (*Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale*), *CNC* (*Cadrul Național al Calificărilor*), *CNCIS* (*Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior*), *CNFIS* (*Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior*), *CNR* (*Consiliul Național al Rectorilor*), *USM* (*Universitatea de Stat din Moldova*), *CDSI* (*Consiliu de Dezvoltare Strategică și Instituțională*), *SEIS* (*Spațiul European comun în Învățământul Superior*; și **acronimele**: *ANACIP* (*Agenția Națională de*

Asigurare a Calității în Învățământul Profesional), *ARACIS (Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior)*, *TIC (tehnologii informaționale și comunicaționale)*, *CEC (Cadrul European al Calificărilor)*, *FiU (Forumul interuniversitar)*. Menționăm că doar unele compuse de tip abreviat sunt formate prin traducerea conceptelor internaționale din domeniul educației (*SEIS, TIC, CEC*), marea majoritate a acronimelor și siglelor create în limba română reprezintă denumiri de instituții create la nivel local, acești termeni având caracter nominal.

Terminologia ÎS din limba engleză este mult mai bogată în compuse de tip abreviat (acronime, sigle), pentru că noile realități din acest domeniu sunt desemnate anume în această limbă internațională. Pentru a răspunde necesității de brevilocvență în comunicarea specializată, se recurge la acronime și sigle, care ulterior sunt împrumutate în limbile și culturile receptoare.

În corpusul analizat apar următoarele **sigle**: *ECTS (European Credit Transfer System)*, *EHEA (European Higher Education Area)*, *LLP (Lifelong Learning Programme)*, *ICT (Information and communication technology)*, *ODL (Open Distance Learning)*, *CMC (computer-mediated communication)*, *ESN (Erasmus Student Network)*, *EUA (European University Association)*, *ESU (European Student Union)*, *BFUG (Bologna Follow-Up Group)*, *RAAK (Regional Attention and Action for Knowledge circulation)*, *TNE (Transnational education)*, *JSP (Joint-Study Programmes)*, *EUC (Erasmus University Charter)*, *ISP (Intensive Study Programme)*, *R&D (research and Development)* și **acronime**: *CEEPUS (Central European Exchange Programme for University Studies)*, *MOOC (Massive Open Online Course)*, *STEM (Science Technology Engineering and Mathematics)*, *MOCCA (Model for core curricula with integrated mobility abroad)*, *Ma-Hip (mandatory mobility windows with highly-prescribed content)*, *Op-Lop (optional windows with loosely-prescribed content)*, *ACA (Academic Cooperation Association)*, *PITE (private institutions of tertiary education)*, *HERE (Higher Education Reform Expert)*, *NEET (people not in employment, education and training)*, *ERA (European Research Area)*.

Compusele de tip abreviat în engleză, ca și cele din limba română, au caracter nominal, însă o bună parte pot avea rol de determinat în sintagme terminologice, de exemplu: *ECTS credit*, *ECTS system*, *EHEA country*, *STEM field*, *PITE sector*. În limba română, de asemenea, sunt folosite aceste tipuri de compuse, păstrându-se acronimul/sigla în limba engleză: *credit ECTS*, *document de tip ECTS*, *program LLP*, *grup de lucru BFUG*. În unele cazuri observăm că aceste construcții sunt de tip tautologic, întrucât determinatul repetă un element din siglă/acronim (de exemplu, dacă descifrăm sintagma *ECTS system*, observăm repetarea cuvântului *sistem – European Credit Transfer System*, iar în română *LLP program* ar fi *program*

LifeLong Learning Programme). Totuși, aceasta este o strategie discursivă de precizare a termenului și de reducere din nivelul de opacitate semantică.

2.2.3. Procedee semantice de formare a termenilor

D.S. Lotte afirma că fiecare terminologie conține numeroși termeni care își au, de fapt, originea în fondul lexical de bază al limbii [apud 129, p. 35]. În cadrul terminologiei ÎS este destul de frecvent procedeul de **terminologizare**, care reprezintă modalitatea de creare a termenilor prin păstrarea formei unei unități lexicale din lexiconul general, prin atribuirea unui sens specializat. Spre exemplu, cuvântul *disciplină* este definit în DEX 2009 ca: „**1.** totalitatea regulilor de comportare și de ordine obligatorii pentru membrii unei colectivități; ordine; spirit de ordine, deprindere cu o ordine strictă; **2.** ramură a unei științe” [147]. În cadrul ÎS, *disciplină* are sensul de „element formativ de bază (cuanta) care reprezintă activități unitare atribuite unui conținut formativ distinct. Disciplina poate fi constituită din activități de curs (prelegere), seminar, laborator, proiect, teme individuale programate de curs, practică etc. Fiecare disciplină are o durată totală de un semestru, conține o formă de evaluare în urma căreia studentul obține o notă finală și acumulează creditele asociate disciplinei” [176]. Un alt exemplu este cuvântul *calitate*, care în limbajul general semnifică: „**1.** totalitatea însușirilor și laturilor esențiale în virtutea cărora un lucru este ceea ce este, deosebindu-se de celelalte lucruri; **2.** însușire (bună sau rea), fel de a fi (bun sau rău); p. restr. caracteristică pozitivă, însușire bună” [157]. În cadrul limbajului specializat al ÎS, această unitate lexicală își specializează sensul, desemnând un „ansamblu de caracteristici ale unui program de studiu și ale ofertanților acestuia, prin care sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor în raport cu standardele de calitate” [165]. Lista poate continua cu *admitere*, care în DEX 2009 [148] este definit ca: „acțiunea de a admite”, iar în terminologia ÎS capătă sensul specializat „procesul organizat de o instituție acreditată de învățământ superior pentru înscrierea candidaților la programele de studiu oferite”. *Admitere* este un termen generic, care vizează metodologia admiterii; oferta anuală de școlarizare; condițiile și actele necesare pentru înscriere; perioadele sesiunilor de admitere; modalitatea și probele de concurs; facilitățile sau condițiile speciale; taxa de înscriere pentru organizarea și desfășurarea admiterii; taxele de școlarizare și alte informații utile candidaților [184]. Este de menționat faptul că o bună parte din unitățile lexicale din limba română care trec prin procesul de terminologizare sau specializare a sensului se datorează influenței limbii engleze. Astfel, termenii *mobilitate (academică)*, *schimb (academic)*, *ciclu (de studii)* achiziționează sensurile specializate prin calc semantic. Prin urmare, în limba engleză șirul unităților lexicale

împrumutate din limbajul general este mai mare. Spre exemplu, substantivul *mobility* este definit în limbajul general ca „abilitatea de a te mișca sau a fi mișcat în mod liber” [161], iar în dicționarele specializate *mobility* reprezintă „oportunitățile de studiu și de formare a studenților, cadrelor didactice și cercetătorilor în afara instituției de origine, aceste perioade fiind recunoscute și echivalente la întoarcere” [153]. Termenul *recognition* în limbajul general are sensul de *recunoașterea existenței, valabilității sau legalității unui lucru* [143], iar în cadrul limbajului ÎS cuvântul devine termen, desemnând „recunoașterea formală de către o autoritate competentă a valorii unei calificări educaționale în vederea accesului la activități educaționale și/sau de angajare” [153]. Un alt fenomen ușor de observat în cadrul terminologiei ÎS este cel al **reterminologizării**, care presupune migrația unor termeni din alte domenii specializate în domeniul educației. Eugenia Mincu numește acest proces „remodelare conceptuală și reutilizare interterminologică” [39, p. 33]. Așadar, termenii respectivi trec printr-o resemantizare. Un exemplu concludent în acest sens este termenul englez *credit*, care în dicționarul general Collins Dictionary are ca prim sens *capacitatea de a cumpăra unele bunuri și a plăti etapizat pentru acestea* [143]. Prin urmare, termenul se atribuie domeniului financiar-economic. Totuși, un ultim sens înregistrat (sensul nr. 12) indică apartenența lexemului și la domeniul educației, desemnând dovada finalizării cu succes a unei părți dintr-un curs din ÎS. Așadar, atunci când a migrat spre domeniul educațional, termenul a trecut printr-un proces de resemantizare. În limba română definiția termenului face referire la *relația ce se stabilește între creditor și debitor* (DAN 2015), lipsind însă sensul pentru domeniul educațional. Totuși, la nivel de surse terminografice specializate (baza terminologică IATE), identificăm termenul respectiv definit în limba engleză, iar în anul 2019 apare și definiția în limba română pentru sintagma *credit ECTS* [173]. Migrarea termenilor din anumite domenii spre domeniul educațional contribuie la fenomenul polisemiei interdomeniale, din aceste considerente mai multe exemple de termeni sunt analizați în cadrul subcapitolului respectiv.

Un fenomen semantic aparte pe care îl descoperim în limbajul specializat al ÎS îl reprezintă **metafora terminologică**. Ca și metafora poetică, metafora terminologică se construiește printr-un transfer de sens, prin care dăm numele unui concept altuia, pe baza comparației sau a identificării intuitive a unor asemănări [29, p. 36]. Totuși, spre deosebire de metafora poetică, metafora terminologică vizează un conținut semantic fix și are un loc bine definit în sistemul de cunoștințe specializate. Inga Druță definește metafora terminologică drept „un semn lingvistic de același tip ca și termenul, ceea ce înseamnă că este univoc, monoreferențial și că noțiunea desemnată face parte dintr-un sistem de noțiuni predeterminate și predefinite” [ibidem, p. 25]. Isabelle Oliveira consideră că în cadrul activității științifice

metafora reprezintă un instrument de importanță primordială, deoarece are atât funcție denominativă, cât și de producere a cunoștințelor [135]. Întrucât limba engleză este prin excelență limba de terminogeneză a noilor realități din ÎS, observăm folosirea acestui mecanism de creație terminologică în special prin asocierea dintre termeni educaționali clasici și cuvinte care fac parte din fondul lexical comun. În cadrul corpusului analizat am reperat următorii termeni: *parent university, host university, sister universities (institutions), branch campus, brain circulation, brain migration, scientific powerhouse, knowledge infrastructure, research infrastructure, inflow/outflow of students, mobility window, mobility landscape, higher education landscape, degree architecture, academic island, nomadic learner, learning pathway*. În terminologia ÎS din limba română majoritatea termenilor-metafore pătrund prin traducerea/transpunerea realităților care au fost inițial desemnate în limba engleză, așadar, este vorba de creație terminologică secundară. Termenii reperați în corpusul în limba română sunt următorii: *misiune de predare, populație academică, universitate gazdă, flux de mobilitate, alianțe ale cunoașterii, traseu de învățare, universități partenere, val de mobilitate, flux de studenți*. Observăm că mecanismul de asociere a cuvintelor uzuale cu cele din limbajul educațional se dovedește a fi un procedeu lexical viabil în desemnarea noilor concepte, majoritatea termenilor enumerați, atât în limba engleză, cât și în limba română, prezentând avantajul conciziei și al transparenței semantice, or, metafora terminologică este „prin excelență vehicul al motivației semantice” [129, p. 38].

2.2.4. Împrumuturi lexicale

Împrumutul lexical, definit drept „un rezultat al contactului între idiomuri, reprezentând o formă de manifestare a interferenței lingvistice” [156, p. 280], este, cu siguranță, manifestarea cea mai clară a interconexiunilor ce se realizează la nivel lexical și conceptual în cadrul limbajului specializat al ÎS între limbile engleză și română. Acest procedeu poate fi considerat, pe bună dreptate, o modalitate de bază de înnoire a terminologiei învățământului superior din limba română, iar în funcție de gradul de adaptare a termenilor împrumutați la sistemul morfologic al limbii receptoare (româna) putem încadra termenii respectivi în xenisme, termeni în curs de adaptare și termeni integral adaptați.

1. Termenii integral adaptați sub aspect ortografic, fonetic, morfologic și lexico-semantic constituie adesea baza derivativă pentru apariția altor termeni. Aceștia sunt: *master* – termen adaptat fonetic, întrucât se citește așa cum se scrie, în limba engleză pronunția fiind [ma:stə]. De asemenea, termenul constituie baza derivativă pentru *masterat, masteral* (de

exemplu: *pregătirea practică prin programele de masterat în pedagogie poate fi realizată printr-un program al Uniunii Europene ca o perioadă de training*); *feedback* – deși sub aspect ortografic termenul nu este adaptat, totuși din punct de vedere fonetic acesta pierde sunetele [i:] și [a], transformându-le în [i] și, respectiv, [e], pronunția în română fiind [fɪdbec]. Forma de plural *feedbackuri* confirmă integrarea în sistemul morfologic al limbii române (de exemplu: *Completarea Chestionarului de feedback de către studentul Erasmus, precum și a unui raport de activitate privind derularea mobilității Erasmus, inclusiv a echivalărilor creditelor ECTS obținute*). Termenul *training* – pronunțat [trɛɪnɪŋ], pierde sunetul nazalizat specific limbii engleze. Identificăm forma articulată a termenului; *trainingul*, ceea ce indică adaptarea morfologică la sistemul limbii române (de exemplu: *cadrele didactice care participă activ la conferințe, mese rotunde, training-uri internaționale etc. dezvoltă din proprie inițiativă relații de colaborare cu profesorii instituțiilor-gazdă din afara țării*); Termenul *know-how* este adaptat sub aspect fonologic, pierzând diftongul [əʊ] /'nəʊhaʊ/, pe care îl transformă în diftongul [ou] (de exemplu: *parteneriatele strategice transnaționale care (...) promovează inovarea, schimbul de experiență și know-how între diferite tipuri de organizații implicate în educație*); *grant* (de exemplu: *granturi pentru studenți*) este un termen a cărui ortografie a facilitat adaptarea fonetică și morfologică; *applicant* – termen adaptat ortografic, întrucât pierde un „p” (în engleză – *applicant*), din punct de vedere fonetic accentul se deplasează pe ultima silabă, spre deosebire de limba engleză, unde accentul e pe prima silabă ['aplɪk(ə)nt]. Remarcăm faptul că deși acest termen nu este înregistrat în DEX 2009 [152] sau DOOM [153], în limbajul specializat el există și este pe larg folosit, întrucât are un caracter funcțional.

2. Termeni în curs de adaptare – acești termeni prezintă fluctuații la nivel ortografic, fonetic, morfologic, fapt ce indică dinamicitatea termenilor în procesul de adaptare la sistemul limbii române. Astfel, termeni ca: *MOOCs/mooc-urile/moocurile, workshop/workshop-urile, internship/internship-ul* primesc mărci specifice categoriei nominale: articolul hotărât, forma de plural. De asemenea, prezența cratimei indică coeziunea redusă dintre termen și morfemul specific limbii române. Este de menționat că acești termeni încă nu sunt introduși în dicționarele explicative de limbă română, spre deosebire de cei adaptați. Considerăm oportună inserarea în această categorie și a unităților terminologice hibride (constituite dintr-un termen împrumutat și un cuvânt românesc) care au intrat în circulație odată cu primele reforme realizate în sistemul ÎS. Folosirea unui cuvânt sau a unei sintagme românești pe lângă un termen împrumutat reprezintă o strategie discursivă eficientă, menită să facă mai simplă decodarea semantică, adaptarea și integrarea acestui termen în lexicul specializat al ÎS în limba română. Ținem să precizăm că aceste formații au o utilizare sistematică în textele specializate. Printre cele mai

utilizate unități terminologice de acest gen sunt: *credite ECTS, document de tip ECTS, contractul de studii ECTS; extrasul din foaia matricolă ECTS, recunoașterea și echivalarea ECTS, programe de e-learning, analiza SWOT, competitivitatea EHEA, grupul de lucru EHEA, Comunicatele Ministeriale EHEA, rețelele BFUG, grupul de lucru BFUG, rețeaua ERIC-NARIC, program ITN, rețelele ITN, finanțare ITN, teste Start-up, chestionarele LimeSurvey, domeniile VET* etc. Observăm că majoritatea termenilor englezi în formațiile hibride sunt acronime sau sigle. În pofida caracterului criptat, acestea sunt păstrate în limba română pentru că se pliază tendinței spre economie lingvistică și internaționalizare a terminologiei ÎS, contribuind la comunicarea specializată eficientă.

3. O categorie destul de numeroasă a împrumuturilor din engleză o reprezintă **xenismele**, termenii care nu s-au adaptat la sistemul lingvistic al limbii române și care sunt percepuți de vorbitorii limbii române ca niște „străinisme”. Majoritatea xenismelor, de asemenea, fac parte din formații hibride, totuși ele nu s-au încetățenit în textele specializate, având o frecvență sporadică. Câțiva din termenii identificați în colecția de texte analizate sunt: *studenți incoming, studenți outgoing, mobilitate incoming, mobilitate outgoing, ranking academic, personal inward, personal outward, kit de supraviețuire a studentului, sistemul de tipul „buddy system”, „welcome week”, work-placement, programe joint-degree, mobilitate „free mover”, key action, E-TWINNING, Erasmus Mundus External Cooperation Window, European Summer School, videoconferințe OpenMeeting, comunicare Wave, proiectul CRUNT*. Folosirea ghilimelelor este o marcă în plus a caracterului de xenism al termenilor respectivi. O subcategorie a xenismelor o reprezintă abrevierile hiperspecializate care nu sunt cunoscute publicului larg: *HRS4R, EBSCOhost9, NSS, EPALE, NAFSA*. Aceste abrevieri sunt de obicei însoțite, cel puțin pentru prima dată în text, de descifrări în limba engleză sau/și în limba română, pentru a facilita decodificarea textului: *Standarde și Recomandări Europene – ESG (European Standards and Guideliness), Rețeaua Europeană de Asigurare a Calității în Învățământul Superior – ENQA (European Network for Quality Assurance), Registrul European al agențiilor de asigurare a calității în învățământul superior – EQAR (European Quality Assurance Register), Rețeaua de Experti în materie de Suport pentru Studenți (NESSIE), programul de doctorat comun Erasmus Mundus pentru tehnologii și strategii pentru energie durabilă – SETS, OTLAS – Portal pentru căutare de parteneri de proiecte Erasmus+ în domeniul tineretului, tehnologiilor informaționale (IT), EYF (Forumul European de Tineret), Centrul Național de Suport (National Support Services – NSS), Experti în Reformele Învățământului Superior (HEREs), programele LLP (Life-long Learning Programme).*

Așadar, observăm și în acest caz folosirea unei strategii discursive care ar facilita încetățenirea împrumuturilor, or, odată explicate în text, acestea sunt ulterior folosite în varianta engleză. Numărul sporit de împrumuturi neadaptate și parțial adaptate, în comparație cu cele adaptate, este explicabil prin caracterul recent al împrumuturilor condiționate de explozia informativă din ultimele decenii. De asemenea, datorită faptului că majoritatea locutorilor implicați în comunicarea specializată sunt cunoscători ai limbii engleze, aceștia manifestă tendința de a-și folosi competențele lingvistice prin păstrarea ortografierii și pronunției specifice idiomului donator [60, p. 175]. O altă cauză este determinată de caracterul internațional al multor din acești termeni, astfel păstrarea lor în forma originală conferă terminologiei ÎS din limba română un caracter internațional, ceea ce sporește eficiența comunicării specializate pe plan mondial [69, p. 96].

Referindu-ne la corpusul studiat în limba engleză, vom sublinia faptul că împrumuturile sunt mult mai rare, or, limba engleză este prin excelență o limbă donatoare. Totuși, am reușit să identificăm câteva împrumuturi lexicale care sunt fixate nu doar pe plan sintagmatic, dar și paradigmatic. Este vorba de termenul *emeritus* (professor emeritus), care pătrunde în limba engleză în secolul al 18-lea din latină (*emereri*) și desemnează titlul onorific al unui profesor universitar, care își păstrează titlul și poziția, chiar dacă se pensionează [161, p. 145]. Deși termenul nu este un împrumut recent, totuși aspectul fonetic al lexemului pune în evidență proveniența externă a acestuia. Termenul este, de fapt, un internaționalism, regăsindu-se în mai multe idiomuri (fr. *Émérite*, germ. *Emeritiert*, ro. *emerit*, rus. *эмепум*), iar nuanțele de sens sunt determinate de fiecare cultură în parte.

Termenul *docent*, de asemenea, este de origine latină (*docent, docere*), iar în secolul al 19-lea pătrunde în limba engleză pe filieră germană. În limbajul educației din spațiul anglofon lexemul desemnează un lector care nu are funcție de titular la un departament din universitate, o poziție inferioară celei de profesor.

Termenul *habilitation* poate fi calificat drept un împrumut în curs de adaptare în limba engleză, întrucât chiar dacă forma fonetică și morfologică a lexemului corespunde sistemului lingvistic englez, conceptul desemnat vizează o realitate prezentă doar în anumite sisteme educaționale din țările europene (cea mai înaltă calificare științifică, etapă postdoctorală). Termenul este un internaționalism, care provine din latinescul *habilitare*, pătrunzând în engleză, cel mai probabil, pe filieră franceză (*habilitation*).

Din categoria xenismelor am identificat termenii francezi *grande école* și *haute école*, care desemnează un anumit tip de instituții de învățământ superior din Franța. Pentru a păstra specificitatea conceptelor desemnate s-a decis împrumutul termenilor fără adaptări. Termenul

maître de conference face referire la un titlu *științifico-didactic* de categorie superioară. Termenii corespondenți în limba engleză și în limba română sunt *associate professor* și, respectiv, *conferențiar*. Un alt xenism identificat este acronimul *ATER* (*attaché temporaire d'enseignement et de recherche*), care desemnează o funcție temporară de asistent universitar. Considerăm că majoritatea împrumuturilor și xenismelor identificate în corpusul în limba engleză sunt necesare, întrucât desemnează realități specifice anumitor sisteme educaționale, pentru care fie nu există termeni corespondenți, fie, prin folosirea unor corespondenți, aceștia ar fi supuși unei resemantizării sau pierderi de ordin semantic.

2.2.5. Calcuri

Calcul sau împrumutul indirect reprezintă o metodă foarte productivă de formare a termenilor ÎS în limba română, pentru că facilitează transpunerea conținutului ideatic al termenilor dintr-o limbă-sursă, care este prin excelență limba engleză. *Calcul* este descris de lingviști drept o metodă mixtă de formare a unităților lexicale, folosind mijloace externe (structura și/sau sensul unității lexicale din limba donatoare) și materialul lingvistic al limbii receptoare [33, p. 134; 71, p. 173]. Conform DȘL 1997 [148, p. 87-88], principalele tipuri de calcuri țin de imitarea formei interne a unității lexicale din limba donatoare, astfel calcul poate fi total/integral sau parțial/semicalc. În funcție de extensiunea unității lexicale calchiate, calcul poate fi **lexical** („vizează traducerea unei singure unități lexicale” [ibidem, p. 88]) sau **frazeologic** („vizează transpunerea din limba A în limba B a unor sintagme stabile” [ibidem, p. 88]). Așadar, în terminologia ÎS putem evidenția următoarele tipuri de calcuri:

Calc lexical total – presupune imitarea structurii unui termen simplu. Grupul de termeni formați prin calc lexical total este destul de restrâns, întrucât majoritatea termenilor simpli reprezintă unități lexicale care au intrat anterior în lexicul comun pe filieră franceză.

Ilustrăm prin câteva exemple: *multidisciplinar* (din *fr. multidisciplinaire, engl. multidisciplinary*); *muncă în echipă* (*engl. teamwork*); *masificare* (din *engl. masification*), *sabatic* (*engl. sabbatical*). Acești termeni monomembri fac parte, de cele mai dese ori, din unități terminologice bimembre sau polimembre, iar în acest caz vorbim despre un **calc de tip lexico-frazeologic**, care constă în „copierea prin traducere literală atât a structurii unei unități frazeologice străine, cât și a unuia din elementele sale componente” [28, p. 34]. De exemplu: *curricula multidisciplinară* – *engl. multidisciplinary curricula*, *perioadă sabatică* – *engl. sabbatical (n), an sabatic* – *engl. sabbatical year*, *masificarea învățământului superior* – *engl. massification of higher education*.

Calc frazeologic total – vizează copierea structurii unei unități terminologice bimembre sau polimembre. Acest procedeu se dovedește a fi un mijloc foarte productiv de formare a noilor unități terminologice, menite să transpună la nivel lingvistic noile concepte din ÎS. O parte din termenii reperați sunt: *educația adulților* – *adult education*; *colegiu universitar* – *university college*; *university consortium* – *consorțiu universitar*; *vizită de cercetare* – *research visit*; *bursă de mobilitate* – *mobility scholarship*; *academic staff* – *personal academic*; *acțiune-cheie* – *key action*; *expediție științifică* – *scientific expedition*; *alianțe ale cunoașterii* – *knowledge alliances*; *competențe transversale* – *transversal skills*; *tânăr cercetător* – *young researcher*; *parteneriat universitar* – *university partnership*; *learning performance* – *performanță de învățare* etc.

Calc lexical parțial sau semicalc – vizează traducerea numai a unei părți din unitatea lexicală/terminologică, cealaltă fiind împrumutată: *e-învățare* – (engl.) *e-learning*, *non-didactic* – (engl.) *non-teaching*, *subprogram* – (engl.) *sub-programme*.

Calc frazeologic parțial – presupune împrumutul unui termen din unitatea terminologică, restul unității fiind tradus: *credit ECTS* – (engl.) *ECTS credit*; *program LLL* – (engl.) *LLL program*; *învățare online* – (engl.) *online learning*; *cursuri online* – (engl.) *online courses*; *spațiu online* – (engl.) *online space*; *transfer de know-how* – (engl.) *transfer of know-how*. Observăm că termenii care nu se traduc au statut de internaționalism, iată de ce se optează pentru păstrarea acestora.

Un caz aparte îl reprezintă **calcul semantic** – procedeu prin care se realizează un împrumut de sens care se atribuie unei unități lexicale/unui termen existent în limba receptoare. Un exemplu concludent în acest sens este lexemul *mobilitate*, care în limbajul comun este definit drept „1. capacitatea de a fi mobil, de a se mișca, de a-și schimba locul sau poziția; proprietatea de a fi mișcat, deplasat; 2. capacitate de a se schimba, de a se transforma; variabilitate” [149]. În cadrul terminologiei ÎS acest lexem se referă la „posibilitatea unui student sau a unui profesor de a petrece o perioadă de timp în afară instituției de care aparține, cu scopul de a-și lărgi perspectivele în ceea ce privește poziționarea în societate și domeniul său de interes/studiu. Fenomenul la care facem referire implică reîntoarcerea studentului sau a profesorului în instituția de proveniență” [146, p. 6]. Așadar, observăm că s-a aplicat mecanismul de împrumut de sens din definiția în limba engleză a acestui termen – “ability of an individual to move and adapt to a new occupational or educational environment” [163, p. 178]. Este relevant faptul că acest lexem, după ce capătă un sens specializat în cadrul terminologiei ÎS prin calc semantic, dezvoltă o întregă paradigmă prin calc frazeologic. Astfel, reperăm în textele specializate următoarele unități terminologice: *acțiune de mobilitate*

(mobility action), *mobilitate academică (academic mobility)*, *mobilitatea personalului academic (staff mobility)*, *mobilitatea studenților (student mobility)*, *mobilitate de primire (inbound/incoming mobility)*, *mobilitate de trimitere (outbound/outgoing mobility)*, *bursă de mobilitate (mobility scholarship)*, *mobilitate individuală (mobility for individuals)*. Lista lexelelor care capătă sensuri specializate prin calc semantic poate fi completată cu următoarele: **competență** (*educațională*), **politică** (*educațională*), **vizită** (*de predare/de studiu*), **virtual** (*educație virtuală*). Așadar, calculul reprezintă un mecanism productiv ce răspunde nevoii de umplere a lacunelor terminologice, atât prin împrumutul de structură al termenilor englezi, cât și prin îmbogățirea semantică a unităților lexicale existente în limba română. Frecvența acestui procedeu lingvistic se explică și prin faptul că majoritatea noilor concepte în ÎS pătrund în limba română prin traduceri specializate, acestea devenind tot mai importante odată cu intensificarea fenomenului de comunicare la nivel interlingvistic, intercultural și internațional [60, p. 242].

Pentru o sinteză a principalelor mijloace de formare a termenilor din domeniul învățământului superior în plan comparativ (limba engleză și limba română) propunem **Anexa nr. 1**.

În concluzie, putem afirma că terminologia ÎS, atât în limba engleză, cât și în limba română, folosește tiparele oferite de limbajul comun în procesul de terminogeneză. În baza analizei a 750 de termeni extrași din corpusul comparabil analizat (401 termeni în limba română și 349 de termeni în limba engleză), am realizat analiza cantitativă a procedeelelor de formare a termenilor din domeniul învățământului superior. Figura 2.1 ilustrează sub aspect procentual frecvența mijloacelor de formare a termenilor din domeniul învățământului superior în limba română și respectiv, în limba engleză:

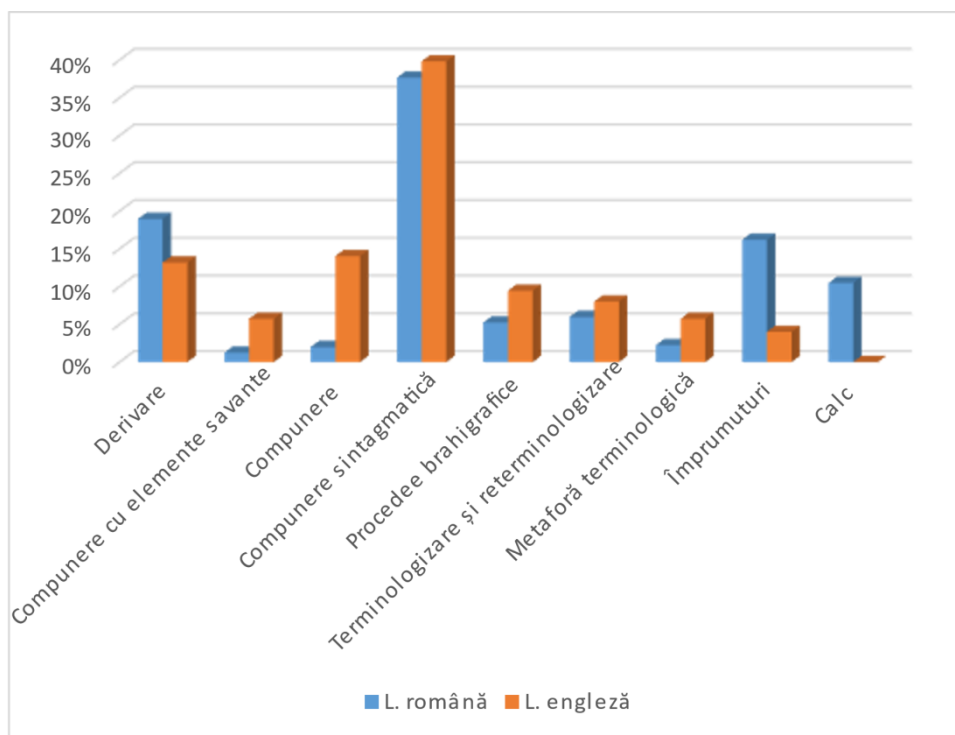


Fig. 2.1. Reprezentarea grafică a frecvenței mijloacelor de formare a termenilor din domeniul învățământului superior în limba română și limba engleză

Sursa: elaborată de autor (V.S.)

După cum observăm, în ambele limbi o metodă extrem de productivă s-a dovedit a fi compunerea sintagmatică (38% în limba română și 40% în limba engleză), datorită simplității procedurii și respectării principiului de transparență semantică. În limba engleză, spre deosebire de limba română, conceptele pot fi exprimate lingvistic prin mai puține unități lexicale, grație predominării caracterului analitic al limbii. Din procedeele morfologice, în ambele limbi, este relativ frecventă derivarea (19% în limba română și 13% în limba engleză). Acest fapt se explică prin prolificitatea acestui procedeu la nivel de limbaj general, or, o bună parte de termeni au migrat din limbajul general spre cel specializat, dezvoltând ulterior și paradigme derivaționale. Pe de altă parte, compunerea este mult mai frecventă în limba engleză (14%) decât în limba română (2%). Explicația rezidă în faptul că limba engleză este un idiom de tip analitic, compunerea fiind un procedeu specific acestui tip de limbi. Procedeele brahigrafice, de asemenea, sunt destul de frecvente, or, termenii brahigrafici răspund prin excelență principiului brevilocvenței. În corpusul în limba engleză acest tip de termeni reprezintă 9%, iar în limba română 5%. Pentru limba română acest procedeu este de multe ori unul de tip secundar, întrucât inițial termenii sunt creați în engleză, ulterior fiind traduși, totuși nu lipsesc și termenii abreviați care vizează realitățile autohtone. Destul de frecvent se apelează la terminologizare și reterminologizare (6% din termenii în limba română și 8% din termenii în

limba engleză sunt formați prin aceste procedee), faptul demonstrând legătura strânsă dintre limbajul general, limbajul specializat al educației și alte limbaje specializate. Metafora terminologică este mai frecventă în limba engleză (6%), ulterior ea pătrunde prin traduceri și în limba română (2%). Trebuie menționat și faptul că în terminologia din limba engleză predomină mijloacele interne de formare a termenilor din ÎS, iar în limba română deosebit de prolifică sunt mijloacele externe și mixte – împrumutul direct și calcul (26%). Acest lucru este explicabil prin necesitatea de cumulare și organizare a noilor realități din ÎS, care sunt în mod prioritar desemnate în limba engleză, aceasta având statut de *lingua franca* a comunicării specializate în general și a comunicării specializate în domeniul ÎS, în particular. Împrumutul are avantajul internaționalizării terminologiei ÎS și al eficientizării comunicării specializate, iar calcul contribuie la actualizarea și modernizarea terminologiei prin folosirea mijloacelor proprii limbii române.

2.3. Particularități semantice ale terminologiei din domeniul învățământului superior

În lingvistica generală este răspândită ideea conform căreia „a da obiectelor denumiri exacte, univoce, ținând de o anumită vocație spre monosemie și linearitate este specific științei, nu limbii curente, unde fiecare semn are mai multe valori și fiecare valoare este exprimată prin mai multe semne” [47, p. 135]. Pentru terminologia clasică, principiile monosemiei și univocității reprezintă trăsături definitorii ale sistemelor terminologice ce aparțin domeniilor tehnico-științifice și profesionale. Totuși, diversitatea textelor și contextelor în care sunt diseminați termenii impune o altă abordare. Limbajele specializate se circumscriu nu doar stilului tehnico-științific, or, fenomenul de democratizare a cunoștințelor, de deschidere a codurilor și de diseminare a informației pe diferite căi, pentru diferite categorii de utilizatori, are drept consecință o apropiere între limbajele specializate și limbajul comun. Prin urmare, fenomene de ordin semantic precum sinonimia, polisemia, antonimia, hiponimia nu pot fi trecute cu vederea atunci când ne propunem investigarea relațiilor semantice ce se stabilesc în cadrul unei terminologii cu impact social important, așa cum este terminologia ÎS.

În acest subcapitol ne propunem să analizăm fenomenele semantice relevante pentru sistematizarea terminologiei ÎS și, respectiv, pentru crearea unei imagini de ansamblu a trăsăturilor și tendințelor evolutive ale terminologiei ÎS atât în limba engleză, cât și în limba română.

2.3.1. Sinonimia

Sinonimia reprezintă o categorie semantică proprie majorității limbilor lumii, iată de ce poate fi etichetată ca una din universalile limbajului. Sinonimia se stabilește ca relație între sinonime, acestea fiind definite în *Dicționarul de științe ale limbajului* drept cuvintele, expresiile ce au același sens, dar formă materială diferită [140, p. 304]. Se pune accentul, așadar, pe aspectul structural al unităților lexicale. Petru Zugun subliniază importanța contextului în definirea sinonimelor, considerându-le acele cuvinte sau expresii „care se pot substitui în același mesaj fără a-i modifica esențial sensul” [72, p. 230]. Din punct de vedere lexicologic, fenomenul sinonimiei indică gradul înalt de dezvoltare al unei limbi [apud 46, p. 20]. Care este însă efectul acestei categorii semasiologice în cadrul lexicului specializat? Conform principiilor terminologiei clasice, de sorginte wüsteriană, termenii trebuie să aibă caracter monosemantic datorită stabilității și legăturii univoce ce se stabilește între concept și reprezentarea lingvistică a acestuia. Sinonimia este percepută ca un impediment în calea comunicării non-ambigue și clare în domeniul specializat, de aceea acest fenomen lexical se vrea a fi evitat. Totuși, situația în cadrul textelor specializate este alta, iar termenii-sinonime sunt o realitate ce nu poate fi negată. Conform normei ISO, sinonimia în terminologie vizează „relația între desemnările care reprezintă același concept într-o limbă” (trad. n.) [apud 104, p. 170]. Rostislav Kocourek definește sinonimia în cadrul terminologiei ca identitate sau proximitate a semnificației diferitor semne sau grupuri de semne și apreciază acest fenomen ca unul dintre principiile esențiale ale unei limbi [130, p. 251]. Pe de altă parte, Pierre Lerat, citat de Isabel Desmet [125, p. 235], afirmă că limbajele de specialitate sunt mai întâi de toate limbi naturale atunci când ne referim la funcția lor de comunicare a cunoștințelor specializate, prin urmare, sinonimia în cadrul terminologiei nu poate fi calificată în acest caz drept un impediment, ea având caracter funcțional și, la fel ca în cadrul limbajului general, răspunde nevoilor comunicative ale locutorului. Cercetătoarea Gabriela Șaganean pune în evidență doi factori principali care favorizează apariția sinonimiei în cadrul limbajelor specializate: evoluția conceptelor desemnate de termeni și procesul de perfecționare terminologică (spre exemplu înlocuirea unor termeni împrumutați cu termeni creați în limba țintă) [115, p.99].

Manifestarea autentică și naturală a termenilor se face la nivel suprafrastic, în cadrul discursului specializat, iar o analiză pertinentă a fenomenului sinonimiei terminologice vizează reperarea termenilor din textele specializate. Analizând materialul empiric, am putut identifica mai multe manifestări ale sinonimiei în terminologia ÎS, conform criteriului semantic, formal și pragmatic-funcțional.

Din punctul de vedere al proximității conținutului noțional al termenilor, identificăm *sinonime totale* și *sinonime parțiale* [40]. Sinonimele totale prezintă identitate referențială

totală, astfel termenii sunt substituibili în contexte, iar conținutul semantic al textului nu este afectat. În această categorie putem include sinonimia dintre unitatea terminologică și acronimul sau sigla sa. În limba română am reperat următoarele exemple: *Spațiu European Comun în Învățământul Superior – SEIS, Alianța Studenților din Moldova – ASM, Forum interuniversitar – FiU, tehnologii informaționale și de comunicare – TIC*. Mult mai numeroase sunt exemplele care vizează unitatea terminologică în limba română și acronimul în limba engleză, care a devenit un internaționalism în cadrul terminologiei învățământului superior: *Programul integrat pentru învățarea de-a lungul întregii vieți – Lifelong Learning Programme – LLP, Sistemul European de Credite Transferabile – ECTS, Suplimentul de Diplomă – DS, cursuri online deschise masive – MOOCs, Asociația Europeană a Universităților – EUA, Echipa de Experți în Reforma Învățământului Superior – HEREs, Rețeaua Europeană de Asigurare a Calității în Învățământul Superior – ENQA, Registrul European de Asigurare a Calității – EQAR, Carta Erasmus – ECHE, Grupul de monitorizare a procesului Bologna – BFUG*. Acest tip de sinonimie este în majoritatea cazurilor de tip *in praesentia*, întrucât ajută la decriptarea sensului termenilor-acronime și încetățenirea acestora în discursul specializat al ÎS. În limba engleză sinonimia între acronime și unitatea terminologică, de asemenea, este una des întâlnită: *fields of science, technology, engineering, and mathematics – STEM fields, European higher education area – EHEA, European Quality Assurance Register – EQAR, European Standards and Guidelines for Quality Assurance – ESG, information and communication technologies – ICT, open and distance learning – ODL, open educational resources – OER, optional windows with loosely-prescribed content – Op-Lop, mandatory mobility windows with highly-prescribed content – Ma-Hip, mandatory windows with loosely-prescribed content – Ma-Lop, optional windows with highly-prescribed content – Op-Hip, CIMO – Centre for International Mobility, ESN – Erasmus Student Network, LERU – League of Research Universities, ESU – European Student Union, private institutions of tertiary education – PITE, transnational higher education – TNE, Bologna Follow-Up Group – BFUG, Joint-Study Programmes – JSP, Inter-University Co-operation Programmes – ICPs, massive online open courses – MOOCs, Erasmus + – E+, ELL – European Language Label, joint master degree – JMD, Intensive Study Programme – ISP, Research and Development – R&D*. La nivelul textelor specializate în limba engleză, acest tip de sinonimie, de asemenea, este în majoritatea cazurilor *in praesentia*, în special atunci când termenii se folosesc în text pentru prima dată. O parte din acronime sunt incluse în lista explicită de abrevieri, întrucât în așa mod se asigură accesibilitatea conținutului semantic al termenului și al textului integral. Observăm că o mare parte din acronime le-am identificat în aceeași formă

atât în engleză, cât și în română, acest fapt confirmând statutul de internaționalism al termenilor respectivi și statutul dominant al limbii engleze în crearea acestui tip de termeni.

Un alt tip de sinonimie totală este relația între două unități terminologice concurente. Apariția acestora se explică prin factorul geografic, cronologic, prin dorința de diferențiere a unor specialiști/organizații sau prin traduceri realizate pe filiere diferite. În limba română am reperat următoarele exemple: *învățare virtuală/învațământ digital, educație terțiară/învațământ terțiar, ofertă academică/ofertă educațională/ofertă de studii, coordonator de doctorat/conducător științific, bibliotecă virtuală/bibliotecă online, cadru didactic/cadru pedagogic, an de studii/an academic, instituție de primire/instituția gazdă, instituție de trimitere/instituție de origine, studii doctorale/studii superioare de doctorat, mobilitate academică în afara statului/mobilitate academică externă*. În limba engleză am identificat următoarele exemple: *academic environment/educational environment, PhD student/doctoral student, doctoral degree/PhD degree, doctorate holder/PhD holder, doctoral graduate/PhD graduate, key skills/key competences, learning achievements/learning outcomes, elite academics/top-level academics, teaching staff/teaching personnel, host institution/receiving institution, guest lecturer/invited lecturer, alternance training/alternating training*. Ținem să menționăm că chiar dacă nu identificăm toți termenii în dicționarele specializate, totuși aceștia au o sferă largă de utilizare în cadrul textelor specializate, fiind substituibili sau chiar menționați în paralel, ceea ce a determinat clasificarea lor ca sinonime totale. Rostislav Kocourek afirmă că sinonimia poate fi identificată în cadrul aceleiași limbi, iar la nivel interlingvistic vorbim despre echivalență [130, p. 254]. În cazul terminologiei ÎS (și nu doar), limba engleză este limbă donatoare pentru majoritatea limbilor europene și multe din unitățile terminologice engleze capătă statut de internaționalism, de aceea considerăm că relația ce se stabilește între internaționalisme și termenii autohtoni este, de asemenea, una de sinonimie totală. Am reperat următoarele exemple în corpusul analizat: *mobilitate individuală – freemover, diplome false – degree mills, internaționalizare a campusului de acasă – internationalization at home, exodul creierelor – brain drain, e-learning – învățare virtuală, stagiul de practică – work-placement, stagiul de observare – job shadowing*.

O altă categorie de sinonime sunt cele parțiale sau contextuale, acest fenomen se explică prin faptul că majoritatea termenilor își conturează valențele semantice în cadrul discursului specializat (la nivel textual). Așadar, acest tip de sinonime desemnează același concept doar la nivel textual, iar la nivel paradigmatic reprezintă fenomenul polisemiei. Fenomenul respectiv este explicabil prin viteza schimbărilor și mutațiilor în domeniile științifice și tehnice, reflectată prin acumulare sau pierdere de sensuri ale unităților lexicale. În limba română am reperat

următorii termeni care sunt sinonime parțiale/contextuale: *instituție universitară – universitate, învățământ universitar – învățământ superior, studii de licență – ciclul I de studii universitare, studii de master – ciclul II de studii universitare, studii de doctorat – ciclul III de studii universitare, studii superioare – studii terțiare, calitatea învățământului – calitatea serviciilor educaționale, cadru didactic – profesor, educația adulților – instruirea adulților, guvernanză instituțională – guvernanză universitară, student – beneficiar de servicii educaționale, unitate de învățământ superior – instituție de învățământ superior, an universitar – an de studii, lecții teoretice – prelegeri, lecții practice – seminare, mobilitate definitivă – transfer, student străin – student internațional, educație universitară – studii universitare, școală doctorală – Instituția Organizatoare de Doctorat. Terminologia ÎS din limba engleză, de asemenea, conține astfel de sinonime: *sense of academic belonging – sense of school belonging, academic results – learning outcomes, web-based education – online education, e-learning – distance education, graduate – alumnus, curriculum – study programme, professors – academic staff, student body – student population, university employers – university staff, scholarship – bursary.**

Un factor important în apariția seriilor sinonimice ale unităților terminologice este cel pragmatico-funcțional. Astfel, în funcție de locutor, situația de comunicare, tipul și gradul de specializare al discursului și, respectiv, al textului, termenul este supus unor variații menite să faciliteze comunicarea de cunoștințe. În acest context, unul din tipurile de sinonimie frecvent întâlnite este sinonimia între forma completă a unității terminologice și forma elidată. Ilustrăm prin câteva exemple: *curricula universitară – curricula, curs în modul – modul, credite ECTS – credite, program de mobilitate – mobilitate, restanță academică – restanță, student doctorand – doctorand.* În limba engleză am reperat următoarele exemple: *postdoctoral researcher – postdoc, mobility target – target, university-level education – university education, ERASMUS-supported teaching period – ERASMUS teaching period, incoming degree-seeking students – incoming degree students.* Acest procedeu este dirijat de principiul brevilocvenței în comunicare și al economiei lingvistice. Considerăm că acest tip de sinonimie nu reprezintă un impediment în comunicare, pentru că forma elidată nu prezintă devieri semantice în momentul raportării la sensul global al textului. Un alt tip de sinonimie dirijată de factorul pragmatic este cea calificată de cercetători ca *sinonimie de necesitate* [41, p. 159]. În această categorie vom include sinonimia dintre unitățile terminologice și acronimele sau siglele acestora, întrucât acronimele și siglele răspund nevoii de concizie, dar, pentru publicul nespecializat, sunt termeni opaci, de aceea în text autorii folosesc acest tip de sinonimie *in praesentia*. Opusă sinonimiei de necesitate este cea *de lux*. În limba română acest tip de sinonimie se înregistrează în special între termenul autohton și cel internațional, considerăm însă că coexistența acestor dublete

sinonimice reprezintă o strategie discursivă de încetățenire a termenilor autohtoni sau de atașare a unor noi nuanțe semantice pentru termenii mai vechi. De exemplu, termenul *supliment la diplomă* ar putea prezenta opacitate la nivel semantic, publicul neavizat fiind tentat să descifreze termenul prin unirea sensului celor două lexeme: diplomă – *act oficial care certifică pregătirea profesională a unei persoane, un anumit titlu* și supliment – *ceea ce se adaugă la ceva pentru a-l completa sau pentru a suplini o lipsă* [148]. În momentul în care termenul este însoțit de acronimul sau termenul în limba engleză (*DS, diploma supplement*) locutorul înțelege că se face referire la un nou concept. Pe site-ul Comisiei Europene acest termen este definit ca „un document care însoțește o diplomă de învățământ superior, oferă o descriere standardizată naturii, nivelului, contextului, conținutului și stadiului studiilor absolvite de titular. Este emis de către instituțiile de învățământ superior în conformitate cu standardele stabilite de Comisia Europeană, Consiliul Europei și UNESCO” [188]. Așadar, în cazul termenilor care fac referire la noi concepte, folosirea acestui tip de sinonimie este una necesară. În momentul în care accentul se pune pe snobism lingvistic, sinonimia poate fi calificată drept una *de lux*: *stagiu de observare – job shadowing, learning agreement – acord de studii, mobility agreement – acord de mobilitate*. În limba engleză sinonimele de lux reprezintă multitudinea de forme concurente pentru desemnarea aceluiași concept: *doctorate holder – PhD holder; doctoral graduate – PhD graduate; web-base education – online education; e-learning – cyberspace learning environment; hybrid courses – blended courses; continuous education – continuing education – lifelong education; dynamic knowledge – evolving knowledge*. Dacă ne raportăm la principiile terminologiei clasice, acest tip de sinonimie nu este acceptat, deoarece ar crea ambiguități în comunicare. Pe de altă parte, odată ce limbajul specializat nu are doar funcție referențială, ci și comunicativă (în special discursul de semivulgarizare și de vulgarizare), acest tip de sinonimie răspunde nevoii de diversitate și suplețe în exprimare.

Un alt criteriu de clasificare a termenilor sinonimici ține de forma morfologică. Astfel, dacă doi termeni sinonimici au o formă apropiată, aceștia sunt considerați sinonime paronimice, iar dacă formele lor diferă, nu au o bază identică, atunci sunt sinonime heteromorfe [131, p. 166]. În limba română am reperat următorii termeni sinonimici paronimici: *mobilitate de tineret – mobilitatea tineretului; Procesul Bologna – Procesul de la Bologna; suplimentul la diplomă – supliment de diplomă*. În limba engleză putem enumera la această categorie următoarele exemple: *educational technology – education technology; open online learning – open e-learning; performance-based education – competence-based education; alternanting training – alternance training*. Lista este completată și de termenii formați în mod alternativ prin folosirea genitivului analitic (cu particula *of*) și prin antepunerea determinantului în structura

determinant-determinat: mobility of university students – student mobility; mobility of individual – individual mobility; expansion of higher education – higher education expansion; pattern of academic mobility – academic mobility pattern. În aceeași categorie intră și unitățile terminologice și acronimele acestora (vezi și *supra*). În terminologia din limba engleză am reperat exemple în care variază ortografierea unor termeni, în acest caz este vorba despre variație terminologică [134, p. 72]: *masters student – master student; masters level – master level; master degree – master’s degree*. Sinonimele heteromorfe reperate din corpusul în limba română sunt următoarele: *plan de învățământ – curriculum; domeniu de studii – specializare; disertație – teză de doctorat*. Observăm că aceste sinonime heteromorfe sunt din punct de vedere semantic parțiale, în limba engleză, pe lângă sinonimele heteromorfe parțiale (*scholarship – bursary; academics – scholars; graduate – alumni; curriculum – syllabus*), am descoperit și sinonime heteromorfe totale: *PhD – doctorate; bricks-and-mortar education – classroom instruction*.

În urma analizei contrastive a fenomenului sinonimiei în terminologia ÎS din limba română și limba engleză putem observa că acest fenomen este unul frecvent în ambele idiomi, iar cauzele sunt diverse. În limba română o cauză principală o reprezintă traducerile care se realizează în mod simultan de către diverși traducători, iar în momentul în care pentru un nou concept nu există un termen-vedetă, fixat în glosarele de specialitate, traducătorul e pus în situația de a propune el însuși un termen sau de a păstra termenul în limba engleză. În limba engleză, de asemenea, sunt create texte-surse în mod paralel, acestea reflectând noile realități din ÎS. Astfel, fiecare specialist propune un mod de definire a noilor concepte. Instituțiile abilitate să normalizeze și să standardizeze noii termeni sunt puse în situația de a alege și a recomanda un termen-vedetă, iar acest lucru necesită anumit timp și efort, or, viteza și accesibilitatea publicării (în special online) a noilor texte, precum și diversificarea tipurilor de comunicare ce implică utilizarea de termeni, sunt un impediment pentru realizarea normalizării în timp util. Principiul brevilocvenței și economiei limbajului determină explozia de acronime utilizate în paralel cu unitățile terminologice complete, iar în limba română de multe ori coexistă acronimele în limba engleză și în limba română, prin urmare, și aceasta este o cauză a apariției sinonimiei. Așadar, un tip aparte de sinonimie specific terminologiei ÎS din limba română este între termenii autohtoni și internaționalismele din limba engleză. În limba engleză nu am identificat astfel de sinonime, pentru că noii termeni sunt, de obicei, creați anume în această limbă, ulterior făcându-se traduceri în celelalte limbi europene. Considerăm că sinonimia, atât în terminologia ÎS din limba română, cât și în limba engleză, este un fenomen natural și explicabil în primul rând prin factorul pragmatic – locutorul utilizează diverse strategii de

fluidizare a conținutului semantic, iar sinonimia răspunde nevoii de dinamicitate și accesibilitate a limbajului specializat, în special în discursul specializat didactic, de semivulgarizare și vulgarizare [62, p. 378]. Prin urmare, mulți termeni din cadrul acestor tipuri de discurs nu sunt autonomi din punct de vedere semantic, ei își actualizează sensul în relație cu celelalte unități lexicale, precum și prin raportarea la sensul global al textului.

2.3.2. Polisemia

Polisemia este considerată una din caracteristicile firești ale limbii naturale, când unui semnificant îi corespund mai mulți semnificați. În *DȘL 1997* acest fenomen este definit drept „capacitate a majorității cuvintelor din limbile naturale de a avea mai multe sensuri”, astfel „aproximativ 80% din cuvintele lexicului activ al unei limbi sunt polisemantice” [140, p. 369]. În cazul limbajelor specializate însă, această caracteristică nu este una acceptată, în special din perspectiva terminologiei clasice, de optică wüsteriană, deoarece este considerată drept sursă de ambiguitate în cadrul comunicării specializate. Totuși, mai mulți cercetători (Teresa Cabré 1999, Marie-Claude L’Homme 2014, Rita Temmeraman 2000, Silvia Pavel și Diane Nolet 2001, Angela Bidu-Vrănceanu 2007, Mariana Pitar 2013 etc.), adepți ai abordărilor terminologiei externe, atestă în studiile lor prezența polisemiei în terminologie, argumentând funcționalitatea acestui fenomen. Angela Bidu-Vrănceanu, de exemplu, afirmă că polisemia „trebuie considerată firească pentru termenii care trec dincolo de domeniul lor și prezintă interes major în terminologia externă” [11, p. 38]. Așadar, în cadrul terminologiei, polisemia este relația ce se stabilește între un termen ce desemnează două sau mai multe concepte care au trăsături comune [102, p. 113]. În Norma ISO 1087 [apud 121, p. 70], polisemia este definită în mod asemănător – o desemnare comună a mai multe concepte („a common designation for several concepts”). Se face astfel diferențierea între polisemie și omonimie, întrucât omonimia reprezintă o relație între forme identice a mai multor desemnări care reprezintă diferite concepte [ibidem]. Helmut Felber nuantează foarte clar diferența dintre polisemie și omonimie în cadrul terminologiei, astfel polisemia este situația când „unor termeni identici le corespund noțiuni diferite între care există o legătură etimologică sau semantică”, iar omonimia vizează „termeni identici cărora le corespund noțiuni diferite, independente unele de altele” (trad. n.) [apud 54, p. 23]. Așadar, dacă din perspectiva terminologiei interne cazurile de polisemie își găseau rezolvarea în omonimie, atunci din perspectiva terminologiei externe termenul reprezintă o unitate dinamică ce este supusă evoluției semantice, în special atunci când este situată în discurs, în situații reale de comunicare. Rita Temmerman opinează că polisemia este, din punct de vedere semasiologic, rezultatul evoluției sensurilor [119, p. 138]. Teresa Cabré afirmă că

„originea majorității termenilor polisemantici este analogia dintre concept, ceea ce permite ca desemnarea lingvistică a unui concept să poată fi folosită pentru un alt concept, așadar, noul termen apare drept urmare a suprapunerii semantice” (trad. n.) [78, p. 109].

Cercetătoarea Monica-Mihaela Rizea analizează pe larg fenomenul polisemiei în lucrarea *De la monosemie la polisemie în terminologia științifică* (teză de doctorat, 2009). Principalele tipuri de polisemie în cadrul terminologiei consemnate de cercetătoare [54, p. 53-65] sunt: **polisemia intradomenială** – în cadrul domeniului specializat, când un termen dezvoltă mai multe sensuri, acest tip de polisemie mai este numită polisemie internă [9, p. 60]; **polisemia interdomenială** – între două sau mai multe domenii specializate și **polisemia extradomenială (polisemia externă)** – polisemie ce se manifestă în afara domeniului specializat, odată cu migrarea termenilor spre limba comună.

Terminologia ÎS reprezintă un cod care, odată cu masificarea învățământului superior, este utilizat de mai multe categorii de vorbitori (de la studenți până la specialiștii ce dirijează noile politici și reforme în acest domeniu). Astfel, terminologia nu reprezintă un cod închis, cunoștințele specializate se îmbină cu cele de ordin general, iar polisemia în acest sector reprezintă un rezultat natural al diversificării textelor și contextelor în care apare acest limbaj specializat. Dinamicitatea termenilor poate fi atestată prin analiza fenomenului polisemiei pe care îl vom aborda conform clasificării propuse de Monica-Mihaela Rizea, din perspectivă intradomenială, interdomenială și extradomenială.

Polisemia intradomenială a terminologiei ÎS vizează unitățile terminologice care au dezvoltat în cadrul domeniului specializat mai multe sensuri odată cu evoluția conceptelor, prin extinderea metaforică a sensului primar sau condensarea unității terminologice. Spre exemplu, termenul *universitar*, în funcția sa de adjectiv, desemnează o caracteristică ce trimite la ideea de universitate, însă această unitate lexicală, prin schimbarea clasei gramaticale (substantivizare), desemnează un cadru didactic universitar. Aceste două sensuri sunt consemnate în DAN 2015 [157], DEX 2009 [148]. În Glosarul european al educației [151] am identificat acest termen doar ca parte componentă a unităților terminologice ce desemnează cadrele didactice în învățământul terțiar: *asistent universitar*, *lector universitar*, *conferențiar universitar*, *profesor universitar*. Totuși, în cadrul corpusului analizat atestăm folosirea acestei unități terminologice atât cu valoare adjectivală (*învățământ universitar*, *manager universitar*, *student universitar*, *cercetător universitar*), cât și nominală (*universitari români*). Termenul *curriculum* a dezvoltat mai multe sensuri odată cu reformele operate în sistemul de învățământ, inclusiv în sistemul de învățământ superior. Astfel, dacă în DP 1979 termenul este definit drept **conținutul învățământului în cadrul unei discipline sau pentru o anumită clasă sau într-un**

anume tip de școală [159], atunci într-un dicționar mai recent (ȘEDC 2008) termenul își extinde sfera semantică, desemnând *ansamblul finalităților, specificațiilor de conținut, jaloanele procedurale și resursele pentru a desfășura un proces educațional* [160]. Alexandru Crișan consideră că termenul indică două sensuri principale „1. totalitatea documentelor reglatoare ale procesului educațional; 2. procedee decizionale, manageriale sau de monitorizare care precedă, însoțesc și urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă a setului de experiențe de învățare oferite în școală. Modul de organizare a procesului educațional ce cuprinde procedeele educative și experiențele de învățare prin care trece cel ce învață” [apud 34, p. 178]. Prin urmare, termenul simplu acoperă un câmp semantic mare, iar pentru transparență specialiștii optează pentru crearea unor unități terminologice de tipul determinat + determinant. Datorită polisemiei, termenul *curriculum* devine hiperonim pentru hiponimele: *curriculum formal, curriculum non-formal, curriculum informal, curriculum național, curriculum universitar, curriculum obligatoriu, curriculum ascuns, curriculum disciplinar* etc. Ținem să precizăm că în dicționarul general al limbii române (DEX 2009) nu este atestat sensul specializat al acestei unități lexicale, *curriculum* fiind doar parte componentă a unității lexicale *curriculum vitae*. În DAN 2015 cuvântul este definit foarte general ca *programă de învățământ*. În limba engleză am analizat termenul polisemantic *college*. Astfel, în Glosarul de termeni ai învățământului superior [153] acest termen este înregistrat cu trei sensuri: 1. *instituție de învățământ superior care oferă programe de studii de nivel ISCED6*; 2. *instituție de educație postsecundară și 3. parte componentă a structurii organizaționale a unei universități*. În OED, de asemenea, sunt indicate mai multe sensuri: 1. *instituție educațională care oferă programe de studii de nivel terțiar*; 2. *corpul profesoral și studentesc al acestei instituții*; 3. *(în SUA) tip de universitate care oferă doar programe de studii de licență*; 4. *(în Regatul Unit) instituție de învățământ liceal privat* [161]. Așadar, este important contextul (temporal, spațial, situațional) utilizării termenului pentru determinarea sensului adecvat. În cadrul corpusului în limba engleză observăm că termenul se folosește în special în denumirile instituțiilor de învățământ: *Global College, Alexander College, Liberal Arts College, Trinity College*. De asemenea, pentru specificarea sensului de instituție de învățământ superior se folosește sintagma *university college*. Prin urmare, atât în limba română, cât și în limba engleză termenii simpli sunt cei care au potențial polisemantic, chiar și în cadrul aceluiași domeniu, în momentul în care termenului îi este atașat un determinant, sensul devine mai clar.

Polisemia interdomenială este una destul de frecventă, atât în terminologia ÎS din limba română, cât și în limba engleză. Probabil, termenul care se încadrează cel mai evident în această categorie este *credit*. În cadrul limbajului financiar-bancar acesta este definit ca: 1.

împrumut de bani acordat de agenți economici unor persoane fizice sau juridice cu condiția de a fi rambursat la un anumit termen împreună cu plata unei dobânzi; 2. vinderea de mărfuri și prestarea de servicii în cadrul cărora suma convenită nu se primește simultan cu realizarea acestora, ci la o dată ulterioară, la scadență [144]. În limbajul specializat al ÎS acest termen are sensul de „valoare cantitativă standard care exprimă volumul de muncă, respectiv timpul de studiu necesar unui student standard pentru a obține, la nivel mediu, rezultatele planificate la o disciplină sau program de studiu” [153]. În *Dicționarul de termeni pedagogici* (autor: Sorin Cristea, 1998) identificăm termenul *credit pedagogic*, definit ca „o unitate de instruire integrată la nivelul structurilor modulare ale cursului universitar proiectat special în vederea stimulării activității de învățare independentă a studenților, a valorificării capacității acestora de realizare a sarcinilor de (auto)evaluare în mod diferențiat în funcție de disponibilitățile lor, minime-maxime, angajate în anumite limite de timp și spațiu” [145, p. 80]. În cadrul reformei stabilite de Procesul Bologna, creditele reprezintă și un instrument de promovare a mobilității academice, făcând procesul de recunoaștere a rezultatelor învățării mult mai simplu. Termenul este utilizat în terminologia ÎS în limba engleză, iar apoi pătrunde prin calc semantic și în terminologia din limba română. Pentru transparență semantică în limba engleză se folosește determinantul ECTS (European Credit Transfer System) – *ECTS credit*, totuși în texte întâlnim și utilizarea termenului simplu. În limba română acest termen, de asemenea, dezvoltă o paradigmă, astfel am reperat următoarele unități terminologice: *credit ECTS*, *credite transferabile (ECTS)*, *credite transferabile de studii*. Ținem să precizăm că acest termen este împrumutat din limbajul economic inclusiv pentru constituirea unității terminologice *credit pentru studii*, corespondentul acesteia în limba engleză fiind *student credit*. În acest caz se păstrează atât forma, cât și sensul de bază al termenului financiar-bancar (sumă de bani împrumutată de la bancă pentru scopuri educaționale).

Un alt termen care există în ambele domenii specializate, dar și în limbajul comun sub forma de omonime, este *bursă*. Astfel, dacă în limbajul economic *bursa* reprezintă „piața pe care se vând și se cumpără diferite mărfuri, în cantități mari sau hârtii de valoare, cum ar fi acțiunile sau obligațiunile” [150, p. 22], atunci în domeniul educațional *bursa* reprezintă o „alocație bănească sau întreținere gratuită acordată de stat, de o instituție unor studenți merituoși pe timpul școlarizării” [157]. În cadrul corpusului analizat observăm că termenul respectiv primește diferiți determinanți pentru nuanțarea semantică a conceptului: *bursă Erasmus*, *bursă de studii*, *bursă de cercetare*, *bursă socială*. Este de menționat că atât în limba engleză, cât și în limba română, sunt împrumutați termeni din alte domenii care în combinație cu anumiți determinanți formează unități terminologice specifice ÎS. Astfel, din limbajul economic și

financiar pătrund în limbajul educațional termeni ca: (RO) *comercializare (comercializarea ÎS), marketing (marketing academic și științific), ofertă (ofertă de studii, ofertă academică), împrumut (împrumut de studiu), antreprenorial (universități antreprenoriale), piață (piața serviciilor educaționale), grant (grant doctoral)*; (EN): *importer (importer of academic talent), market (market forms of higher education), grant (research grant), loan (student loan), supply and demand (supply and demand for academic talent), entrepreneur (university entrepreneur), monopoly (monopoly in higher education)*. Din limbajul militar pătrund: (RO) *recrutare (recrutarea studenților)*; (EN): *recruitment (student recruitment)*, iar din limbajul turismului – (RO): *viză (viză de student), destinație (destinație de studiu)*; (EN): *visa (student visa), destination (study destination, research destination)*. Prin extindere metaforică acești termeni au pătruns în domeniul ÎS cel mai probabil mai întâi în limba engleză, iar apoi, prin calc semantic, și în terminologia din limba română.

Polisemia extradomenială vizează termenii care migrează dinspre limba comună spre terminologia ÎS, căpătând noi sensuri prin procedeul de terminologizare. Un termen relevant în acest sens este *mobilitate (mobility)*. Dacă în dicționarele generale de limba română și engleză (DEX 2009, OED) sensul acestei unități lexicale este *capacitatea de a te mișca ușor, de a fi mobil*, atunci în terminologia ÎS *mobilitatea (academică)* reprezintă *perioada de studiu în străinătate în scopul dobândirii unei diplome sau a unui certificat în țara gazdă* [173]. În terminologia din limba română termenul pătrunde prin calc semantic din limba engleză. În corpusul analizat, atât în limba engleză, cât și în limba română, am identificat o paradigmă bogată care are ca element central acest termen, în așa mod fiind reflectate relațiile asociative create de acest concept: (EN): *mobility agreement, physical mobility, student mobility, staff mobility, virtual mobility, individual mobility, credit mobility, degree mobility*; (RO): *activitate de mobilitate, schemă de mobilitate, program de mobilitate, mobilitatea creditelor, flux de mobilitate* etc. Cu siguranță, motivarea terminologizării acestui cuvânt ține de transferul semantic prin metaforizare, or, mobilitatea în cadrul academic vizează nu atât mobilitatea fizică, cât cea a cunoștințelor și competențelor.

Un alt cuvânt care este supus terminologizării este *competență (competence)*. Astfel, dacă în dicționarele generale unitatea lexicală este definită ca „abilitatea de a face ceva în mod eficient” [161] sau „capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție” [148], atunci în limbajul educațional acest termen reprezintă „cunoștințe, deprinderi și atitudini dobândite prin învățare, care generează un anumit nivel de performanță și care permite identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui domeniu” [155]. Nuanțele semantice ale termenului sunt

actualizate prin unități terminologice de tipul determinant + determinat în limba engleză și determinat + determinant în limba română (*key-competences/competențe-cheie; transversal competences/competențe transversale, digital competence/competență digitală*). Formele unităților terminologice și nuanțele semantice coincid în engleză și română pentru că terminologia a pătruns din limba engleză în limba română prin calc lexical și semantic.

Alți termeni care au pătruns în terminologia ÎS din limba comună sunt: (EN) – *reputation (academic reputation), feedback, pull factor/push factor (for mobility), recognition (academic recognition), freedom (academic freedom), population (student population), obstacle (mobility obstacle), window (mobility window), target (mobility target), autonomy (university autonomy)*; (RO) – *calitate (calitatea serviciilor universitare), compatibilitate (compatibilitate curriculară), schemă (schemă de mobilitate), modul (modul academic), corp (corp studențesc), schimb (schimb academic)* etc. Observăm că unitățile lexicale împrumutate din limbajul comun reprezintă nucleul unității terminologice nou-create, având rolul de determinat. Astfel, în cazul formei elidate a termenilor, care poate fi atestată la nivel textual, se stabilește fenomenul polisemiei între unitatea lexicală și unitatea terminologică, iar în cazul prezenței determinantului, termenul capătă transparență semantică, fenomenul polisemiei fiind estompat.

În concluzie, putem afirma că terminologia ÎS atât în limba engleză, cât și în limba română este una dinamică, iar fenomenul polisemiei este o caracteristică identificată în special la nivelul termenilor simpli. O cauză semnificativă a polisemiei la nivel intradomenial ține de evoluția conceptelor, astfel aceleași forme lingvistice îi corespund noi accepții. În cazul migrării unităților lexicale (polisemie extradomenială) sau a altor termeni (polisemie interdomenială) în domeniul învățământului superior, factorul determinant vizează congruența conceptelor (semnificațiilor), astfel, prin metaforizare, forma lingvistică capătă un nou sens [59, p. 137]. Așadar, o bună parte din termenii ÎS nu sunt unități autonome ale căror valențe semantice pot fi stabilite doar prin raportarea la sistemul conceptual pe care îl reprezintă. Prin actualizarea în discurs, termenii polisemantici nu mai reprezintă un impediment în realizarea funcțiilor referențială și comunicativă. Totuși, o bună parte din termenii împrumutați din limba comună sau din alte limbaje specializate devin parte componentă a unităților terminologice compuse, fiindu-le atașat cel puțin un determinant. În acest fel, termenii obțin transparență semantică la nivel paradigmatic și sintagmatic. Limba engleză este limba în care de cele mai multe ori se realizează migrarea unităților lexicale și a termenilor dintr-un domeniu în altul, limba română receptând prin calcuri lexicale și semantice noile unități terminologice.

2.3.3. Antonimia

Antonimia reprezintă relația ce se stabilește între două unități lexicale care la nivel semantic se exclud. În DȘL 1997 identificăm următoarea definiție: „relație lingvistică și logică între sensuri contrare sau contradictorii; este o relație de incompatibilitate sau de excludere reciprocă” [140, p. 58]. O altă sursă specializată precizează că această relație semantică vizează „opoziția de sens dintre două cuvinte cu referenți nu numai diferiți, ci și contrari sau contradictorii” [9, p. 120]. Pe de altă parte, este important ca unitățile lexicale aflate în relație de antonimie să aibă trăsături de sens comune, opunându-se cel puțin printr-un semn [42]. Steven Jones [93, p. 7] afirmă că oamenii sunt predispuși să organizeze cunoștințele despre lume în raporturi de opoziție, iar antonimia este o reflectare la nivel lingvistic a acestei abilități. Așadar, la nivel de limbă comună antonimia este o relație lingvistică naturală, larg răspândită. Care este însă locul acesteia în cadrul terminologiei în general și a terminologiei ÎS, în special? Rostislav Kocourek definește termenii antonimici ca „doi termeni care se opun printr-o pereche de seme contrare, având în comun celelalte seme” [131, p. 167]. Inga Druță precizează că chiar dacă relația de antonimie „nu este relevantă pentru terminologie în general” [30, p. 225], totuși în cadrul unor terminologii reprezintă un criteriu important de clasificare a unităților terminologice. Considerăm că relația de antonimie în cadrul sistemului terminologic al ÎS este de o importanță majoră, întrucât mulți termeni nou-creați reprezintă noile concepte apărute odată cu schimbarea de paradigmă și dezvoltarea acestui sector al educației. Așadar, decodificarea sensului specializat al noilor unități terminologice se face inclusiv prin plasarea în opoziție cu termenii ce reflectă concepte tradiționale în învățământul superior. Este important să remarcăm faptul că opozițiile se stabilesc cel mai des între termenii compuși, și anume între determinanții care indică semele diferite ale cuplului antonimic. Majoritatea specialiștilor propun clasificarea antonimelor conform criteriilor de formare și raporturilor logico-semantică [51, p. 80-81; 42]. Astfel, conform tipului de opoziție stabilit, termenii antonimici din ÎS pot fi: **complementari**, adică nu admit un termen intermediar: (RO) *student național* – *student internațional*; *mobilitate inward* – *mobilitate outward*; *învățământ clasic* – *învățământ digital*; (EN) *undergraduate studies* – *postgraduate studies*; *face-to-face course* – *e-course*; *domestic degree* – *foreign degree*; *national education* – *international education*; *distance learning* – *traditional learning*; *presence-based education* – *online education*; termenii antonimici **contrari** – termenii care se exclud reciproc: (RO) *perioadă de mobilitate cu grant* – *perioadă de mobilitate fără grant (0 grant)*; *studii doctorale cu frecvență* – *studii doctorale fără frecvență*; *universitate de stat* – *universitate privată*; *studii cu finanțare de la bugetul de stat* –

studii cu taxă; (EN) *to fail an exam – to pass an exam; full-time professors – part-time professors; mandatory courses – elective courses; collective mobility – individual mobility; on-campus learner – nomadic learner* și **termeni de conversiune (reciproci)** – prezintă același concept din puncte de vedere diferite: (RO) *instruire – ucenicie, predare – învățare*; (EN) *training – instruction; teaching – learning*.

Conform criteriului de formare, termenii din ÎS sunt de tip **heterolex** [42], adică au radicali diferiți. Întrucât majoritatea termenilor antonimici sunt unități terminologice compuse de tip determinant – determinat, clasificarea va viza formarea determinantilor, or, aceștia desemnează semele opuse: (RO) *studenți incoming – studenți outgoing; universitate de origine – universitate gazdă; corp studentesc – corp academic; mobilitate de predare – mobilitate de formare; diplomă de studii – diplomă falsă de studii; mobilitate temporară – mobilitate definitivă (transfer)*; (EN) *mandatory courses – elective courses; student mobility – staff mobility; credit mobility – degree mobility; international mobility – domestic mobility; home internationalization – cross-border internationalization; senior academic rank – junior academic rank; online teaching – face-to-face (traditional) teaching*.

Termenii antonimici de tip **homolex** [42] sunt formați în baza aceluiași radical cu ajutorul afixelor și afixoidelor: (RO) *educație națională – educație transnațională; universitate statală – universitate nestatală*; (EN) *inbound mobility – outbound mobility; EHEA country – non-EHEA country; basic courses – non-basic courses; offshore students – onshore students; university – non-university institution; mobile teachers – non-mobile teachers; traditional learner – non-traditional learner; degree programme – non-degree programme*.

În concluzie, putem afirma că o cauză majoră a apariției cuplurilor antonimice în terminologia ÎS este determinată de constituirea noilor forme de organizare a învățământului (folosirea TIC, mobilitatea academică), astfel termenii clasici precum *universitate, predare, campus* (EN: *university, teaching, campus*) devin antonime față de noile concepte prin achiziționarea determinantului *tradițional* (EN: *traditional*). De asemenea, am observat că termenii antonimici se exprimă mai concis în limba engleză, de cele mai dese ori cu prefixul *non* (*degree-seeking student/non-degree student*), în limba română însă se apelează la perifraze (*non-degree student – student care urmează cursurile unei universități fără dreptul de a obține un titlu la finalizarea studiilor*). Pentru respectarea principiului brevilocvenței, dar și a caracterului internațional al terminologiei ÎS se face apel și la împrumuturi (*incoming-outgoing*) sau calcuri (*învățare digitală/digital learning, internaționalizare acasă/internationalization at home*). Relațiile de antonimie facilitează organizarea sistemului

conceptual al ÎS și nuanțarea semantică a termenilor, în special al celor care desemnează noile realități din domeniu [65, p. 198].

2.3.4. Hiperonimia/hiponimia

Hiperonimia/hiponimia este o relație logico-semantică de tip ierarhic prin care sunt organizate elementele lexicului specializat. J. Lyons precizează că hiponimia este un termen creat prin analogie cu *sinonimie* și *antonimie*, fiind un termen alternativ pentru desemnarea relației de incluziune. Lingvistul subliniază importanța hiponimiei ca „unul din principiile constitutive în organizarea vocabularului tuturor limbilor” [36]. Loïc Depecker definește hiperonimia și, respectiv, hiponimia ca „relații stabilite în cadrul limbajului între un concept supraordonat și un concept subordonat” [124, p. 134]. Manuel Sevilla Muñoz definește hiperonimia/hiponimia ca relație semantică a unităților lexicale ce derivă dintr-o clasificare ierarhică a referențelor pe care îi reprezintă [98, p. 6]. Considerăm că hiperonimia/hiponimia are o importanță deosebită în cadrul terminologiilor, întrucât contribuie la o mai bună structurare și înțelegere a domeniului în general și a nuanțelor semantice desemnate de unitățile terminologice în cadrul sistemului terminologic. Se știe că limbile, la nivelul lexicului general, structurează în mod diferit conceptele. În acest sens, Loïc Depecker [124, p. 134] dă exemplul conceptului *curs de apă*, care în limba franceză este desemnat prin două unități lexicale – *fleuve* și *riviere*, în funcție de gradul de importanță, iar limba engleză nu pune accentul pe aceste unități de sens, utilizând o singură desemnare – *river*. Totuși, terminologiile, inclusiv terminologia ÎS, tind spre internaționalizare și omogenizare. Pentru evidențierea similitudinilor și discrepanțelor ce apar pe plan lingvistic în desemnarea noilor concepte apărute în ÎS vom supune analizei contrastive structurarea de ordin hiponimic a termenului generic (hiperonim) *mobilitate academică/academic mobility*. Conceptul de *mobilitate academică* este definit pe site-ul UNESCO ca „perioada de studiu, predare sau cercetare într-o țară, alta decât țara de reședință a studentului sau membrului personalului academic. Mobilitatea academică presupune întoarcerea studentului sau a personalului academic în țara de origine la finalizarea perioadei de mobilitate. Mobilitatea academică poate fi realizată în cadrul programelor de schimb academic sau în mod individual. Mobilitatea academică, de asemenea, implică mobilitatea virtuală” (trad. n.) [189]. Din această definiție putem extrage următoarele hiponime: *mobilitate a studenților (student mobility)*, *mobilitate a personalului academic (academic staff mobility)*, *mobilitate de predare (teaching mobility)*, *mobilitate de studiu (learning mobility)*, *mobilitate de cercetare (research mobility)*, *mobilitate virtuală (virtual mobility)*. Totuși, nu toți din acești

termeni pot fi numiți cohiponime deoarece nu sunt reuniți pe același nivel ierarhic. Conform semului *nivel academic al persoanei ce beneficiază de program*, termenii *mobilitatea studenților (student mobility)* și *mobilitatea personalului academic (academic staff mobility)* sunt cohiponime, iar în funcție de scopul mobilității, *mobilitate de studiu (learning mobility)*, *mobilitate de cercetare (research mobility)*, *mobilitate de predare (teaching mobility)* sunt plasate pe aceeași treaptă ierarhică în raport cu hiperonimul *mobilitate academică*. La nivel textual, am reperat termenii sintagmatici englezi *inbound mobility* și *outbound mobility*. În limba română determinanții sunt împrumutați pentru evitarea perifrazelor, creându-se termenii *mobilitate inbound* și *mobilitate outbound*. Aceste hiponime vizează „direcția” beneficiarilor în cadrul programelor de mobilitate. Astfel, studenții/personalul care pleacă din instituția de origine se încadrează în *mobilitatea outbound*, iar studenții/personalul străin care vine într-o instituție în cadrul unui program de mobilitate reprezintă *mobilitatea inbound*.

Se cunoaște că în relațiile ierarhice (pe verticală), hiponimele subordonate unui hiperonim devin, la rândul lor, hiperonime în raport cu alte unități terminologice. De exemplu, conceptul de *mobilitate a studenților (student mobility)* subordonează următoarele hiponime: *credit mobility* și *degree mobility*. În limba română pentru termenul *credit mobility* se folosește sintagma *mobilitate de credite*, adică perioada de studiu soldată cu obținerea unor credite de studiu transferabile (ECTS) ce permit recunoașterea studiilor realizate. Pentru *degree credit* însă, în terminologia din limba română nu s-a încetățenit o anume unitate terminologică, folosindu-se perifriza *mobilitate pentru un ciclu întreg*, totuși considerăm că această perifrază nu este una transparentă la nivel semantic, putând crea confuzii și ambiguități în comunicarea specializată. Alți termeni care sunt în relație de hiponimie cu termenul *student mobility* vizează semul *nivel de studiu*. Astfel, în engleză identificăm termenii *undergraduate mobility*, *postgraduate mobility*, în română însă nu am identificat termeni echivalenți, folosindu-se explicitarea: *mobilitate pe nivel de studii: licență, master, doctorat și postdoctorat*. Așadar, conceptul de *mobilitate academică* a dezvoltat o întreagă paradigmă de unități terminologice pentru desemnarea tipurilor de mobilitate. Relația logico-semantică de hiperonimie/hiponimie structurează inventarul terminologic, simplificând decodarea unităților terminologice noi prin identificarea noilor trăsături de sens apărute în raport cu hiperonimul, dar și prin compararea și delimitarea de cohiponime. Întrucât majoritatea noilor termeni sunt creați în limba engleză, ierarhizarea conceptelor este mai clară în această limbă. În limba română am observat că se apelează la împrumuturi sau perifrize pentru desemnarea noilor realități. Lipsa de dicționare specializate în limba română care să cuprindă atât noile unități terminologice, cât și definițiile ample ale acestora face dificilă ierarhizarea multitudinii de termeni reperați la nivel textual.

Faptul că se apelează la sursele lexicografice și terminografice în limba engleză este una din cauzele multitudinii de împrumuturi sau explicitări prin perifraze ale termenilor care desemnează noile realități din ÎS.

Concluzii la capitolul 2

Cele mai relevante constatări la care am ajuns ca rezultat al analizei contrastive detaliate a terminologiei ÎS în limba română și limba engleză sub aspect lexical și semantic sunt următoarele:

1. Terminologia ÎS este una dinamică și supusă variabilității la nivel lexico-semantic.
2. Terminologia ÎS, atât în limba engleză, cât și în limba română, folosește tiparele oferite de limbajul comun în procesul de terminogeneză, ponderea acestora însă este diferită.
3. Atât în engleză, cât și în română o metodă foarte productivă de formare a termenilor s-a dovedit a fi compunerea sintagmatică, datorită simplității procedurii și respectării principiului transparenței semantice.
4. În terminologia ÎS din limba engleză predomină mijloacele interne de terminogeneză, iar în română deosebit de prolifică sunt cele externe și mixte, datorită influenței majore a limbii engleze în acest domeniu.
5. Terminologia ÎS poate fi analizată și sistematizată și conform celor mai reprezentative fenomene semantice atestate: sinonimia, polisemia, antonimia, hiponimia.
6. Sinonimia este un fenomen semantic răspândit în terminologia ÎS atât în limba engleză, cât și în limba română. Cauza principală ține de factorul pragmatic – locutorul utilizează diverse strategii de fluidizare a conținutului semantic, iar sinonimia răspunde nevoii de dinamicitate și accesibilitate a limbajului specializat.
7. Fenomenul polisemiei este o caracteristică identificată în special la nivelul termenilor simpli. O cauză semnificativă a polisemiei la nivel intradomenial ține de evoluția conceptelor, astfel aceleași forme desemnează noi unități de sens.
8. Polisemia interdomenială și extradomenială este caracteristică în special pentru terminologia în limba engleză, întrucât migrarea termenilor între domeniile specializate și limbajul comun are loc inițial în acest idiom, limba română receptând prin calcări lexicale și semantice noile unități terminologice.
9. Termenii polisemantici și sinonimici își actualizează sensul în discurs, astfel fiind depășite unele eventuale ambiguități de ordin semantic.

10. Schimbările majore în organizarea procesului de învățământ superior contribuie la apariția cuplurilor antonimice. Termenii clasici din ÎS sunt plasați în opoziție față de noile unități terminologice, în special prin achiziționarea determinantului *tradițional*.
11. Relația logico-semantică de hiperonimie/hiponimie structurează inventarul terminologic, simplificând decodarea unităților terminologice noi prin identificarea noilor trăsături de sens apărute în raport cu hiperonimul, dar și prin compararea și delimitarea de cohiponime. Întrucât majoritatea noilor termeni sunt creați în limba engleză, ierarhizarea conceptelor este mai clară în această limbă, limba română apelează mai frecvent la perifraze pentru desemnarea noilor concepte.

3. TRADUCEREA TERMINOLOGIEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR DIN LIMBA ENGLEZĂ ÎN LIMBA ROMÂNĂ

3.1. Traducerea specializată: considerații generale

Traducerea reprezintă un concept complex, care definește și modelează realitățile sociale, politice, economice, culturale și științifice ale umanității. Comunicarea, în special astăzi, într-o lume aflată sub semnul mondializării, pe de o parte, și al identității socioculturale, pe de altă parte, nu ar fi posibilă fără activitatea de traducere. Paul Ricoeur consideră că „traducerea este medierea între pluralitatea culturală și unitatea umanității” [53, p. 130]. În mod cert, schimbul și transferul de semnificate a fost și rămâne a fi esențial pentru existența și dezvoltarea umanității, iar traducerea este soluția optimă pentru realizarea acestui deziderat. Complexitatea procesului de traducere se reflectă în multitudinea de abordări științifice ale acestui domeniu, însă un aspect asupra căruia mai mulți cercetători au căzut de acord este că textul reprezintă un reper important în cadrul traducerii interlingvistice. De exemplu, John Cunnison Catford, reprezentant al teoriei traducerii de tip lingvistic, definește traducerea drept „activitate realizată între două limbi; proces de substituire a unui text dintr-o limbă în alta” [trad. n.] [apud 100, p. 16]. Alți cercetători care menționează textul ca punct de pornire în realizarea și evaluarea unei traduceri sunt: Peter Newmark, Paul Ricoeur [101, p. 7; 56, p. 6]. Așadar, traducerea interlingvistică reprezintă producerea unui text-țintă care este din punct de vedere funcțional echivalent al textului-sursă, iar tipul textului-sursă devine un criteriu relevant în clasificarea tipurilor de traducere și în aplicarea strategiilor adecvate pentru crearea unui echivalent în limba-țintă.

Mary Snell-Hornby [112, p. 32] propune o clasificare relevantă a celor mai răspândite tipuri de traducere în funcție de tipurile de texte și limbaje, acestea fiind: traducerea literară, traducerea generală (general language translation) și traducerea specializată (special language translation). Autoarea afirmă că conceptul de traducere generală este unul vag, fiind, de obicei, definit ca opus al traducerii literare sau/și al traducerii specializate. Totuși, traducerea generală ar putea viza traducerea textelor de interes general (articole de presă, publicitate), unde se împletesc atât trăsături ale traducerii literare (mijloace stilistice), cât și ale traducerii specializate (lexic specializat), însă sub o formă diluată.

Daniel Gouadec consideră că există două mari categorii de traduceri: traducerea generală – care nu vizează subiecte strict specializate (de exemplu: scrisori, biografii, ghiduri

turistice, articole de presă etc.) și traducerea specializată¹ – care ține de traducerea textelor ce abordează o tematică specializată și este adresată unui public-țintă prin intermediul unor canale de diseminare specifice [87, p. 29-30].

Rostislav Kocourek clasifică tipurile de traducere în funcție de limbajul textului-sursă, distingând între traducerea estetică (proză, poezie, teatru), uzuală și specializată (tehnico-științifică, administrativă, juridică etc.) [131, p. 180].

Mult timp în cercurile academice era vehiculată ideea că traducerea specializată are un grad mai mic de dificultate, în comparație cu traducerea literară, întrucât traducerea literară vizează specificitățile de ordin cultural, creativitatea și funcția estetică a limbii, pe când traducerea specializată ține doar de activitatea mecanică de traducere a termenilor, utilizând dicționarele și glosarele specializate [117, p. 42]. Această idee era alimentată în mare parte de teoria generală a terminologiei și principiile impuse de Eugen Wüster și discipolii săi, or, termenii care sunt monosemantici, transparenți, concisi și internaționali nu ar trebui să reprezinte mari dificultăți de traducere. Totuși, realitatea este diferită. O parte a cercetătorilor din domeniul terminologic (Cabré, 2010, Gouadec, 2007) au stabilit că principiile enunțate de teoria wüsteriană reprezintă un model greu de atins, în special astăzi, când se atestă diversificarea continuă a limbajelor specializate, dar și o apropiere tot mai mare de limbajul comun. Federica Scarpa subliniază în acest sens tendința de stratificare a limbajelor de specialitate atât pe dimensiunea orizontală (pe domenii și subiecte), cât și pe dimensiunea verticală (grade diferite de specializare în funcție de locutorii-țintă) [137, p. 4]. Astfel, termenii sunt supuși dinamicității și variației și nu pot fi izolați de sistemul lingvistic din care fac parte, fiind considerați simple nomenclaturi. Prin urmare, aspectul lexical în cadrul traducerii specializate este unul primordial, pentru că anume termenii reprezintă acele unități ale cunoașterii ce trebuie diseminate în limba-țintă. Prin intermediul traducerilor specializate adecvate, în mod special sub aspect terminologic, specialiștii și experții care vorbesc limbi diferite pot să fie la curent cu ultimele realizări din domeniile tehnico-științifice, dar și să-și comunice propriile rezultate pe plan internațional. Ulterior, aceste cunoștințe ajung prin textele de semivulgarizare și vulgarizare și la locutorii nespecializați.

Așadar, traducerea specializată vizează traducerea textelor specializate și reprezintă un tip aparte de traducere, care are ca funcție dominantă diseminarea informațiilor din domeniile

¹ Vom folosi termenul *traducere specializată* ca hiperonim pentru toate tipurile de traducere ce vizează texte din domenii specializate (științifice sau profesionale). În literatura de specialitate întâlnim și noțiunea de traducere tehnică, unii autori o consideră ca sinonim al traducerii specializate (Teresa Cabré, 1999), alții ca hiponim (Rostislav Kocourek, 1991).

specializate și realizarea comunicării specializate la nivel interlingvistic. Acest fapt impune norme și strategii specifice pentru producerea unui text-țintă echivalent din punct de vedere funcțional. Jody Byrne consideră că modelele teoretice existente pentru realizarea activității de traducere sunt generale și nu vizează în mod concret traducerea specializată [76, p. 8]. În opinia autorului, un model care ar putea fi implementat în domeniul traducerilor specializate este cel oferit de Werner Koller, care stabilește tipurile de echivalențe ce trebuie obținute: 1. echivalența la nivel de sens denotativ; 2. echivalența la nivel de sens conotativ (registru lingvistic, stil, frecvență ș.a); 3. echivalența la nivelul normelor textuale (impuse de limbajul și stilul abordat în text); 4. echivalența la nivel pragmatic (efectul mesajului asupra cititorului); 5. echivalența la nivelul formei lingvistice (prezența mijloacelor stilistice utilizate în textul-sursă) [apud 76, p. 10]. Prin urmare, în traducerea unui text specializat deciziile traducătorului vor fi influențate de necesitatea atingerii echivalenței nu doar la nivel informativ, dar și textual și pragmatic. Federica Scarpa subliniază că obiectivul principal al traducătorului în activitatea de traducere specializată este să producă un text în limba-țintă care să aibă același sens și aceeași funcție comunicativă ca și textul-sursă și să se integreze în cultura-țintă cu aceeași valoare sociocomunicativă ca și originalul în cadrul culturii-sursă [137, p. 90]. Peter Newmark [101, p. 2] pune accent pe importanța clarității, acurateței, stilului elegant în exprimare, precum și a utilizării terminologiei adecvate în traducerea unui text specializat informativ. În opinia autorului, traducătorul trebuie să dea prioritate termenilor folosiți de către publicul-țintă receptor, evitând împrumuturile inoportune. Aurelia Balan-Mihailovici, de asemenea, consemnează complexitatea activității de traducere specializată, în special la nivel lexical: „Traducătorul angajat astăzi în spinoasa muncă a traducerii unui text de strictă specialitate va trebui să cântărească și să aprecieze cu rigoarea științifică a specialistului poziția termenului în limba din care se traduce, precum și a termenului echivalent, folosit în limba în care se traduce” [4, p. 11]. Autoarea dezaprobă preluarea excesivă a termenilor din alte limbi, în special engleza americană, mai ales atunci când în limba română „există un dublet neologic mai vechi de origine franceză sau germană și care s-a adaptat la fonetica limbii române” [ibidem, p. 11]. Daniel Gouadec subliniază faptul că lacunele terminologice sau folosirea unor termeni inadecvați în traducere va face ca întreaga traducere să fie inadecvată, și chiar orice eroare poate avea consecințe grave [87, p. 23-24]. Așadar, cele mai importante cerințe în traducerea textelor specializate sunt respectarea normelor textuale proprii domeniului de care aparțin, utilizarea terminologiei standardizate, utilizarea structurilor sintactice, cologațiilor și expresiilor fixe specifice domeniului specializat respectiv. Pe de altă parte, traducătorul trebuie să țină cont în

alegerile sale de nevoile și cunoștințele cititorului-țintă, precum și de situația de comunicare, acești factori determinând deciziile sale în procesul de traducere [5, p. 8].

Pentru a realiza traducerea unui text specializat, nu este suficient ca traducătorul să cunoască anumite strategii și tehnici de traducere, el trebuie, mai întâi de toate, să parcurgă etapa de analiză și înțelegere a conținutului textului-sursă. Este esențial să cunoască sistemul conceptual al domeniului pentru a putea folosi corect și adecvat termenii în procesul de traducere. În această ordine de idei, Rostislav Kocourek afirmă că anume conținutul cognitiv al unui text specializat este partea cea mai importantă a ansamblului de elemente pertinente ale acestui text, iar traducerea unui astfel de text este o formă lingvistică de înțelegere a acestuia [131, p. 180-183]. Teresa Cabré argumentează că terminologia are o funcție instrumentală în realizarea traducerii, întrucât existența termenilor echivalenți în limba-țintă contribuie la depășirea incertitudinilor și dificultăților ce pot apărea. Pe lângă această funcție însă, termenii permit traducătorului să achiziționeze cunoștințe dintr-un domeniu specializat [77, p. 358]. Autoarea subliniază ideea că aspectul terminologic în traducere reprezintă doar o parte din diversitatea de dificultăți ce trebuie să fie depășite, acestea vizând particularitățile textului-sursă, contextul producerii și recepționării textelor-sursă și țintă.

Dificultățile de ordin terminologic țin de nivelul de comprehensiune a termenilor-sursă, caracteristicile pragmatice ale termenilor în textul-sursă și identificarea echivalenților [ibidem, p. 359]. Prin urmare, „aspectul terminologic al unui text specializat este pivotul traducerii specializate, pentru că prin decodarea corectă a termenilor-sursă este posibilă mai întâi înțelegerea textului-sursă, iar ulterior este necesară o documentare minuțioasă pentru găsirea termenilor echivalenți în limba-țintă. Într-o ultima fază, traducătorul produce textul-sursă ținând cont de corespondențele morfologice, sintactice, textuale și stilistice, pentru ca textul-țintă să corespundă sistemului lingvistic (și normei discursului specializat) din limba-sursă” [65, p. 132].

Faptul că limba engleză este *lingua franca* pentru comunicarea specializată la nivel european și internațional face ca majoritatea textelor specializate, inclusiv din domeniul învățământului superior (ÎS), să fie produse în această limbă. Așadar, termenii sunt creați preponderent în limba engleză, iar cea mai frecventă dificultate de traducere o reprezintă lacunele terminologice în limba română. Teresa Cabré consideră că problemele legate de traducerea termenilor pot fi următoarele: 1. necunoașterea termenului – a sensului acestuia, a caracteristicilor de ordin gramatical și pragmatic în limba-sursă; 2. necunoașterea unei unități lexicalizate în limba-țintă care să aibă aceeași valoare semantică și pragmatică; 3. dubii cu referire la alegerea celui mai apropiat echivalent din toate alternativele găsite; 4. ignorarea sau

incertitudinea în legătură cu aspectul frazeologic folosit într-un domeniu de specialitate [77, p. 360]. În activitatea de identificare a echivalențelor la nivel terminologic, un prim pas al traducătorilor este consultarea dicționarelor și glosarelor specializate. De multe ori acestea însă nu acoperă materialul terminologic existent, iar traducătorul este pus în fața situației de a fi un traducător-terminolog.

Alte dificultăți care pot apărea în procesul de traducere țin de complexitatea semantică a termenului (existența polisemiei sau sinonimiei) sau complexitatea termenilor sub aspect structural-morfologic (termeni formați prin compunere sintagmatică sau procedee brahigrafice). Unii termeni sunt specifici exclusiv culturii-sursă, prezentând dificultăți de ordin extralingvistic în traducerea specializată. Un caz aparte de dificultate îl reprezintă „prieteni falși” la nivel conceptual. Michael Henry Heim și Andrzej W. Tymowski [89, p. 9] califică acești termeni ca fiind tendențioși, întrucât, chiar dacă la nivel internațional anumiți termeni sunt folosiți în traducere ca echivalenți, totuși discrepanțele ce există la nivel istoric, social și cultural se reflectă și asupra termenilor, aceștia purtând amprenta nuanțelor semantice ce s-au conturat într-o anumită perioadă în cultura-țintă și/sau cultura-sursă. O altă dificultate menționată de acești autori o reprezintă inconsecvența terminologică, atunci când același concept este transpus sub mai multe forme lingvistice, acest fapt prezentând dificultăți în înțelegerea conținuturilor și traducerea adecvată a acestora [ibidem, p. 10].

Este important ca tehnicile și deciziile traducătorului în soluționarea anumitor dificultăți de traducere la nivel terminologic să nu afecteze valoarea semantică a textului-țintă și să nu distorsioneze înțelegerea acestuia.

3.2. Importanța corpusului paralel în studiul contrastiv-traductologic

Analiza funcționării termenilor pe plan sintagmatic (în context) reprezintă o abordare pertinentă și actuală de identificare a unei imagini reale și autentice a unui sistem terminologic. Metodologia lingvisticii corpusului reprezintă un instrument propice în acest sens, oferind informații valoroase privind particularitățile de ordin structural, semantic și pragmatic ale termenilor pe plan textual. Întrucât cercetarea noastră este de optică contrastivă și traductologică, instrumentul care a permis identificarea, descrierea și analiza faptelor de limbă este corpusul paralel. Mona Baker, cunoscută ca prima cercetătoare care a folosit metodologia corpusului în studiile de traductologie [111, p. 182], definește corpusul paralel drept „o colecție de texte originale în limba-sursă (limba A) și versiunile traduse ale acestora în limba-țintă (limba B)” [73, p. 45]. Corpusul paralel, care este construit conform criteriilor de

fiabilitate, reprezintă o soluție viabilă pentru identificarea și extragerea terminologiei, inclusiv a unităților terminologice „in vivo”, care sunt în mod frecvent create ad-hoc în cadrul traducerii și care ar putea reprezenta soluții pentru golurile terminologice existente în plan paradigmatic (la nivel de resurse lexicografice și terminografice). Mathieu Guidère consideră că analiza corpusurilor paralele permite „compararea soluțiilor de traducere, evaluarea în context și alegerea celei mai potrivite” [128, p. 137]

Referindu-ne la corpusul paralel elaborat pentru partea practică a cercetării noastre, vom puncta că am ținut cont de scopul propus: studierea terminologiei învățământului superior sub aspect traductologic în plan sincron. În acest sens, textele-sursă reprezintă texte specializate din domeniul învățământului superior (rapoarte, ghiduri, studii) publicate pe site-ul Comisiei Europene în perioada 2009–2015. Textele-sursă sunt documente oficiale, create în limba engleză, întrunind criteriul autenticității, fiabilității și reprezentativității. Tematica comună a acestora este politica de internaționalizare a învățământului superior și de convergență a politicilor educaționale la nivel european. Textele în limba română reprezintă traduceri oficiale ale textelor în limba engleză, fiind realizate de traducători profesioniști și întrunind, prin urmare, criteriul reprezentativității și cel al fiabilității, esențiale pentru scopul cercetării noastre: analiza descriptiv-calitativă a dificultăților de traducere și a tehnicilor de traducere aplicate pentru depășirea acestor dificultăți.

Folosind instrumentul AntConc pentru fiecare colecție de texte, am putut stabili frecvența utilizării unor termeni-sursă și termeni-țintă, contextele în care sunt utilizați, dar și mărimea fiecărei colecții de texte. Astfel, colecția de texte în limba engleză conține 7882 de cuvinte-tip (346524 de ocurențe), iar cea în limba română – 13871 de cuvinte-tip (382351 de ocurențe), diferența explicându-se prin tipologia diferită a limbilor și tendința spre economie lingvistică a limbii engleze.

Pe lângă faptul că reprezintă un instrument esențial în realizarea studiului descriptiv propus și în verificarea ipotezei, corpusul prezintă și valoare practică. Faptul că textele din cadrul corpusului paralel reprezintă un punct de referință în configurarea terminologiei din domeniul educațional ne-a motivat să elaborăm în baza lor un glosar terminologic bilingv (vezi anexa nr. 3), care poate contribui la actualizarea unor surse terminografice existente sau elaborarea unora noi.

3.3. Traducerea specializată în domeniul educațional: dificultăți și provocări

Educația reprezintă un fenomen social definitiv pentru umanitate, întrucât prin educație sunt formate și transmise experiențele cunoașterii, care contribuie la o perfecționare

continuă a societății, în general, și a fiecărui om, în particular. Deși „modul de asumare a educației este diferit de la o comunitate la alta, de la un areal geografic la altul, de la o cultură la alta” [1, p. 7], realitatea lumii contemporane a impus o convergență a modului de concretizare a educației. În prezent asistăm la un proces de internaționalizare a educației, în special la nivel de învățământ superior. Instituțiile de învățământ superior sunt antrenate într-un proces continuu de creștere a vizibilității internaționale, implementând noi strategii și abordări în paradigma educațională. Cadrul legislativ de inițiere a reformelor în sistemul de învățământ la nivel european este reprezentat de Procesul Bologna, numit după Declarația din orașul Bologna, semnată în iunie 1999 de miniștrii responsabili de învățământul superior din 29 de state europene. „Prin semnarea acestui document, a fost inițiat procesul de creare a Spațiului European al Învățământului Superior, care ar facilita convergența diverselor sisteme de învățământ superior spre sisteme mai transparente, comparabile și compatibile, bazate pe trei cicluri: licență, masterat, doctorat.” [183] Republica Moldova a aderat la Procesul Bologna în mai 2005, iar de atunci asistăm la un proces continuu de implementare a noilor realități în domeniu: mobilități studentești și ale cadrelor didactice, modernizare curriculară, modernizare pedagogică, dezvoltare de programe cu dublă diplomă, recrutare de personal la nivel internațional, parteneriate strategice între instituțiile de învățământ superior și angajatori etc. În acest context, traducerea specializată din domeniul educațional este de o importanță majoră, facilitând comunicarea dinamică și eficientă între diverși factori de decizie privind noile politici educaționale, între specialiștii care urmează să implementeze în mod adecvat reformele din domeniu. Pe de altă parte, traducerea în domeniul ÎS asigură accesul la informația relevantă din domeniu ÎS pentru „consumatorul final” – studentul, cel care are acces deschis la majoritatea documentelor din domeniu prin intermediul platformelor electronice. Prin urmare, de calitatea traducerii în domeniul educațional depinde gradul de comprehensiune și, respectiv, de aplicare sau adaptare a conținutului ideatic-sursă la specificul contextului educațional local. Este de menționat faptul că în special prin traduceri oficiale din domeniul educației mulți termeni sunt oficializați și ulterior difuzați în textele autohtone. Așadar, impactul traducerii asupra evoluției terminologiei din domeniul ÎS este unul de netăgăduit. Aspectul terminologic este de o importanță primordială în traducerea din domeniul educațional, iar fără o analiză profundă a terminologiei ÎS din punct de vedere cognitiv și pragmatic traducerea în acest domeniu poate duce la crearea unei limbi de lemn, în care expresia lingvistică este opacă, împiedicând comunicarea eficientă și coerentă în domeniul ÎS. Prin traducerea de calitate în ÎS se poate asigura cunoașterea integrativă a aspectelor noii paradigme educaționale și crearea contextului

necesar pentru implementarea cu succes a acesteia. Fiabilitatea acestui proces depinde de modul de racordare la realitatea socioistorică și culturală a spațiului lingvistic românesc.

Considerăm că cea mai mare provocare în traducerea din domeniul educațional este faptul că noua paradigmă vine să se suprapună și/sau să completeze vechea paradigmă. Termenii din domeniul educațional poartă amprenta modului de structurare conceptuală a domeniului specific fiecărei limbi. Teodora Ghivirigă afirmă în acest sens: „Deși universalitatea conceptului și rolul său unificator reprezintă o importantă premisă teoretică, în practică diferitele limbi propun viziuni proprii particulare ale realității extralingvistice în cadrul unui determinism lingvistic care duce la sisteme conceptuale care nu se suprapun decât parțial” [31, p. 194]. Această observație este valabilă pentru fenomenul educațional, or, educația este un fapt sociocultural, iar conceptele sale poartă amprenta convingerilor și atitudinilor subiectului educației – omul. Așadar, chiar dacă în domeniul ÎS multe concepte sunt reconfigurate, eliminându-se sau adăugându-se noi trăsături de sens, acest lucru nu este mereu sesizat de locutorul care nu este specialist în domeniu. Această situație se atestă în mod special atunci când în textele specializate sunt folosiți aceiași termeni care circulă în limbajul general, purtând amprenta vechiului concept. În acest caz, în procesul de comunicare în domeniul educațional pot apărea lacune și obstacole. Proliferarea formelor fără fond, a expresiilor lingvistice care nu transpun conținutul ideatic scontat poate duce la înțelegerea și implementarea greșită a liniilor de acțiune reformate în cadrul sistemului educațional.

O altă provocare în cadrul traducerii specializate din domeniul educațional ține de golurile terminologice pentru noile concepte în limba română. În majoritatea cazurilor, conceptului îi este desemnat un termen în limba engleză, iar în glosarele și resursele terminologice bilingve/multilingve lipsesc termenii corespondenți pentru limba română. Traducătorul trebuie să vină cu o soluție în timp util, proliferându-se astfel fenomenul de neonomie traductivă. Întrucât traducătorii aplică diverse tehnici de traducere și, respectiv, de creație a neonomiilor traductive, ia amploare fenomenul varietății terminologice. În lipsa unei variante oficiale recomandate de organismele responsabile de standardizarea terminologică pe plan național sau internațional, apar seriile sinonimice care sunt considerate cauze ale confuziilor și ale lipsei de claritate în sistemele terminologice, inclusiv în domeniul ÎS. Circulația termenilor în limbajul comun și din limbajul comun spre limbajul educațional este un fenomen specific acestei epoci a informației și a masificării fenomenului educației. În acest context, mulți termeni își modifică conținutul ideatic, acumulând noi componente de sens. Astfel, apare fenomenul polisemiei termenilor educaționali în limba engleză sau limba română, fapt care, de asemenea, creează dificultăți de traducere.

O dificultate în traducerea specializată în domeniul educațional o reprezintă ambiguitatea formei lingvistice de exprimare a conceptului. Mulți termeni sunt abreviați în limba engleză, respectându-se astfel principiul economiei lingvistice, totuși acest fapt duce la procesul de opacizare a terminologiei, traducătorul fiind pus în situația de a alege între claritate, care poate fi însoțită de redundanță, și economie lingvistică, care însă presupune lipsa de transparență. În aceeași categorie am putea include termenii sintagmatici formați în limba engleză. Fiind o limbă analitică, procesul de compunere sintagmatică este unul frecvent pentru crearea de termeni, aceste unități terminologice fiind constituite uneori din câte 5-6 elemente. În acest caz, traducătorul este pus în situația de a descoperi nucleul semantic al termenului și apoi a aranja determinanții pentru a păstra aceleași relații semantice între elementele constitutive ale unității terminologice. Traducerea implică, așadar, analiza cognitivă a unității terminologice și a contextului în care apare, urmată de restucturări de ordin sintactic și utilizare de instrumente gramaticale în limba română.

Propunem clasificarea dificultăților de traducere în domeniul educațional în trei categorii.

- Dificultăți de ordin conceptual:
 - 1) suprapunerea parțială a conceptelor pentru termenii care sunt considerați echivalenți;
 - 2) golurile terminologice sau lipsa unei forme lingvistice oficiale standardizate pentru desemnarea unui nou concept.
- Dificultăți de ordin semantic:
 - 1) fenomenul sinonimiei termenilor educaționali în limba engleză și/sau în limba română;
 - 2) fenomenul polisemiei intradomeniale a termenilor educaționali în limba engleză și/sau în limba română;
 - 3) fenomenul metaforei terminologice.
- Dificultăți de ordin formal:
 - 1) ambiguitatea în decodarea formei lexicale a termenilor brahigrafici (acronime și sigle);
 - 2) ambiguitatea în decodarea formei lexicale a termenilor sintagmatici în limba engleză;
 - 3) „prieteni perfizi” la nivel de limbaj specializat.

3.4. Dificultăți de ordin conceptual în traducerea termenilor din domeniul învățământului superior

Educația este un fenomen social universal, care însă s-a dezvoltat în mod diferit în diferite spații socioculturale. Astfel, multe concepte fundamentale care stau la baza sistemului educațional reprezintă elemente noționale diferite de la un sistem cultural-lingvistic la altul.

Așadar, este o greșeală să considerăm că doi termeni care sunt considerați echivalenți în două limbi fac trimitere la un concept identic. Philippe Thoiron [apud 82, p. 35] face distincție între concepte identice și concepte similare. Astfel, conceptele identice sunt compuse din aceleași elemente noționale, conțin aceeași informație și fac referire la aceeași realitate. Conceptele similare, pe de altă parte, corespund parțial și descriu o realitate care este într-o oarecare măsură diferită. Deci în cazul conceptelor identice observăm o suprapunere totală, iar în cazul conceptelor similare – o suprapunere parțială a elementelor de sens.

3.4.1. Suprapunerea parțială a conceptelor

Referindu-ne la domeniul educațional, marea majoritate a conceptelor în limba engleză și română care au termeni corespondenți reprezintă o relație de suprapunere parțială, or, realitățile și modul de percepție al acestora variază de la o comunitate socioculturală la alta. Vom exemplifica prin conceptul fundamental **educație**. În limba engleză termenul face referire la procesul de instruire sistematică, în special în cadrul instituțiilor de învățământ („The process of receiving or giving systematic instruction, especially at a school or university”) [161]. În limba română conceptul este definit drept: „1. Fenomen social fundamental de transmitere a experienței de viață a generațiilor adulte și a culturii către generațiile de copii și tineri, abilitării pentru integrarea lor în societate. 2. Cunoașterea bunelor maniere și comportarea în societate conform acestora” [147]. Observăm că la nivel de limbaj general termenul în limba română prezintă un sens secundar, care este însă încetățenit și care ar putea prezenta o capcană pentru un traducător neexperimentat. Așadar, atunci când întâlnim sintagma *educated person*, ar trebui să evităm traducerea literală *persoană educată*, întrucât există mari șanse ca locutorul să actualizeze anume sensul de *manierat, bine-crescut*, deși conceptul la care se face referire este nivelul de studii (studii superioare). În corpusul paralel analizat am identificat sintagma terminologică *the highly educated*, tradusă prin *persoane cu nivel înalt de educație*:

“Comparing income levels in 2010 and 2013 „Compararea nivelurilor veniturilor în 2010 reveals that (...) in this period, in absolute și 2013 ilustrează faptul că, în această terms, the income of the **highly educated** perioadă, (...) veniturile **persoanelor cu un grew the most.**” [T6 en, p. 191] **înalt nivel de educație** au crescut cel mai mult.” [T6 ro, p. 191]

Considerăm că traducerea nu este una reușită, întrucât conceptul vizat este *nivelul studiilor*. O traducere mai reușită reperată în corpus este *persoane cu calificări superioare* (vezi tabelul A2.1).

În cazul sintagmei terminologice *medium-educated (parents)*, de asemenea, am identificat mai multe variante de traducere: *calificare medie, nivel mediu de educație* (vezi tabelul A2.2).

Considerăm că traducerea cea mai reușită ar fi *persoane cu studii medii* sau *calificare medie*, pentru că aceste sintagme fac referire la nivelul de instruire instituționalizată, spre deosebire de sintagma *nivel mediu de educație*, care actualizează în mediul lingvistic din Republica Moldova semul *bine-crescut*.

Este important să se respecte principiul consecvenței termenilor traduși, pentru că aceștia determină coerența sistemului conceptual și accesul spre conținutul ideatic al termenilor-sursă. Așadar, în engleză termenii *highly educated* și *medium educated* sunt cohionime, iar acest lucru este clar din expresia lor lingvistică. În română traduceri reperate nu exprimă clar acest fapt, pentru că nu s-a ținut cont de trăsăturile conceptuale pe care trebuie să le exprime termenii respectivi. Este de menționat faptul că spre deosebire de limba engleză, unde termenul *educație* face referire în mod special la procesul de instruire instituționalizată, în limba română există un alt termen care vizează acest concept – *învățământ*, definit în *Dicționarul de termeni pedagogici* (autor Sorin Cristea) drept „principala formă de organizare a educației, realizată în funcție de obiectivele pedagogice stabilite la nivel de sistem și de proces” [145, p. 248]. Astfel se explică faptul că termenul *higher education* se traduce prin termenul corespondent *învățământ superior* și nu *educație superioară*.

Odată cu diversificarea tipurilor de instituții în care persoanele își pot continua studiile după absolvirea instituțiilor de învățământ obligatoriu, a apărut un nou concept – *tertiary education*. Conform definiției din ISCED 2011, *tertiary education* include atât învățământul profesional avansat, cât și cel academic (nivelurile ISCED5 – ISCED8). Este vorba, așadar, de activitatea educațională instituționalizată, de aceea termenul echivalent în limba română pentru acest concept trebuie să fie *învățământ terțiar*. Totuși, în cadrul corpusului am reperat și termenii *educație terțiară* și *învățământ superior* (tabelul A2.4). În primul caz, considerăm că termenul nu exprimă clar și nuanțat conceptul-sursă, ducând la imprecizie în comunicarea specializată din ÎS, iar în cazul folosirii termenului *învățământ superior* ca echivalent al *tertiary education* se pierd anumite elemente noționale ale conceptului desemnat de termenul-sursă, întrucât *învățământul superior* este în relație de hiponimie cu termenul *învățământ terțiar*.

Un alt concept important în educație este cel de *evaluare*. În limba engleză există doi termeni: *assessment* și *evaluation*, fiecare punând accent pe elemente noționale diferite. Termenul *assessment* vizează monitorizarea, măsurarea și înregistrarea progreselor celor ce învață prin diverse metode și instrumente [152]. În linii generale, *assessment* ține de evaluarea

unui proces. Pe de altă parte, *evaluation* se referă la emiterea unor judecăți referitoare la valoarea în sine a unui produs rezultat în urma unui proces. În română există doar un termen – *evaluare*, definit drept „măsurarea gradului de îndeplinire a obiectivelor stabilite la nivel de sistem; aprecierea acestuia prin obținerea unor dovezi experimentale sau de altă natură; folosirea datelor respective pentru elaborarea aprecierii finale” [145]. Așadar, termenul în limba română acoperă elementele noționale ale termenilor *assessment* și *evaluation*, din aceste considerente în cadrul traducerilor pot apărea anumite imprecizii, iar pentru evitarea acestora se impune folosirea după caz a determinanților care să concretizeze elementele noționale pe care le cuprinde termenul-sursă. În cadrul corpusului analizat observăm că s-a dat preferință folosirii termenului *evaluare* atât pentru *assessment*, cât și pentru *evaluation* (vezi tabelul A 2.4).

În cazul situațiilor când ambii termeni sunt folosiți într-o propoziție, în limba română s-a optat pentru traducerea termenului *evaluation* prin *apreciere*:

“*Set up internal evaluation and quality assessment mechanisms*” [T5en, p. 55]. „*Să instituie mecanisme interne de apreciere și de evaluare a calității*” [T5ro, p. 55].

Așadar, atunci când limba-sursă este româna, iar limba-țintă este engleză, traducătorul trebuie să țină cont de diferențele de sens între *assessment* și *evaluation* și să opteze pentru echivalentul adecvat, pentru a nu distorsiona mesajul sau a crea disconcordanțe între textul-sursă și textul-țintă.

Termenii *to teach/teaching* și *a preda/predare* sunt considerați echivalenți în cadrul limbajului educațional, acest lucru fiind demonstrat atât de înregistrarea lor în dicționarele specializate, cât și de exemplele reperate în cadrul corpusului analizat (*periods of teaching* – *perioade de predare*, *teaching activities* – *activități de predare*, *teaching time* – *normă de predare*, *teaching hours* – *ore de predare*, *teaching visits* – *vizite de predare*). Totuși, dacă analizăm în profunzime definițiile acestor termeni în dicționarele generale și specializate, vom observa că termenul englez vizează mai multe elemente noționale decât cel românesc. Astfel, verbul *to teach* înregistrează în dicționarul explicativ Oxford două sensuri principale: 1. *a împărtăși cunoștințe sau a instrui pe cineva*; 2. *a face pe cineva să înțeleagă sau să învețe ceva prin exemple sau experiență* (trad. n.) [161]. În dicționarul specializat *Oxford Dictionary of Education* [164] acest termen generic nu este înregistrat, fapt care ne face să admitem că elementele noționale acoperite de cuvântul *to teach/teaching* sunt transferate și către termenul *to teach/teaching*. Echivalentul impus în limba română este *a preda/predare*, definit în dicționarul specializat drept „acțiunea cadrului didactic de transmitere a cunoștințelor la nivelul

unui model de comunicare unidirecțional, dar aflat în concordanță cu anumite cerințe metodologice care condiționează învățarea” [136, p. 366]. În dicționarul explicativ general verbul *a preda* înregistrează trei sensuri: „**1.** a da cuiva în primire un obiect, un bun care îi revine de drept sau de care trebuie să răspundă; **2.** *refl.* a se recunoaște învins și a se pune la dispoziția dușmanului, următorului etc.; **3.** *tranz.* a transmite, a comunica cuiva în mod sistematic cunoștințele unei discipline (în cadrul unei instituții de învățământ, al unor cursuri speciale); a expune o lecție” [147]. Observăm că sensul 3 reprezintă o metaforizare subtilă a primului sens – *a da cuiva cunoștințe*. Totuși, lexemul *a preda* nu este un echivalent total al lexemului *to teach*, întrucât nu sunt desemnate toate elementele noționale ale termenului englez (sensul 2). Un alt factor care împiedică suprapunerea totală a conceptelor ține de procesele asociative cu primele două sensuri ale cuvântului *a preda*, care lipsesc pentru cuvântul/termenul *to teach*. Este interesant faptul că chiar dacă în limbajul specializat s-a impus termenul *a preda* pentru conceptul de transmitere a cunoștințelor, inițial în limba română a fost lexicalizat un concept mai larg, cel de transmitere și, respectiv, achiziționare de cunoștințe și experiențe prin verbul *a învăța*. În dicționarul explicativ dexonline.ro cuvântul înregistrează următoarele sensuri: „**1.** a transmite cuiva (sistematic) cunoștințe și deprinderi dintr-un domeniu oarecare; a iniția pe cineva într-o meserie, știință, artă etc.; **2.** *Tranz.* a sfătui, a povățui pe cineva să facă ceva (arătându-i cum să procedeze); **3.** *Tranz.* a dobândi cunoștințe prin studiu, a ajunge prin muncă sistematică să cunoști o meserie, o artă, o limbă etc.; a studia” [147]. Deși lexemul *a învăța* ar fi un corespondent mai reușit pentru lexemul *to teach*, totuși în limbajul specializat educațional a fost necesară o delimitare clară a conceptelor prin diferiți termeni, iată de ce verbul *a învăța* în cadrul terminologiei educaționale a trecut printr-o restrângere de sens, desemnând doar sensul 3 din limbajul general.

Doi termeni importanți în limbajul educațional în limbile engleză și română vehiculați în textele paralele analizate ca echivalenți sunt *learner* și *cursant* (*adult learners – cursant adult, learner-centred and real problem-based teaching and learning – predarea și învățarea centrate pe cursant și bazate pe probleme reale, non-traditional learners – cursanți non-tradiționali*). Nu am identificat o definiție a acestor termeni în sursele specializate, fapt explicat prin caracterul general al lexemelor și utilizarea pe larg în limbajul general a acestor termeni cu aproximativ același sens cu care sunt folosiți în textele specializate. Vom recurge deci la analiza definițiilor acestor termeni-lexeme în dicționarele generale pentru a stabili în ce măsură conceptele desemnate de termenii respectivi se suprapun. Termenul englez *learner* desemnează persoana care învață un subiect sau o abilitate [161]. Întrucât lexemul *learner* este format prin derivare de la verbul *to learn*, se impune și analiza definiției verbului respectiv pentru a descifra

mai clar elementele noționale ale lui *learner*. Așadar, *to learn* reprezintă acțiunea de a obține cunoștințe, abilități prin studiu și experiență individuală sau ghidat de un cadru didactic. Termenul românesc *cursant* este definit drept *cel care urmează un curs* [147]. În mod analog, vom analiza definiția lexemului *curs* pentru a descifra mai clar elementele noționale ale lexemului *cursant*. În dicționarul explicativ general dexonline.ro *curs* este definit drept: „expunere, predare a unei materii de studiu sub forma unui ciclu de lecții sau de prelegeri; p. ext. oră sau totalitatea orelor de program destinate acestei expunerii” [147]. În dicționarul specializat *Lexicon pedagogic* (autor Mircea Ștefan, 2007) termenul *curs* este definit ca „disciplină sau ramură a acesteia, mai ales în învățământul superior, care este cuprinsă în planul de învățământ” [68]. Așadar, observăm că termenul englez trimite la un concept mai larg și mai complex decât cel românesc, or, cel care învață o poate face la orice vârstă, într-un cadru formal sau nonformal, pe când termenul *cursant* trimite la ideea de cadru formalizat al învățării în domeniul învățământului terțiar.

Alți doi termeni reperați drept termeni echivalenți în corpusul analizat sunt ***training*** și ***formare*** (*education and training providers – furnizorii de educație și formare, staff mobility for training – mobilitate a personalului pentru formare, training assignments – misiune de formare, initial and continuing training – formare inițială și continuă, training activity – activități de formare, collaborative training – formare în colaborare*). Termenul *training* este definit în *Oxford Dictionary of Education* drept *învățare de tip practic, pregătire instrumentală a celui ce învață pentru realizarea unei anumite sarcini sau profesii* [164]. În limba română termenul este înregistrat în *Dicționarul specializat de termeni pedagogici* (autor Sorin Cristea) [145] atât cu sensul restrâns de pregătire profesională inițială, cât și cu sensul mai larg, în cheia filosofiei aristotelice, care evidențiază rolul formei de impuls exterior al activității. Același dicționar face referire la definiția propusă în *Dicționarul enciclopedic al educației și formării* (*Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation*, 1994), unde termenul este definit ca o *acțiune socială vitală, esențială, care integrează, între altele, educația, instrucția și învățământul fără a se reduce la acestea*. Așadar, termenul românesc trimite la un concept cu o serie mai largă de elemente noționale. Acest fapt se explică și prin sensul verbelor de la care au derivat termenii respectivi. Astfel, dacă în *Oxford Dictionary* [161] verbul *to train* este explicat ca *a învăța pe cineva o anumită abilitate sau tip de comportament prin practică și instruire asistată*, atunci în limba română *a forma* este definit drept **1. a da ființă și formă unui lucru; a face. ♦ Refl. a lua ființă, a lua naștere. 2. a educa, a crește** [147]. Motivarea profundă a termenilor *training* și *formare* este în sensul etimoanelor *to train* și *a forma*, care trimit la concepte diferite, de aceea termenul *formare* nu poate indica în mod transparent și clar

conceptul desemnat de termenul englez *training*, locutorul de origine română făcând asocieri, poate chiar la nivel imperceptibil, cu nuanțele de sens ale etimonului vehiculate în limbajul general.

În *figura 3.1* vom reprezenta schematic relațiile ce se stabilesc între conceptele desemnate de perechile de termeni corespondenți analizați.

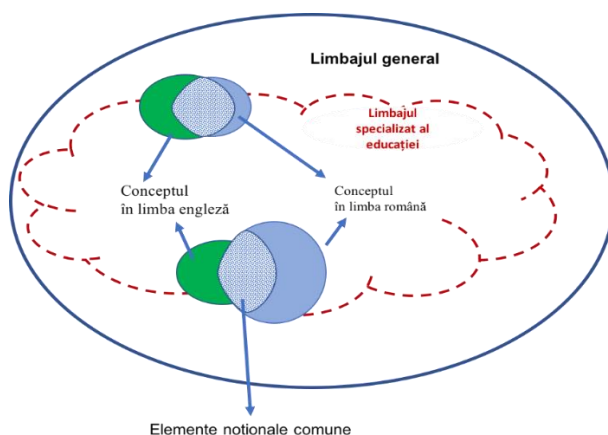


Fig. 3.1. Tipuri de relații stabilite între conceptele desemnate de termeni englezi și românești

Sursa: elaborată de autor (V.S.)

După cum putem observa, conceptele desemnate de termenii englezi și, respectiv, românești se suprapun doar parțial. În unele cazuri câmpul elementelor noționale ale conceptului în limba română este mai larg decât în engleză (de exemplu: *educație – education, formare – training*), iar în alte cazuri conceptul englez are un număr mai mare de elemente noționale în comparație cu cel românesc (*learner – cursant, to teach – a preda*). De asemenea, observăm că elementele noționale ale conceptelor nu se limitează doar la granițele stabilite de limbajul specializat al educației, întrucât majoritatea termenilor analizați sunt folosiți pe larg și în limbajul general. Astfel, pentru un locutor care nu este specialist în domeniul educațional pot avea loc interferențe de sens, fapt ce conduce la opacizarea conținutului ideatic al termenilor-sursă. Traducătorii și terminologii trebuie să țină cont de acest fapt și să decidă varianta optimă de reprezentare a conceptului din limba-sursă (folosirea determinanților, explicitarea, definirea termenilor în glosare anexate textelor traduse etc.).

3.4.2. Golurile terminologice și lipsa formelor lingvistice oficiale standardizate

Conceptele reprezintă modul în care o comunitate cultural-lingvistică a configurat și a decupat realitățile. Conceptul presupune o sintetizare a caracteristicilor esențiale ale unui grup de entități specifice lumii exterioare sau interioare. Referindu-ne la domeniul învățământului superior, constatăm că în limba engleză există termeni care trimit la concepte ce lipsesc în

sistemul conceptual al limbii române. Întrucât existența termenilor este condiționată de cea a conceptelor, apare problema golurilor terminologice. O primă cauză pentru lipsa conceptualizării unor referenți în limba română este faptul că aceștia lipsesc din realitatea lingvo-culturală a spațiului românesc. Totuși, odată cu internaționalizarea ÎS și comunicarea intensivă în acest domeniu, referenții respectivi penetrează spațiul lingvistic autohton, în special prin intermediul traducerilor, fiind imperios necesară conceptualizarea și desemnarea acestora sub formă de termeni. În majoritatea cazurilor, traducătorii sunt puși în situația de a propune propriile variante de traducere a termenilor-sursă, deoarece aceștia lipsesc în sursele lexicografice sau terminologice specializate. Spre exemplu, în majoritatea universităților din spațiul european, cadrele didactice au dreptul, de obicei o dată la 7 ani, la o perioadă de un an în decursul căreia își păstrează salariul de funcție fără a-și desfășura activitatea didactică. Acest timp este dedicat activității științifice. Conceptul este lexicalizat în limba engleză prin termenul *sabbatical*. În baza terminologică IATE [173], considerată cea mai mare bază de date terminologice multilingve utilizată pentru traduceri în instituțiile europene, nu identificăm un termen corespondent în limba română pentru termenul *sabbatical*. În dicționarul explicativ englez termenul este înregistrat cu clasa gramaticală de substantiv, fiind explicat ca *o perioadă de concediu plătită oferită unui cadru didactic universitar după o anumită perioadă de activitate* [161]. În limba română acest lexem pătrunde pe filieră franceză (*sabbatique*) și este înregistrat în DAN 2015 cu clasa gramaticală de adjectiv ce descrie ceva *referitor la sabat – ultima zi a săptămânii la mozaici și unii sectanți creștini consacrată odihnei și ceremoniilor cultului* [157]. Pentru sensul specific domeniului educațional, este înregistrată sintagma *an sabatic – an de studiu acordat periodic universitarilor din anumite state, în care aceștia sunt scutiți de obligațiile didactice* [ibid]. Traducătorul, ținând cont de contextul apariției termenului în textul-sursă, poate identifica trăsăturile de sens generale făcând uz de dicționarul explicativ. Este de menționat că în România, termenul *an sabatic* este folosit în Legea educației naționale (Legea/2011), art. 288, alineatul 5 (stabilindu-se că „profesorii și conferențiarilor titulari sau directorii de granturi care timp de 6 ani consecutivi au derulat granturi de cercetare și au funcționat în aceeași universitate pot beneficia de an sabatic. Pe perioada anului sabatic aceștia beneficiază de până la un salariu de bază, cu aprobarea senatului universitar, și își păstrează calitatea de titular, dar sunt scutiți de efectuarea activităților din fișa postului” [176]. Pentru spațiul învățământului superior din Republica Moldova nu am identificat folosirea acestui termen, însă conform cartelor universitare există un concept asemănător – *concediu de creație*, în care cadrele didactice universitare au posibilitatea de a obține o perioadă de timp în care sunt scutite de activitatea didactică pentru a se dedica activității științifice (elaborarea de manuale,

cursuri, finalizarea tezei de doctorat sau de doctor habilitat) [165]. Totuși, pentru spațiul vestic al ÎS conceptul de *sabbatical* este încetățenit, iar pentru spațiul românesc reprezintă o noutate, fapt confirmat și de lipsa înregistrării termenului în sursele terminografice specializate. În cadrul corpusului analizat, termenul *sabbatical* a fost tradus ca *perioadă sabatică* (vezi tabelul A2.5). Întrucât conceptul la care se face referire este unul puțin cunoscut în spațiul românesc, considerăm că traducerea propusă este una opacă, deoarece locutorul poate activa nuanțele de sens ale etimonului *sabat*. Este necesară o explicitare a conceptului (în note de subsol sau în glosarul atașat textului-țintă) pentru a respecta principiul transparenței termenului-țintă. Am identificat și unități terminologice în care lexemul *sabbatical* devine determinant. Spre exemplu, *sabbatical leave* este un sinonim paronimic al termenului *sabbatical*, dar care exprimă conceptul într-un mod mai transparent, deoarece lexemul *leave* trimite la ideea de scutire în mod legal de obligațiile de la locul de muncă. În corpusul paralel identificăm traducerea unității în limba română prin unitatea terminologică *perioadă sabatică* și prin *întrerupere sabatică* (vezi tabelul A2.6). Considerăm că termenul-candidat *întrerupere sabatică* este unul opac, deoarece lexemul *întrerupere* actualizează semul *oprire, suspendare*, or, în acest interval de timp (sabatic), cadrul universitar nu își întrerupe cariera, ci doar schimbă accentele, de obicei, având pe prim-plan activitatea științifică. O altă variantă de traducere identificată este *activitate sabatică*:

<p>“The procedures for <i>sabbatical or scientific leave</i> abroad are determined by the higher education institutions.” [T2en, p. 10]</p>	<p>„Procedurile pentru <i>activitatea sabatică sau științifică</i> pe care personalul o va derula în străinătate sunt stabilite de instituțiile de învățământ superior.” [T2ro, p. 11]</p>
---	--

Lexemul *activitate* este în relație de antonimie cu *întrerupere*, totuși observăm că ambele sunt folosite în mod alternativ ca determinat în formarea unității terminologice țintă, alături de determinantul *sabatic*. Acest fapt, cu siguranță, are repercusiuni negative asupra comprehensiunii conceptului, întrucât se proliferază varietatea terminologică și nu se respectă principiul consecvenței terminologice în traducere. Observăm, așadar, că din cauza vidului terminologic, traducătorul folosește o varietate de termeni-candidați în încercarea de a denumina cât mai adecvat conținutul ideatic al termenului-sursă, această variație terminologică face însă dificilă decodarea și înțelegerea adecvată a conceptului. Deși nu putem afirma că *sabbatical* și *concediu de creație* trimit la concepte identice, totuși anumite caracteristici conceptuale coincid, iar în cazul traducerilor ce se fac pentru spațiul Republicii Moldova, acest termen ar putea fi considerat un echivalent funcțional. Pentru documentele universitare din

România, ar trebui să se respecte principiul consecvenței și să se păstreze determinantul *sabatic* atașat termenului corespondent pentru *leave – concediu sabatic*. În opinia noastră, acest termen reflectă mai clar nuanțele de sens ale termenului-sursă.

Un alt termen care trimite la o realitate specifică pentru unele universități din spațiul vest-european (în special, pentru Scoția în anii 2001–2007), dar care lipsește în spațiul românesc, este *graduate endowment*. Este vorba de o sumă de bani pe care absolventul o plătește universității la absolvire, pentru aceasta studenții fiind nevoiți de multe ori să ia un credit [185]. În corpusul analizat termenul a fost tradus în română ca *darul absolventului* (vezi tabelul A2.8). Traducătorul a optat pentru traducerea literală a componentelor unității terminologice, însă termenul în limba română este unul confuz, întrucât conceptul nu poate fi dedus din forma sa. Lexemul *dar* are trăsătura de sens *a dona, a da în semn de prietenie, susținere*, deci este vorba de un act voluntar. Totuși, conceptul la care trimite termenul-sursă ține de o taxă obligatorie pe care absolvenții trebuie să o achite universității și nu de o donație voluntară. Așadar, ar fi de preferat ca în forma termenului-țintă să apară trăsătura de bază a conceptului, iată de ce varianta de traducere pe care o propunem este *taxa absolventului*.

Alți termeni pentru care a existat un gol terminologic în limba română sunt determinanții *undergraduate* și *postgraduate*, fiind parte componentă din unitățile terminologice *undergraduate student, undergraduate course, postgraduate student, postgraduate studies, postgraduate level*. Termenii reflectă conceptul de etapizare a studiilor superioare, întrucât de la apariția primelor universități în spațiul european (sec. XI la Salerno și Bologna) durata studiilor se întindea pe o perioadă de 15 ani, după primii 6 ani de studii, în care studentul avea cursuri de bază (aritmetica, geometria, astronomia, teoria muzicii, gramatica, logica și retorica), acesta obținea titlul de *Master of arts* și putea accede la un nivel superior – facultatea de drept, medicină sau teologie pentru etapa de master și/sau doctorat [49, p. 14]. Așadar, lexicalizarea etapizării nivelului de studii la nivel de termeni este una motivată istoric. În limba română nu identificăm termeni corespondenți, întrucât învățământul superior a apărut mai târziu în raport cu celelalte universități ale lumii, respectiv și structurarea studiilor a fost diferită. În prezent, odată cu uniformizarea structurării învățământului superior în Europa, termenul *undergraduate* indică conceptul de prim nivel de studii, etapa când studentul încă nu are o diplomă de studii superioare, iar *postgraduate* indică ciclul doi de studii universitare – masterat. În baza terminologică IATE nu sunt înregistrați termenii corespondenți în limba română pentru unitățile terminologice ce conțin determinanții *undergraduate* și *postgraduate*. În cadrul corpusului analizat, am identificat variante reușite de traducere pentru termenul/determinantul *undergraduate* și anume: *primul ciclu de studii* sau *studii de licență*, termenii-țintă fiind clari

și transparenți pentru locutorul vorbitor de română (vezi tabelul A2.8). Chiar dacă se pierde din concizia specifică termenilor-sursă, totuși forma acestora reflectă locul pe care îl are conceptul în sistemul conceptual al învățământului superior. Pe de altă parte, traducătorii optează și pentru variante mai puțin clare, uneori chiar opace, spre exemplu: *undergraduate students* – *studenți care urmează cursuri universitare*, *undergraduate courses* – *cursuri universitare*, *postgraduate studies* – *cursuri postuniversitare* (vezi tabelul A2.8).

Odată cu reforma în organizarea studiilor superioare, toate cele trei cicluri de studii (licență, masterat, doctorat) fac parte din învățământul universitar. Așadar, sintagma *cursuri universitare* este valabilă pentru toate cele trei cicluri și nu doar pentru ciclul I de studii, iar sintagma *studii universitare* reprezintă un hiperonim și nu reflectă trăsăturile conceptuale ale termenilor-sursă. De asemenea, sintagma *studii postuniversitare* poate trimite la ideea de postdoctorat, când, de fapt, în textul-țintă este vizat ciclul doi de studii/masterat.

O dimensiune importantă a reformei în învățământul superior ține de centrarea procesului educațional pe student, astfel încât multe din noile concepte vizează acest deziderat. Unul dintre acestea este *peer learning*, definit în sursele specializate ca „proces în care studenții învață unul de la altul atât în mod formal, cât și informal. Accentul este pus pe procesul de învățare și include atât susținerea emoțională pe care cei care învață și-o oferă în mod reciproc, cât și sarcina de învățare în sine” (trad. n.) [74]. Forma unității terminologice engleze reflectă în mod clar trăsăturile conceptuale de bază ale conceptului prin cumularea trăsăturilor conceptuale ale determinantului și determinatului (lexemul *peer* semnifică o persoană ce are același statut, aceeași vârstă și abilități, lexemul *learning* reprezintă achiziționarea de cunoștințe și competențe prin studiu și experiență). În corpusul în limba română am identificat două variante de traducere a acestui concept: *învățare reciprocă* și *învățare în echipă* (vezi tabelul A2.9).

Observăm că niciuna dintre variantele reperate nu reflectă în mod clar trăsăturile conceptuale de bază ale conceptului, întrucât determinanții *reciprocă* și *în echipă* nu cuprind nuanța de sens care vizează statutul egal al celor implicați în procesul de învățare. Locutorul român va trebui să recurgă la identificarea definiției conceptului pentru comprehensiunea clară a acestuia. Din 2016 în baza terminologică IATE este înregistrat termenul corespondent *învățare reciprocă*, deci traducătorul ar trebui să dea preferință acestui termen-țintă, în eventualele traduceri.

Un concept nou pentru spațiul ÎS românesc venit din spațiul educațional din străinătate este *coaching*. Termenul este împrumutat din domeniul sportului și pătrunde în domeniul educațional acum 25 de ani, „când Ted Sizer propunea profesorilor să-și instruiască elevii

modelându-și relația didactică după relația pe care un antrenor o are cu jucătorii săi” [apud 49, p. 213], fiind vorba de descătușarea potențialului latent al oamenilor pentru a-i conduce la dezvoltare și la obținerea performanței. În corpusul analizat am identificat încadrarea acestui termen ca determinant în unități terminologice sintagmatice bimembre: *coaching methods, coaching systems/activities*. În cadrul corpusului în limba română observăm că traducerea determinantului variază, fapt ce demonstrează că în sistemul terminologic românesc conceptul nu a fost lexicalizat în sursele terminologice. Una dintre tehnicile aplicate de traducători în echivalarea acestui concept este împrumutul:

”*Exchange of good practises and inovation for support services such as guidance, counselling and coaching methods*” [T4en, p. 25] „*Schimburi de bune practici și inovație pentru serviciile de sprijin, cum ar fi îndrumarea, consilierea și metodele de coaching*” [T4ro, p. 25]

Deși unul dintre principiile importante de care se ghidează terminologii în munca terminografică este formarea termenilor în limba-țintă (națională), totuși în cazul unor goluri conceptuale, împrumutul unui termen este o soluție optimă, deoarece relevă noutatea termenului și atrage atenția locutorului asupra conținutului ideatic. În acest caz locutorul va trebui să se informeze suplimentar, consultând sursele specializate ce conțin definiția conceptului. Pe de altă parte, în corpusul analizat am identificat și tehnici de traducere care duc la diluarea conceptului-sursă și, prin urmare, la pierderea nuanțelor conceptuale de noutate. Astfel, traducerea conceptului *coaching system* prin *sistem de instruire* (vezi tabelul A2.10) duce la o pierdere semantică esențială, or, *instruire* vizează partea aplicativă a procesului de învățare, iar *coaching* ține de o schimbare de paradigmă în procesul educațional, de punerea accentului pe dezvoltarea emoțională și socială a celor ce învață pentru obținerea performanței.

O altă traducere a conceptului identificată la nivelul corpusului este *meditații* (vezi tabelul A2.11), traducere pe care o considerăm generatoare de confuzii, or, termenii trimit la concepte diferite: *meditații* se referă la procesul de pregătire a temelor cu un meditator, pe de altă parte, *coaching* reprezintă o abordare inovatoare a procesului educativ. Așadar, pentru evitarea traducerilor eronate, în cazul golurilor conceptuale și, respectiv, terminologice, traducătorul ar trebui să considere o soluție viabilă împrumutul din limba-sursă.

Un obiectiv prioritar al reformei din învățământul universitar pe plan european este promovarea mobilității academice a studenților și cadrelor didactice, care are drept consecință atât internaționalizarea studiilor, cât și dezvoltarea participanților pe multiple planuri. Conceptul de *mobilitate academică* nu este unul nou, or, în sec. al XVII-lea tinerii din familiile mai înstărite „plecau din diverse țări, studiind o vreme în fiecare din ele, pentru ca la întoarcere

să ia gradele la universitatea de origine” [49, p. 17]. Totuși, mobilitatea academică, ca urmare a Procesului Bologna, a segmentat mult acest concept. Astfel, s-au diversificat formele și tipurile de mobilitate în funcție de direcția acesteia, perioada, actanții implicați. Conceptele respective au fost denumite în limba engleză, iar odată cu pătrunderea lor și în spațiul românesc, a fost necesară lexicalizarea lor în limba română. În baza terminologică IATE nu sunt înregistrați termenii corespondenți pentru hiperconceptul și hiperonimul de *mobilitate academică* și toate hiponimele acestuia. În cadrul corpusului analizat observăm o variație a tehnicilor folosite de traducători, optându-se pentru traducere literală, explicitarea termenilor, împrumut, explicitare și folosirea variantei engleze în paranteze. Spre exemplu, unitățile terminologice care denumesc tipurile de mobilitate în funcție de direcția mobilității sunt *incoming mobility* (*mobilitate spre o universitate*) și *outgoing mobility* (*mobilitate dinspre o universitate*). În limba română una din variantele de lexicalizare a conceptului *incoming mobility* este *mobilitate de primire*:

”The corresponding targets for **incoming mobility** are 3 000 and 4 000 respectively.” [T2 en, p. 3] „Țintele corespunzătoare pentru **mobilitățile de primire** sunt de 3.000 și, respectiv, 4.000 de persoane.” [T2 ro, p. 3]

S-a optat, așadar, pentru traducere prin tehnica modulației, întrucât între determinanții-sursă și țintă se stabilește o relație de antonimie (*incoming* (*care vine*) vs *de primire*). Observăm o reconceptualizare a referentului, o schimbare de perspectivă. O altă tehnică de traducere aplicată a fost cea a împrumutului determinantului *mobilitate incoming*:

”However, for **incoming mobility**, language-related barriers are considered to be equally important as funding.” [T6en, p. 244]. „Cu toate acestea, pentru **mobilitățile incoming** barierele lingvistice sunt considerate la fel de importante ca și cele care implică finanțarea.” [T6ro, p. 246]

În acest caz, termenul capătă un caracter internațional, concis și transparent pentru locutorii care cunosc limba engleză, însă nu se respectă principiul creării termenilor în limba națională. O a treia opțiune la care s-a recurs în cadrul traducerii a fost juxtapunerea termenului-candidat autohton cu termenul englez – *mobilitate de primire* (*incoming mobility*):

”**Incoming mobility** takes the perspective of the country of destination – the country to which the student moves to study.” [T6en, p. 225] „**Mobilitatea de primire** (*incoming mobility*) preia perspectiva țării de destinație, țara în care studenții se mută pentru studiile la care participă pe perioada de mobilitate.” [T6ro, p. 225]

Această tehnică are drept scop stabilirea pentru termenul-țintă a statutului de termen corespondent pentru termenul-sursă, totuși, din cauza formei diluate și redundante, el nu poate fi folosit decât la începutul textului, în scop informativ, pentru a facilita decodarea conceptului de către locutorul-țintă. Pentru termenul *outgoing mobility* se aplică aceleași tehnici de traducere – modulație și împrumutul determinantului, termenii-candidați fiind *mobilitate de trimitere*, *mobilitate outgoing* (tabelul A2.12). Așadar, opțiunile traductologice principale țin de crearea unui termen în limba națională sau împrumutul determinantului, ambele prezentând avantaje și dezavantaje. Deși este de preferat crearea unei terminologii în limba română, totuși până la momentul oficializării acestor termeni-candidați ca echivalenți ai termenilor-sursă în sursele terminografice oficiale, aceste lexeme pot crea confuzii. Iată de ce împrumutul determinantului englez pare a fi o opțiune mai bună în acest sens. Totuși, este necesară o definiție clară a tuturor caracteristicilor conceptuale ale noilor termeni pentru ca locutorul să le poată încadra corect în sistemul conceptual al ÎS.

Alți termeni care desemnează tipurile de mobilități și pentru care există un gol conceptual și terminologic în limba română sunt *degree mobility* și *credit mobility*. Aceste concepte vizează finalitățile programului de mobilitate. În cadrul *credit mobility* studentul acumulează pe parcursul perioadei de studiu (maximum 12 luni) în universitatea-gazdă un număr de credite care vor fi recunoscute în universitatea de origine, întrucât între cele două universități există un acord inter-instituțional privind mobilitățile de acest gen. Pe de altă parte, *degree mobility* reprezintă mobilitatea cu durata unui ciclu de studii, la finalul căreia studentul obține diploma de studii (de licență sau master). În cadrul corpusului analizat am identificat atât variante reușite de traducere a acestor termeni, cât și traduceri care produc confuzii sau chiar eronate, afectând coerența semantică a textului. Astfel, *credit mobility* a fost tradus ca *mobilitatea creditelor* (tabelul A2.13). S-a optat pentru o traducere literală, însă observăm o schimbare a conținutului semantic al determinanților-sursă și țintă. În limba engleză *credit* este un substantiv la cazul nominativ cu funcție atributivă. În limba română traducătorul a folosit cazul genitiv pentru determinant, astfel între determinat și determinant se stabilește raportul de posesie, nuanță semantică ce lipsește în termenul-sursă. Considerăm că o variantă mai adecvată în traducerea acestei unități terminologice ar fi *mobilitate de credite*, întrucât folosirea în calitate de determinant a atributului prepozițional *de credite* reflectă un conținut semantic mai apropiat de cel al determinantului-sursă (*credit*). O altă variantă de traducere a termenului *credit mobility*, pe care însă o considerăm eronată, este *creditele de mobilitate*.

„Data will no longer be restricted to **credit mobility** within the Erasmus+ and other European programmes.” [T6 en, p. 229] „Nu se vor mai colecta date doar în legătură cu **creditele de mobilitate** (sic!) obținute în cadrul Programului Erasmus+ și al altor programe europene.” [T6 ro, p. 229]

În acest caz, observăm o inversare a centrului semantic al unității terminologice-țintă. În cadrul traducerii, determinantul englez a devenit determinat în limba română, iar determinatul – determinant (*credit mobility* – *creditele de mobilitate*). Are loc o denaturare a sensului termenului-sursă, care afectează coerența semantică la nivel frastic și textual. În cazul termenului *degree mobility*, una din opțiunile traducătorilor a fost traducerea descriptivă – *mobilitate finalizată cu obținerea unei diplome* (vezi tabelul A2.14). Deși se respectă principiul transparenței termenului, totuși termenul respectiv reprezintă mai degrabă o minidefiniție, iar lungimea sa contravine principiului conciziei și economiei lingvistice. De asemenea, acest termen nu ar putea servi ca bază derivativă pentru alte unități terminologice. O opțiune viabilă pentru traducerea acestui termen este traducerea literală a componentelor unității terminologice-sursă *mobilitate de diplomă*:

„This preference for stimulating outward credit mobility over **degree mobility** indicates a concern of many institutions and countries (...)” [T6 en, p. 227]. „Această preferință pentru stimularea mobilității externe a creditelor în detrimentul **mobilității de diplomă** indică o preocupare a multor instituții și țări (...)” [T6 ro, p. 227].

Este de menționat că în baza IATE, pentru termenul englez *degree*, este înregistrat termenul corespondent *diplomă universitară*. Totuși, o eventuală traducere prin *mobilitate de diplomă universitară* ar fi redundantă, întrucât sensul tipului de diplomă este implicit contextului în care apare termenul. Așadar, acest termen-candidat prezintă avantajul conciziei, al transparenței, al capacității de extindere. De asemenea, dacă îl comparăm cu termenul *mobilitate de credite* (care exprimă o noțiune conexă), putem afirma că termenii sunt sistemici, acest lucru fiind foarte important în crearea unui sistem terminologic coerent. Din păcate, în cadrul corpusului analizat am identificat și traducerea defectuoasă în mod repetat a termenului *degree mobility* prin *gradul de mobilitate* (sic!) (vezi tabelul A2.15). Traducătorul a fost indus în eroare de polisemia cuvântului *degree*, care are înregistrat ca prim sens *grad, nivel*, iar sensul specific limbajului educațional este abia al cincilea (*titlu academic conferit la finalizarea studiilor într-o universitate, un colegiu*) [161]. Așadar, chiar dacă pentru primul sens al cuvântului *degree* echivalentul românesc este *grad*, traducătorul nu a ținut cont de două principii definitorii pentru procesul de traducere: „1. echivalența de traducere se realizează la nivel discursiv, și nu la nivel de limbă și 2. nu se traduc cuvinte, ci sensurile lor în contexte”

[92, p. 549]. Aceste erori de traducere sunt cu atât mai regretabile cu cât apar într-un studiu oficial, publicat pe site-ul Oficiului pentru Publicații al Uniunii Europene, iar traducerile plasate pe astfel de platforme de multe ori reprezintă un punct de referință la nivel terminologic pentru alți traducători și chiar pentru oficializarea unor termeni care lipsesc în sistemul terminologic autohton.

Este de menționat faptul că din cei 645 de termeni în limba engleză identificați în cadrul corpusului paralel, doar 90 de termeni au înregistrați pe axa paradigmatică (în baza terminologică IATE) termeni corespunzători în limba română, ceea ce reprezintă 14% (vezi **Anexa 3**). În acest context, spațiul traducerii devine automat și spațiu de creație terminologică secundară.

În tabelul de mai jos sintetizăm rezultatele analizei variantelor de traducere a unor termeni ce reprezintă la ora actuală un gol conceptual-terminologic în cadrul sistemului terminologic al educației în limba română, indicând frecvența fiecărei variante de traducere și nivelul de răspândire în textul corpusului (range). De asemenea, indicăm varianta propusă de noi, considerând-o ca fiind cea mai potrivită în traducerea termenilor respectivi.

Tabelul 3.1. Varietatea terminologică în traducerea termenilor ce reprezintă goluri terminologice în limba română

Termenul englez	Variante de traducere în corpus	Numărul de ocurențe în corpus	Varianta recomandată de autor
sabbatical/sabbatical leave	perioada sabatică întrerupere sabatică activitate sabatică concediu sabatic	11 6 1 2	concediu sabatic
graduate endowment	„darul absolventului” dar de absolvire	1 1	taxa absolventului
undegraduate	studenții din <i>primul ciclu universitar</i>	1	~ de licență
undergraduate (Bachelor) courses	cursuri <i>de licență</i>	1	
undergraduate students	studenții care urmează cursuri <i>universitare</i>	1	
postgraduate level	nivel <i>postuniversitar</i>	1	~ de master
postgraduate certificate	certificat de studii postuniversitare	2	
postgraduate diplomas	diplome postuniversitare	1	
coaching	meditații	1	coaching
coaching system	sistem <i>de îndrumare</i>	1	
coaching methods	metode de coaching	1	

peer-learning	învățare reciprocă învățare în echipă	14 1	învățare reciprocă
incoming mobility	mobilitățile de primire mobilitate incoming mobilitatea de primire (incoming mobility)	23 2 1	mobilitate incoming
outgoing mobility	mobilitate de trimitere mobilitate outgoing	8 12	mobilitate outgoing
credit mobility	mobilitatea creditelor credite de mobilitate	8 1	mobilitate de credite
degree mobility	mobilitate finalizată cu obținerea unei diplome mobilitate de diplomă gradul de mobilitate	1 3 6	mobilitate de diplomă

Sursa: elaborat de autor (V.S.)

Așadar, golurile conceptuale și terminologice reprezintă una dintre cele mai mari dificultăți în activitatea de traducere, traducătorul fiind adesea nevoit să propună în timp util o denotație pentru conceptul-sursă, fapt care cauzează proliferarea fenomenului de varietate terminologică (la nivel de termeni-candidați). Este imperios necesară o analiză detaliată a sistemului conceptual și terminologic-sursă pentru a putea propune termeni-țintă adecvați, care corespund condițiilor directe de creație terminologică și exprimă în mod clar și univoc conceptul. Cu siguranță, pentru activitatea de traducere ar fi mult mai facilă o abordare onomasiologică, când pentru fiecare termen-sursă ar exista deja un termen corespondent validat. Din păcate însă, aceasta este doar o stare ideală, dezirabilă a lucrurilor, nici pe departe reală.

3.5. Dificultăți de ordin semantic în traducerea termenilor din domeniul învățământului superior

Echivalența de sens este un principiu director în traducerea specializată, întrucât funcția principală a acesteia este cea de informare, de transmitere a cunoștințelor și de asigurare a unei comunicări specializate eficiente. Totuși, limbajele specializate, inclusiv limbajul specializat al educației, nu reprezintă o simplă nomenclatură, unde fiecare termen desemnează un singur concept, iar în momentul traducerii traducătorul nu ar face decât să înlocuiască „termenii-etichete” din limba-sursă cu „termenii-etichete” din limba-țintă. De fapt, o bună parte a termenilor, inclusiv cei din domeniul educației, dezvoltă relații lexico-semantice complexe. Așadar, este necesară o analiză minuțioasă a fenomenelor precum sinonimia, polisemia, termenii-metaforă pentru a putea decodifica corect conceptul desemnat de termenul-sursă și apoi a-l codifica în mod adecvat în limba-țintă.

3.5.1. Traducerea termenilor sinonimici

Sinonimia este considerată un indice al varietății, expresivității și plasticității în cadrul limbajului comun. Cu cât dispune de mai multe mijloace lexicale pentru desemnarea unui referent, cu atât limbajul respectiv este considerat mai bogat și mai viabil. Pe de altă parte, în cadrul limbajelor specializate, asinonimicitatea reprezintă un deziderat, iar sinonimia la nivel de termeni este considerată un fenomen ce creează ambiguități și confuzii, un impediment în calea comunicării specializate eficiente. Totuși, atunci când analizăm terminologia ÎS la nivel textual/discursiv, observăm că fenomenul sinonimiei este unul prolific pentru limbajul educațional. Prezența seriilor sinonimice la nivel textual reprezintă o provocare în cadrul traducerii specializate în domeniul educațional, întrucât la nivel terminografic foarte puțini termeni au înregistrate sinonimele și, respectiv, termenii corespondenți în limba-țintă. Traducătorul nu poate să se bazeze pe intuiție atunci când ia o decizie în traducere, el trebuie să abordeze strategic fiecare provocare implicată de seriile sinonimice în limba engleză. Așadar, pe lângă competențele lingvistice, sunt absolut necesare cunoștințe solide în domeniul specializat pentru a putea decodifica corect unitățile de sens ale termenilor sinonimici, a stabili gradul de suprapunere a conceptelor la care trimit termenii respectivi și a alege termenul corespondent adecvat în limba-țintă.

Un caz de sinonimie frecvent întâlnit în terminologia ÎS este între unitatea terminologică și forma abreviată a acesteia. Acesta este tipul de sinonimie totală, întrucât ambele forme lingvistice sunt monoreferențiale, monosemantice și sunt substituibile în toate contextele. Spre exemplu, unitatea terminologică sintagmatică *European Credit Transfer and Accumulation System* și varianta prescurtată *European credit transfer system* au ca sinonim sigla *ECTS*, iar pentru limba română termenii corespondenți înregistrați în IATE sunt *Sistemul European de Transfer și Acumulare a Creditelor* și, respectiv, *ECTS*. Așadar, la nivel terminografic sunt înregistrați termenii sinonimici atât pentru limba engleză (sursă), cât și termenii corespondenți pentru limba română, toți având un grad mare de fiabilitate (trei stele). În mod schematic, am putea reprezenta acest caz astfel:

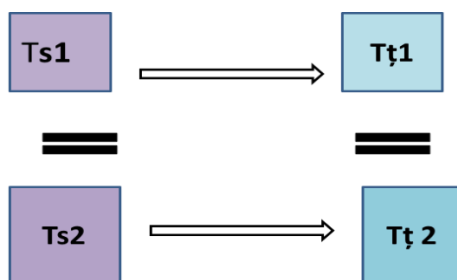


Fig. 3.2. Traducerea la nivel terminografic a termenilor-sursă sinonimici

Sursa: elaborată de autor (V.S.)

La nivel textual, observăm respectarea corespondențelor stabilite în baza terminologică:

"Attainment of ECTS for study-related activities abroad (other than enrolment)." [T6 en, p. 250] *„Obținerea ECTS pentru diverse activități legate de studiul în străinătate (altele decât cele de înmatriculare)." [T6 ro, p. 250]*

Traducătorul ține cont totuși de specificul sistemului limbii române, astfel încât adaugă anumiți determinanți siglei engleze pentru a o încadra din punct de vedere morfologic și sintactic în text:

"ECTS was originally set up in 1989 in order to facilitate the recognition of periods of study abroad." [T6 en, p. 269] *„Bazele ECTS au fost puse pentru prima dată în 1989 pentru a ușura recunoașterea studiilor efectuate de studenți în alte țări." [T6 ro, p. 272]*

O altă tehnică aplicată, determinată de factorul pragmatic, este omiterea sintagmelor terminologice polimembre și folosirea siglei și a determinantului. În acest caz traducătorul a considerat că distribuția discursivă frecventă a siglei și descifrarea acesteia la începutul textului sunt suficiente pentru ca publicul să decodifice conceptul, folosirea în paralel a siglei și a unității terminologice polimembre fiind redundantă.

"In Portugal, to be eligible for a grant, part-time students should be enrolled at least for 30 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) credits." [T6 en, p. 154] *„În Portugalia, pentru a fi eligibili să primească o bursă, studenții înscriși în programe cu durată parțială trebuie să acumuleze cel puțin 30 de credite (ECTS)." [T6 ro, p. 154]*

Un alt exemplu de sinonimie totală între termenul și sigla-sursă înregistrate în IATE este *European Higher Education Area* și *EHEA*, iar pentru limba română sunt înregistrați termenii corespondenți *Spațiul European al Învățământului Superior* și, respectiv, sigla engleză *EHEA*. La nivel de corpus analizat observăm atât respectarea corespondențelor înregistrate în IATE, cât și formarea unei sigle după modelul unității terminologice românești. Se atestă deci o creștere a numărului de sinonime în limba română, determinată de tendința traducătorului de a crea un termen autohton, care să fie eventual mai ușor de descifrat pentru publicul-țintă. În mod schematic, reprezentăm această situație în figura de mai jos:

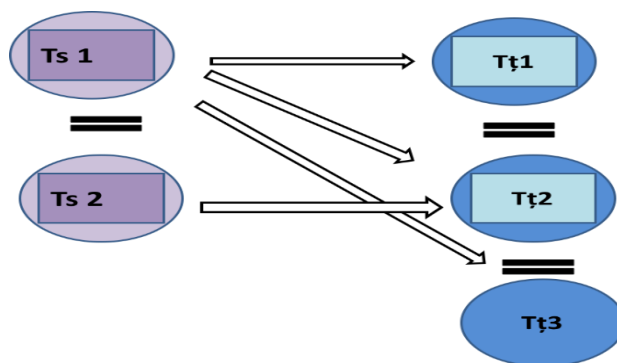


Fig. 3.3. Traducerea la nivel textual a termenilor-sursă sinonimici

Sursa: elaborată de autor (V.S.)

Pentru o vizualizare cât mai clară, am încadrat termenii identificați atât la nivel terminografic (IATE), cât și textual într-un cerc și dreptunghi suprapus, iar termenii identificați doar la nivel textual i-am încadrat numai în cerc, pentru a observa fenomenul sinonimiei în plan comparativ: terminografic vs textual-traductologic.

Alți termeni englezi care stabilesc o relație de sinonimie totală (conform IATE) sunt *doctoral degree* și *doctorate*, aceștia provin de la etimonul latin *doctoratus* și desemnează cel mai înalt titlu științific pe care o instituție de învățământ superior îl poate acorda unui student. În cadrul corpusului însă am identificat și unitatea terminologică *doctorate degree*, fapt ce poate fi explicat prin legea analogiei. Autorii, fiind influențați de prezența determinatului *degree* pentru adjectivul *doctoral*, creează o sintagma terminologică bimembră în care termenul-substantiv *doctorate* devine determinant, deși forma lingvistică *doctorate* este una exhaustivă, fiind inclusă în surse lexicografice și terminografice relevante. Cu părere de rău, în limba română nu există termeni corespondenți în baza IATE. La nivel de corpus observăm existența dubletului sinonimic *diplomă de doctorat* și *diplomă de doctor* (vezi tabelul A2.16).

Un termen ce merită atenție este *PhD*, care, deși nu are înregistrate sinonime la nivel terminografic sau lexicografic, la nivel textual este perceput de publicul larg ca sinonim al termenului *doctoral degree*. Acest fapt este condiționat, în special, de utilizarea în paralel a termenilor respectivi în funcția de determinant pentru același nucleu în cadrul termenilor sintagmatici, spre exemplu: *doctoral degree/PhD degree*, *doctoral school/PhD school*, *doctoral student/PhD student*. Analizând etimologia termenului *PhD*, atestăm faptul că acesta este o siglă ce provine de la etimonul *Doctor of Philosophy*. Așadar, *PhD* se află în relație de hiponimie cu termenul *doctoral degree*, întrucât reprezintă unul dintre cele mai răspândite titluri științifice, deoarece este conferit specialiștilor din domeniile umanist, real, social etc. Totuși, există și alte titluri de doctor: *Th.D (doctor of theology)*, *D.Sc (Doctor of Science)*, *Ed.D (doctor*

of education), LL.D (doctor of laws) etc. [166]. Așadar, în funcție de gradul de specializare, relația semantică între termenii *Phd* și *doctoral degree* variază de la hiponimie până la sinonimie. Este necesar ca traducătorul să cunoască relațiile ce se stabilesc între conceptele la care trimit termenii respectivi, gradul de specializare a textului, dar și uzul specific spațiului cultural-geografic pentru care se face traducerea. În cadrul corpusului analizat observăm că pentru terminologia în limba română este încetățenit termenul hiperonim *doctorat*, folosit ca echivalent atât pentru *PhD (degree)*, cât și pentru *doctoral (degree)* (vezi tabelul A2.17). Atestăm, așadar, situația în care în engleză coexistă sinonime parțiale, iar în română acestea sunt traduse în mod adecvat printr-un singur termen. În mod schematic, am putea reprezenta cazul analizat astfel:

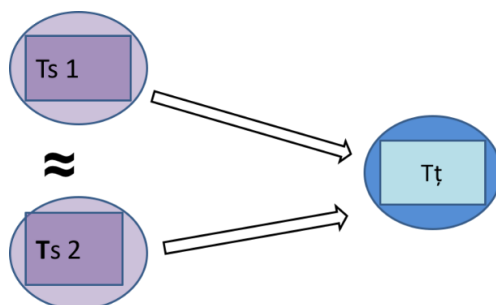


Fig. 3.4. Traducerea la nivel textual a unui dublet sinonimic printr-un singur termen-țintă
Sursa: elaborată de autor (V.S.)

Un alt dublet sinonimic care poate crea confuzii atât în procesul de comprehensiune a textului-sursă, cât și în cel de traducere este *degree* și *diploma*. În baza IATE termenii sunt înregistrați ca sinonime. Analizând definiția acestora, observăm că, într-adevăr, lexemele au în comun majoritatea trăsăturilor conceptuale: „1) document oficial ce 2) atestă realizările unei persoane în domeniul educațional” (trad. n.) [173]. Totuși, care este motivația folosirii în paralel a acestor termeni? Consultantul în domeniul învățământului superior D. Mike susține că diferența între *degree* și *diploma* ține de durata și valoarea studiilor, astfel *degree* este specific în special studiilor superioare la nivel de licență, master și doctorat, iar *diploma* pentru învățământul profesional/tehnic [186]. Într-adevăr, la nivel de corpus identificăm termeni precum: *Doctorate degree*, *Master’s degree*, *Bachelor’s degree*, *academic degree*, iar *diploma* este folosit în termeni cum ar fi: *professional diploma*, *teaching diploma*. În sistemul terminologic românesc nu se face o distincție la nivel conceptual între aceste două tipuri de acte, *diploma* fiind definită drept „act oficial care certifică pregătirea profesională a unei

persoane, un anumit titlu” [147]. Astfel, termenul *diploma* se folosește ca termen corespondent atât pentru termenul *diploma*, cât și pentru *degree*.

”*Double or multiple degree are defined as two or more national diplomas/degrees issued officially by two or more institutions institutions.*” [T5 en, p. 28] „**Diplomele** duble sau multiple sunt definite ca fiind două sau mai multe **diplome** naționale eliberate, oficial, de către două sau mai multe instituții.” [T5 ro, p. 27]

Este foarte important ca traducătorul să cunoască aceste diferențieri semantice între termenii englezi *degree* și *diploma* și să folosească corespondentul adecvat în cazul traducerii din română spre engleză, altfel riscă să admită soluții traductive inadecvate (analogii false).

În cadrul analizei corpusului am constatat că termenii *degree* și *diploma* pot fi parte componentă a unor termeni sintagmatici care trimit la referenți specifici doar anumitor spații culturale, reprezentând denumirile actelor de studii oferite în anumite țări. Practic, asemenea termeni sunt intraductibili, iar soluția optimă este păstrarea termenilor în limba-sursă/împrumutul:

”*In the United Kingdom, Diploma of Higher Education is of higher level than Higher Education Diploma.*” [T6 en, p. 58] „În Marea Britanie, **Diploma of Higher Education** este de un nivel superior față de **Higher Education Diploma**.” [T6 ro, p. 58]

Alți termeni care provoacă confuzie sunt *higher education attainment* și *higher education completion*. Deși termenii *attainment* și *completion* sunt înregistrați în baza IATE, totuși lipsesc definițiile și termenii corespondenți în română. Analizând traducerile termenilor respectivi în cadrul corpusului, identificăm termenii *absolvirea* și, respectiv, *finalizarea programelor de învățământ superior* (tabelul A2.18). Ținând cont de raportul de sinonimie ce se stabilește între termenii-țintă, am putea concluziona că și între termenii-sursă se stabilește un raport de sinonimie. Totuși, cercetând minuțios definițiile din diverse surse specializate, ajungem la concluzia ca între nucleele semantice ale termenilor sintagmatici menționați (*educational attainment* și *completion*) nu este un raport de sinonimie, întrucât *education attainment* reprezintă cel mai înalt nivel de studii absolvit de o persoană [168], iar *completion* desemnează absolvirea cu succes a unui ciclu/program de studii, care are drept rezultat obținerea unei certificări [167]. Așadar, acest raport fals de sinonimie în traducere este explicabil prin determinantul comun *higher education*, or, în momentul în care cel mai înalt nivel de studii absolvit de o persoană este cel de studii superioare, este de la sine înțeles că persoana a finalizat acest nivel. În cazul altor termeni sintagmatici care au ca nucleu semantic *educational attainment* și *completion* traducătorul trebuie să țină cont de diferențele de sens

între aceste concepte. Traducerea termenului *educational attainment* prezintă interes, deoarece este generatoare de variație și sinonimie în cadrul termenilor-țintă. Deși la nivel terminografic (baza terminologică IATE) termenul are drept corespondent *nivel de instruire*, în cadrul corpusului de texte am identificat următoarele variante de traducere: *nivel de studii*, *nivel de învățământ absolvit*, *nivel de educație*, *performanțe educaționale*, *nivelul participării la sistemul educațional* (vezi tabelul A2.19). Prin urmare, chiar și în prezența unui termen corespondent standardizat pot apărea o multitudine de variante traductive ale acestui termen, producând inflație terminologică. Variația terminologică înregistrată la nivel de traducere a termenului-sursă face dificilă decriptarea conceptului și poate duce la confuzii în rândul cititorilor. Unii termeni, precum *nivel de studii*, *nivel de învățământ absolvit* constituie soluții traductive acceptabile, deoarece reflectă în mare măsură conceptul la care trimite termenul-sursă *educational attainment*. Relația de sinonimie ce se stabilește între acești termeni-candidați, de asemenea, contribuie la reflectarea consecventă a conceptului. Pe de altă parte, sintagma *participare la sistemul educațional* reprezintă o soluție traductivă imprecisă, lipsită de transparență, fiind un caz de *hapax*. Faptul că între această sintagmă și ceilalți termeni nu se stabilește o relație de sinonimie indică faptul că nu s-a reușit reflectarea nuanțelor semantice definitorii pentru conceptul *educational attainment*, ca în cazurile sus-menționate. În baza analizei variantelor de traducere a termenului *educational attainment* am elaborat figura 3.5, care exemplifică fenomenul variației terminologice la nivel traductiv și pericolul traducerilor eronate.

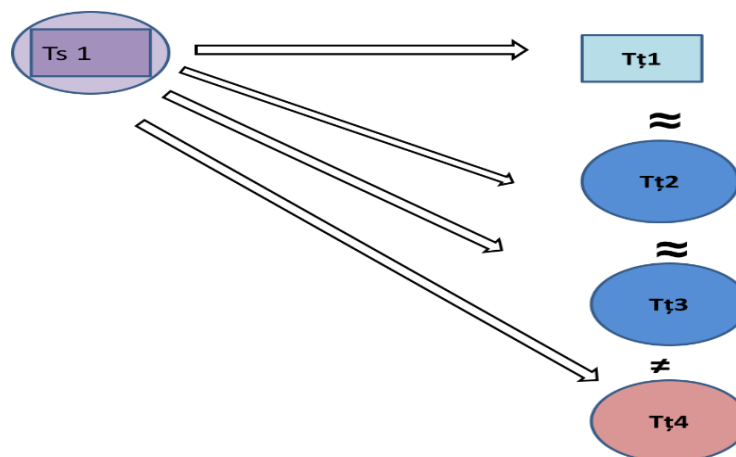


Fig. 3.5. Fenomenul variației terminologice la nivel textual-traductologic

Sursa: elaborată de autor (V.S.)

După cum observăm, termenul-sursă este reperat atât la nivel terminografic, cât și textual (încadrat în pătrat și, respectiv, în cerc). Termenul-țintă corespondent recomandat în

baza terminologică IATE nu este identificat la nivel textual-traductologic (încadrare în pătrat). Celelalte variante de traducere sunt reperate doar la nivel textual-traductologic, și chiar dacă majoritatea prezintă variante de traducere acceptabile, totuși există și traduceri inadecvate (T₄), acest fapt fiind demonstrat de lipsa de seme comune cu celelalte variante de traducere.

Așadar, sinonimia este în mod frecvent o consecință a fenomenului variației terminologice la nivel textual-traductologic. Lipsa de sinonimie între variantele de traducere ale unui termen-sursă este un indicator al unor cazuri de imprecizie și inconsecvență în traducerea termenului-sursă. În baza analizei realizate putem afirma că sinonimia în cadrul terminologiei învățământului superior este un fenomen atestat la nivel terminografic (dicționare, glosare terminologice), dar în mod special la nivel discursiv/textual. La nivel traductologic observăm puține cazuri când sinonimele din limba-sursă au echivalenți perfecți în limba-țintă, iar faptul că unii termeni sinonimici-sursă au echivalenți prestabiliți la nivel terminografic nu reprezintă o garanție că la nivel traductologic nu vor apărea alte sinonime concurente, care se pot încetățeni în limbajul educațional. Descifrarea elementelor conceptuale ale termenului este o etapă imperios necesară pentru traducerea adecvată a seriilor sinonimice, iar variantele de traducere a seriilor sinonimice-sursă trebuie să fie similare la nivel semantic, în caz contrar, există riscul ca unele traduceri să fie inadecvate. De asemenea, frecvența utilizării anumitor termeni din șirul terminologic sinonimic poate fi un indicator al gradului ridicat de încetățenire al acestora la nivel de discurs specializat, iar traducătorul ar trebui să țină cont de acest fapt în alegerile sale, astfel evitându-se *hapax*-urile de ordin traductologic, care ambiguizează conținutul semantic al termenului.

3.5.2. Traducerea termenilor polisemantici

Polisemia este un fenomen firesc pentru limbajul general, justificat prin tendința spre economie lingvistică. Astfel, la nivel lexicografic majoritatea cuvintelor înregistrează mai mult decât un singur sens. „În cadrul limbajelor specializate, la nivel teoretic polisemia este etichetată ca un fenomen indezirabil, care poate pune dificultăți de comunicare. Totuși, după cum s-a demonstrat în repetate rânduri, termenii sunt semne lingvistice vii, supuse variabilității și schimbării, în special în cadrul limbajelor specializate cu implicații sociale și interacțiune inevitabilă cu limbajul general.” [64, p. 244] Așadar, polisemia în cadrul terminologiei învățământului superior este un fenomen prezent și necesită o abordare minuțioasă, în special la nivel traductiv, or, atunci când traducătorul nu identifică sensul „intenționat” de autor, pot apărea distorsiuni ale mesajului în cadrul textului-țintă. Vom reflecta problema polisemiei la

nivel intradomenial și, respectiv, traductiv în figura 3.6.

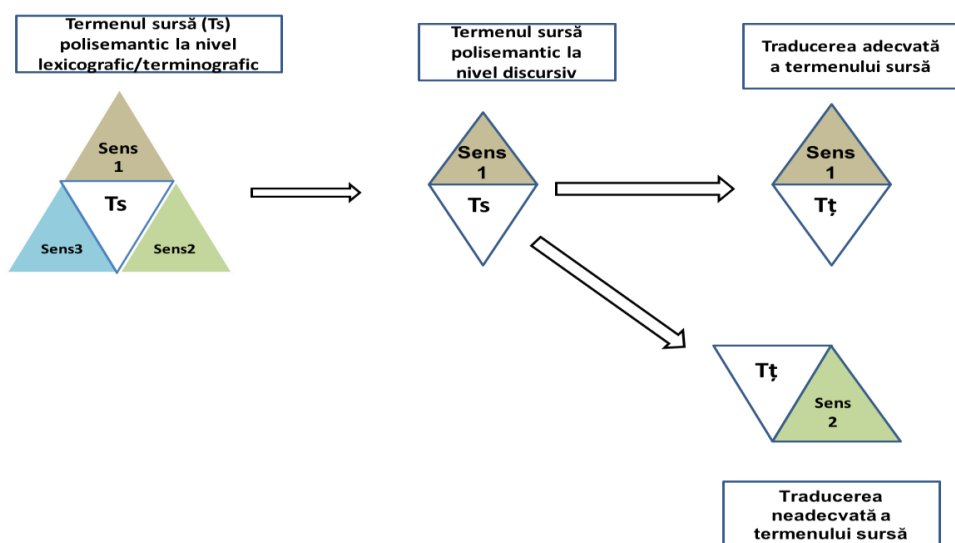


Fig. 3.6. Traducerea termenilor polisemantici

Sursa: elaborată de autor (V.S.)

După cum observăm, chiar dacă un termen are la nivel terminografic/lexicografic mai multe sensuri, la nivel discursiv autorul mizează pe un sens. Dificultatea de traducere constă în identificarea sensului intenționat și transpunerea acestuia sub formă de termen la nivelul limbii-țintă. Cel mai frecvent, sensurile unui termen polisemantic au un număr mare de seme comune. În acest caz, traducătorul trebuie să dispună de înalte competențe sociolingvistice pentru a identifica sensul actualizat în context, iar apoi să pună în valoare competențele de discurs și competențele strategice [6, p. 59-69] pentru a transpune acest sens în mod adecvat în textul-țintă. În cazul în care traducătorul nu a actualizat corect sensul scontat la nivel discursiv, el va actualiza un alt sens al termenului polisemantic, denaturând astfel referențialitatea termenului în cadrul textului tradus. Descifrarea corectă a sensurilor devine o sarcină dificilă, în special dacă termenul nu are o definiție în sursele terminografice specializate și nu există un termen-țintă normalizat. În acest caz, traducătorul este pus în situația de a realiza în timp util munca terminografică complexă, care în mod normal se desfășoară cu implicarea unei echipe de terminologi și specialiști din domeniu.

Unul dintre termenii polisemantici identificați la nivel de corpus analizat este *fellowship*. În baza IATE termenul este înregistrat cu o singură definiție, în care se pune accent pe sensul de *acordare a unei sume de bani pentru susținerea unui absolvent de studii universitare*. Pe de altă parte, în dicționarul general *Collins English Dictionary*, pentru acest lexem sunt înregistrate mai multe sensuri cu referire la domeniul educațional: „a) post de cercetare finanțat care include toate facilitățile de studii, în mod frecvent implicând ore de predare; b) o fundație care are drept

obiectiv susținerea financiară a persoanelor implicate în studii și cercetări postuniversitare; c) un titlu onorific ce conferă anumite privilegii unui absolvent de studii universitare care realizează munca de cercetare” (trad. n.) [143]. Pe site-ul *armacad.info*, de asemenea, identificăm o variație a sensului termenului respectiv. Potrivit sursei, semul principal al termenului *fellowship* este *statutul de cercetător în cadrul unei universități sau al unei instituții de cercetare, sprijinul financiar fiind opțional, de la caz la caz*, iar un al doilea sens al termenului vizează în mod special *sprijinul financiar pentru activitățile de cercetare* [171]. Așadar, în cadrul traducerii termenului trebuie să se țină cont de context pentru descifrarea pertinentă a sensului vizat de termenul-sursă. În corpusul analizat observăm că cel mai frecvent termenul trimite la conceptul de *sprijin financiar oferit cercetătorilor*, iar termenul românesc folosit de traducători ca echivalent este *bursă de cercetare* (vezi tabelul A.20). Pe de altă parte, atunci când în textul-sursă se actualizează sensul de *fundație, organizație pentru sprijinirea financiară a cercetătorilor*, traducătorii de limba română optează pentru împrumutul termenului, ceea ce poate duce la dificultatea de decodificare a conceptului pentru cititorul vorbitor de limba română.

”*The Royal Society is a self-governing* „Societatea Regală este o societate cu *fellowship*.” [T2 en, p. 8] *autoguvernare* *fellowship*.” [T2 ro, p. 8]

Termenul înrudit *fellow* prezintă sensuri analogice cu *fellowship*. Astfel, în *Collins Dictionary* identificăm câteva sensuri specifice domeniului educației: „1. Membru al unei societăți științifice/de cercetare; 2. Membru al consiliului de administrare al unei instituții universitare, care face parte, de obicei, din corpul profesoral; 3. Persoană care face studii postuniversitare și care este angajată pentru o perioadă de timp să realizeze o activitate de cercetare și de predare în cadrul unei universități” (trad. n.) [143]. În baza IATE, de asemenea, identificăm o definiție pentru *fellow*: „membru al corpului profesoral și de cercetare din cadrul unei universități, finanțat de către o organizație externă, sau care este angajat pentru o perioadă limitată de timp” (trad. n.) [173]. Așadar, în funcție de context, traducătorul trebuie să identifice semele actualizate de termenul-sursă și să le transpună în textul-țintă aplicând tehnicile de traducere adecvate. În corpusul analizat am identificat traducerea termenului *fellow* prin *stagiar*.

”*Costs related to the work of the fellow that* „Costurile legate de munca *stagiarului* *are not covered by the Sciex Fellowship need* sunt acoperite prin programul *Sciex* *to be covered by the Swiss host institution.*” *Fellowship* și trebuie să fie acoperite de *instituția gazdă din Elveția.*” [T2 en, p. 18] [T2 ro, p. 18]

Traducătorul a aplicat tehnica generalizării, punând în valoare semul *perioadă de activitate temporară*, omițând însă un alt sem important, și anume *munca de cercetare*. În cazul termenului sintagmatic bimembru *research fellow* semul predominant este *realizarea muncii de cercetare*, iar în funcție de context, și *obținerea unei burse*. În cazul identificat în corpus s-a optat pentru traducerea prin *cercetător bursier* (vezi tabelul A.21). Considerăm că în acest context traducerea nu este adecvată, întrucât bursele urmează a fi acordate, deci cercetătorii încă nu sunt bursieri. Așadar, traducătorul ar fi trebuit să actualizeze în traducere doar semul *cercetător*. Prin urmare, în cazul termenilor polisemantici, este imperios necesară analiza contextului din punct de vedere lingvistic și pragmatic pentru identificarea sensului relevant și transpunerea adecvată a acestuia în textul-țintă.

Un alt termen polisemantic în cadrul limbajului educațional este *scholar*. În baza IATE lexemul este înregistrat cu următoarea definiție: „persoană care prin studiul sistematic a atins un nivel înalt de cunoștințe și autoritate în unul sau mai multe domenii științifice” (trad. n.) [173]. De asemenea, identificăm acest termen și ca sinonim pentru *scholarship holder*, în acest caz termenul *scholar* având sensul de *bursier*. Aceleași sensuri sunt înregistrate și în dicționarul specializat *Cambridge Academic Content Dictionary*: „1. a person with great knowledge, usually of a particular subject; 2. a student who has been given a college or university scholarship” [141]. În Dicționarul Oxford, pe lângă aceste două sensuri, este înregistrat și sensul de *elev*: „a person, especially a child, who studies; pupil” [161]. În cadrul corpusului observăm o anumită dificultate de lexicalizare a primului sens al termenului *scholar*. În mod frecvent, s-a optat pentru traducerea acestuia prin *personal academic*, deși în engleză există un termen corespondent pentru acest concept, și anume *academic staff*. Termenul-sursă *scholar* implică semul de *activitate de cercetare* și *de obținere a rezultatelor remarcabile într-un domeniu științific*, iar termenul-țintă *personal academic* vizează semele de *activitate de predare și cercetare în cadrul unei instituții de tip universitar*. Așadar, traducătorul a optat pentru un echivalent parțial (heteronim), care este acceptabil, întrucât ambii termeni (sursă și țintă) au semul comun de *realizare a cercetării* (vezi tabelul A.22).

O altă variantă de traducere reperată pentru termenul *scholar* este *cadru didactic*, în acest caz considerăm traducerea ca fiind inadecvată, întrucât termenul nu acoperă nici parțial semul de bază al termenului-sursă.

”*Growing interconnected networks among „Dezvoltarea de rețele interconectate, din ce institutions and scholars have contributed to în ce mai mari, între instituții și cadre didactice (sic!), a contribuit la*

the internationalisation of research.” [T6 en, p. 224] *internaționalizarea cercetării.*” [T6 ro, p. 224]

O tehnică reușită de traducere a termenului este aplicată în următorul exemplu:

”*Canadian scholar Jane Knight has defined internationalisation.*” [T6 en, p. 210] *„Specialista în filologie, canadianca Jane Knight, a definit internaționalizarea.”* [T6 ro, p. 210]

Traducătorul a optat pentru particularizare, oferind informații referitoare la domeniul de formare a specialistului (informație care poate fi implicată pentru cititorul specializat străin). Considerăm că termenul-țintă utilizat este adecvat, întrucât conține semele relevante ale termenului *scholar*.

O situație de ambiguitate în traducerea termenului *scholar* am atestat în următorul exemplu:

”*The procedure and criteria applicable to the award of individual Erasmus Mundus scholarships to students and scholars are the responsibility of selected EMMCs.*” [T5 en, p. 31] *„Procedura și criteriile aplicabile acordării de burse de studii individuale Erasmus Mundus studenților și bursierilor (sic!) sunt responsabilitatea CMEM-urilor selecționate.”* [T5 ro, p. 30]

În contextul respectiv termenul-sursă indică o categorie de persoane care pot beneficia de burse, și anume specialiștii cu experiență și activitate semnificativă în cercetarea științifică. Traducătorul a fost însă indus în eroare de al doilea sens înregistrat de termen: *bursier* și l-a folosit în text ca echivalent. Termenul *bursier* este un termen-umbrelă pentru toate tipurile de persoane care primesc bursă, de aceea este ilogică încadrarea acestuia în șirul de hiponime: *student, consorțiu*. Aceeași greșeală o identificăm și în următoarea enumerare:

”*Actions 1 and 2 of the Programme provide financial support to European and third-country individuals (...): Bachelor students, Masters students, Doctoral candidates, Post-doctoral candidates, Scholars/academic staff, Administrative staff from HEIs.*” [T5 en, p. 9] *„Acțiunile 1 și 2 ale programului oferă susținere financiară pentru persoane fizice din Europa și din țări terțe (...): studenți, masteranzi, doctoranzi, postdoctoranzi, bursieri/personal academic, personal administrativ din cadrul instituțiilor de învățământ superior.”* [T5 ro, p. 8]

Traducătorul nu a ținut cont de polireferențialitatea termenului *scholar* și nu a identificat corect sensul contextual al termenului, admițând o eroare de traducere care afectează coerența semantică și informativitatea acestuia, întrucât termenul este tradus în mod eronat pe parcursul întregului text.

Un termen-cheie pentru limbajul educațional este *student*. În limba engleză acest termen este polisemantic, deoarece reprezintă un hiperonim pentru persoanele implicate în procese educaționale de diferit grad. Astfel, în dicționarul Cambridge Academic Content sunt înregistrate două sensuri ale termenului: „1. persoană care studiază la o școală, un colegiu, o universitate; 2. persoană care studiază un anumit subiect, domeniu, pentru care manifestă interes” (trad. n.) [141]. În limba română însă termenul este monoreferențial și semnifică, conform DAN 2015, „persoana care urmează cursurile unei instituții de învățământ superior” [157]. Așadar, deși se ortografiază în mod identic în limba engleză și în limba română, totuși în engleză termenul *student* are un sens mai larg. Deși deseori traducătorii consideră termenii *student (en)/student (ro)* drept termeni corespondenți, totuși în funcție de context punerea unui semn de egalitate între acești doi termeni poate duce la pierderi semantice în textul în limba română. În următorul exemplu, conținutul conceptual acoperit de termenii englezi *students and learners* este mai larg decât cel acoperit de termenii românești *studenți și elevi*:

”*Impact and dissemination on the institution* „Impactul potențial al proiectului asupra hosting the Jean Monnet Action on the instituției care găzduiește acțiunea Jean ***students and learners*** benefiting from the Monnet asupra ***studenților și elevilor*** care Jean Monnet Action.” [T3 en, p. 156] *beneficiază de acțiunea Jean Monnet.*” [T3 ro, p. 155]

Termenul englez *student* vizează un șir larg de hiponime (de la învățământul primar până la cel superior), în comparație cu termenul românesc *student*. Același lucru îl putem menționa și despre termenul *learner*, care în unele surse terminografice este înregistrat ca sinonim al termenului *student* [152], prin urmare, conceptul reprezentat este mult mai larg decât conceptul desemnat de termenul românesc *elev*. Polisemia și, respectiv, hiperonimia termenului *student* explică apariția unui șir de termeni sintagmatici în care nucleul semantic este *student*: *university student, tertiary education student, secondary school student*. Traducătorul trebuie să țină cont de diferențele referențiale între termenul englez și românesc spre a opta pentru echivalentul adecvat și a nu admite traduceri redundante sau *hapax*-uri. Spre exemplu, termenii *primary* și *secondary school students* se referă la persoanele înscrise în instituțiile de învățământ primar și secundar, iar în limba română termenul care lexicalizează acest concept este *elev*. În exemplul extras din corpus traducătorul a utilizat corect echivalentul terminologic:

”*For projects targeting primary and secondary school students: the involvement* „Pentru proiectele care vizează ***elevii din învățământul primar și secundar*** ciclul de studii: implicarea personalului din proiect cu

of project staff with relevant pedagogical aptitudini pedagogice relevante.” [T3 ro, p. 177] 178] *skills.*” [T3 en, p. 177]

Termenul *university students* este un hiponim pentru termenul englez *student*, însă pentru termenul românesc acesta este un echivalent, fapt atestat și în traduceri paralele analizate:

”Traineeships of university students or VET learners in enterprises.” [T3 en, p. 34] *„Stagii pentru studenți sau pentru cursanții din domeniul educației și formării profesionale în întreprinderi.”* [T3 ro, p. 34]

În traducerea termenului *tertiary education students*, observăm și recurgerea la tehnica modulației și reducerii, acest fapt fiind determinat de principiul conciziei și clarității în traducere:

”Over the last decade an increasing number of countries introduced different types of fees to be paid by tertiary education students.” [T1 en, p. 16] *„În cursul ultimului deceniu, un număr tot mai mare de țări au introdus diferite tipuri de taxe în învățământul superior.”* [T1 ro, p. 16]

Prin urmare, deși polisemia este o trăsătură a termenilor ce se atestă la nivel lexicografic/terminografic, iar la nivel discursiv, în mod normal, termenii sunt monoreferențiali, identificarea corectă a sensului intenționat în textul-sursă este o sarcină ce poate provoca anumite dificultăți traducătorului. În acest sens, traducătorul trebuie să țină cont de contextul lingvistic și sociocultural al termenului pentru a identifica corect conceptul vizat și a alege/a propune termeni corespondenți adecvați în textul-țintă.

3.5.3. Traducerea metaforei terminologice

Metafora reprezintă un instrument-cheie în gândirea umană, care asigură producerea și fixarea conceptelor la nivel lingvistic. George Lakoff și Mark Johnson subliniază indispensabilitatea metaforei ca mijloc de creare a sistemului conceptual ordinar al omului care îi permite să acționeze și să gândească – „our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act is fundamentally metaphorical in nature” [95, p. 4]. Mecanismul de formare a unei metafore ca instrument conceptual presupune asocierea unui concept deja fixat în gândirea și experiența umană cu un nou conținut semantic, astfel fiind lexicalizat un nou conținut cognitiv. Doina Butiurca subliniază implicațiile cognitive și socioculturale ale metaforei, afirmând că „metaforele reconstruiesc un model de gândire, o corespondență conceptuală între două domenii diferite: domeniul-sursă (DS) și domeniul-țintă (DT)” [14, p. 63]). Așadar, gradul de transparență semantică al metaforei terminologice depinde de gradul de

familiaritate a publicului cu organizarea conceptuală a domeniului-sursă. Cel mai facil acces spre conceptul din domeniul-sursă îl reprezintă experiența, în acest caz transferul semantic conceptual din DS spre conceptul DT este descifrat în mod implicit. În cazul în care publicul nu este familiarizat cu modelul experiențial și cognitiv în baza căruia s-a făcut o astfel de analogie, metafora terminologică poate reprezenta un conținut semantic ermetic. Prin urmare, o primă dificultate în traducerea metaforei terminologice ține de decodarea semantică a acesteia. Traducătorul trebuie să posede competențe enciclopedice ce vizează domeniul-sursă, precum și competențe sociolingvistice pentru a identifica corect conceptul vizat de metafora terminologică. Pe de altă parte, fiecare sistem lingvistic/terminologic prezintă particularități de lexicalizare a conținuturilor cognitive, iar un scenariu de organizare conceptuală care este viabil în limba și cultura-sursă nu va fi mereu funcțional în limba și cultura-țintă. Așadar, după descifrarea conținutului semantic al metaforei terminologice, traducătorul trebuie să găsească o strategie adecvată de transpunere în sistemul terminologic-țintă a noului conținut cognitiv, astfel încât lexemul creat să faciliteze fixarea și înțelegerea noului concept de către publicul-țintă.

Limbajul educațional este unul bogat în metafore terminologice cu grad înalt de fixare conceptuală, în special în limba engleză. Gradul de traductibilitate al constructelor metaforice în limba română variază în funcție de implicațiile socioculturale pe care le circumscrie termenul-sursă. Complexitatea traducerii metaforei terminologice constă în dublul transfer de ordin semantic: o dată transferul unui concept dintr-un domeniu-sursă în domeniul-țintă, ulterior transferul noului conținut cognitiv din limba-sursă în limba-țintă. Migrarea metaforei terminologice educaționale din limba engleză în limba română se realizează prin mai multe scenarii/modalități:

a) O primă metodă de traducere este traducerea literală/calchierea constructului metaforic englez, în acest caz atât publicul textului-sursă, cât și publicul textului-țintă activează conceptul prin aceeași imagine. În mod schematic, vom reprezenta această modalitate în felul următor:



Fig. 3.7. Traducerea literală/calchierea metaforei terminologice (Ms = metaforă-sursă, Mț = metaforă-țintă)

Sursa: elaborată de autor (V.S.)

Metafora terminologică *open university* desemnează un nou tip de instituție de învățământ superior, în care studenții sunt admiși fără calificări formale anterioare, iar procesul educațional se realizează la distanță, prin intermediul internetului. Focarul metaforic este adjectivul *open*, prin care se transferă în domeniul învățământului superior imaginea de accesibilitate și lipsa de impedimente pentru accesul spre un anumit spațiu. Traducătorul folosește corespondentul focarului metaforic în limba română – adjectivul *deschis*, creând o imagine și, respectiv, o metaforă terminologică echivalentă – *universitate deschisă* (vezi tabelul A.23).

O altă metaforă terminologică transferată în sistemul terminologic educațional din limba română este *knowledge alliance* – *alianță a cunoașterii*. Termenul indică un nou concept apărut în domeniul educațional, și anume colaborarea între instituțiile de învățământ superior și întreprinderi în vederea racordării procesului educațional la cerințele de pe piața muncii [173]. Analizând definițiile lexicografice ale lexemului englez *alliance* și ale corespondentului românesc, *alianță*, observăm că acestea au un grad mare de suprapunere semantică, semul în baza căruia focarul metaforic este transferat în limbajul educațional este *înțelegerea între două entități în vederea realizării unui obiectiv comun*. Determinantul *knowledge/ale cunoașterii* face referință la scopul acestor alianțe – de creare a cunoștințelor ce se pliază pe necesitățile de pe piața muncii.

„Knowledge Alliances are transnational, „Alianțele cunoașterii sunt proiecte structured and result-driven projects, transnaționale, structurate și bazate pe notably between higher education and rezultate, în special între învățământul business.” [T3 en, p. 110] superior și mediul de afaceri.” [T3 ro, p. 117]

Metafora *mobility flow* este tradusă în română prin *flux de mobilitate* (vezi tabelul A.24). Traducătorul a identificat un grad înalt de suprapunere semantică între lexemele ce reprezintă *flow* și *flux*, ambele având ca prim sens ideea de mișcare continuă a unei cantități de ape. Astfel, se face o analogie cu numărul (mare) de persoane care circulă, se mișcă dintr-o țară în altă în scop educațional. Este de menționat că între lexemele *flow* și *flux* s-a stabilit o relație de corespondență a funcției de focar metaforic și în cadrul unor metafore terminologice din alte domenii specializate (*magnetic flow* – *flux magnetic*, *heat flow* – *flux de caldură*, *information flow* – *flux de informație*), acest fapt contribuind la decizia traducătorului de a transpune metafora respectivă în limba română fără modificări.

O altă metaforă terminologică care a fost tradusă prin calchiere este *higher education landscape* – *peisajul învățământului superior*.

”Staff mobility has become a common „Mobilitatea personalului a devenit o feature of the **higher education landscape**.” trăsătură obișnuită în **peisajul învățământului superior.**” [T6 en, p. 257] [T6 ro, p. 257]

Analizând definițiile din dicționarele generale, observăm că lexemele *landscape* și *peisaj* trimit la un concept comun, și anume – reprezentarea grafică a unei părți din natură care poate fi cuprinsă cu privirea și are valoare artistică. În domeniul educațional se face analogie între aspectul general al unui peisaj, care surprinde în același timp toate detaliile relevante și necesitatea unei astfel de priviri de ansamblu și asupra realităților din domeniul învățământului superior. Totuși, în limba engleză lexemul *landscape* a dezvoltat sensul figurat de „trasături distinctive ale unui domeniu de activitate” (trad. n.) [161] și este fixat în sintagme precum *healthcare landscape*, *employment landscape*, *political landscape* etc. Metafora *higher education landscape* s-a format prin analogie cu aceste unități lexicale, iată de ce ea sună natural și are un grad înalt de transparență semantică pentru publicul vorbitor de limba engleză. Pe de altă parte, în limba română, lexemul *peisaj* trimite din punct de vedere semantic la domeniul picturii și geografiei, de aceea metafora *peisajul învățământului superior* poate surprinde cititorul sau chiar poate crea anumite incertitudini în descifrarea semantică a acesteia.

b) O altă metodă de traducere a metaforelor terminologice din domeniul educațional este crearea unui conținut metaforic parțial diferit. Chiar dacă termenul rămâne a fi un construct metaforic, totuși observăm o schimbare a punctului de vedere, metoda de traducere implicând procesul de modulație. În mod schematic, vom reprezenta această modalitate în felul următor:



Fig. 3.8. Traducerea metaforei terminologice prin crearea unui conținut metaforic parțial diferit (Ms = metaforă-sursă, Mț = metaforă-țintă)

Sursa: elaborată de autor (V.S.)

Metafora terminologică engleză *brain drain* este una încetățenită atât în limbajul general, cât și în unele domenii specializate (economie, politică, sociologie). Multiplele oportunități de mobilitate pe care le implică sistemul învățământului superior explică relevanța acestui concept și pentru domeniul educațional. Lexemul *drain* are ca prim sens noțiunea de *scurgere (a apei)*, iar sensul figurat dezvoltat este de *pierdere* [161]. Lexemul *brain* are în cadrul unității terminologice analizate un sens metonimic, reprezentând persoanele cu capacități intelectuale înalte. Așadar, se face o analogie între pierderea sau scurgerea apei cu pierderea

persoanelor dotate. Metafora terminologică engleză are o conotație negativă explicită din cauza implicațiilor semantice ale focarului metaforic – *drain*. În limba română metafora-sursă a fost tradusă prin *exodul competențelor*.

”Only awareness and capacity building in „Numai cunoașterea și consolidarea the home countries can sustainably reduce capacității țărilor de origine pot reduce în **brain drain**.” [T6 en, p. 237] mod durabil **exodul de competențe (brain drain)**.” [T6 ro, p. 237]

Deși sensul general este păstrat, totuși observăm o reconfigurare a conceptului. Focarul metaforic al metaforei românești (*exod*) are nuanțe de sens diferite în comparație cu *drain*, și anume: *ieșire, părăsire, imigrare* [147], iar nuanța semantică de *pierdere* lipsește. Pe de altă parte, determinantul *competențe* prezintă un sens metonimic ca și determinantul englez (*brain*), însă sensul este diferit, în limba română specificându-se în ce constă valoarea persoanelor care pleacă (persoanele ce dețin competențe de diferit tip).

O metaforă care se formează prin analogie cu *brain drain* este *brain gain*, acest fapt punând în evidență în mod clar conotația negativă a metaforei *brain drain*. În cazul acestei metafore, s-a tradus prin termenul corespondent al focarului metaforic (*gain – câștig*). Astfel, atunci când sunt în același context, metaforele ilustrează în mod explicit conotațiile pozitive/negative ale proceselor în cauză:

”...since it has a sustained effect on the host „...deoarece aceasta are un efect susținut and home countries, can facilitate capacity atât asupra țărilor gazdă, cât și asupra building and cooperation and may lead to țărilor de origine, poate facilita consolidarea **brain gain** on the one side and to **brain drain** capacității și cooperarea între țări și poate on the other.” [T6 en, p. 237] conduce la un **câștig de competențe**, pe de o parte, și la un **exod de competențe**, pe de alta.” [T6 ro, p. 237]

Traducerea acestui concept în limba română variază la nivelul surselor lexicografice (*exod de creiere, exod de inteligență, migrația valorilor, export de materie cenușie*), fapt ce explică păstrarea termenului-sursă între paranteze, în unele contexte.

În traducerea metaforei terminologice *learning pathway*, de asemenea, observăm fenomenul variației atât la nivel terminografic, cât și la nivel textual. Spre exemplu, în baza terminologică IATE sunt înregistrați doi termeni echivalenți pentru metafora terminologică-sursă – *parcurs de învățare și traseu de învățare*. La nivel de corpus analizat, de asemenea, identificăm aceste variante de traducere (vezi tabelul A2.25).

Analizând trăsăturile semantice ale focarelor metaforice-sursă (*pathway*) și țintă

(*traseu*), observăm diferențe semnificative, ceea ce indică o conceptualizare parțial diferită în limba română. Astfel, lexemul *pathway* are sensul direct de *cale, potecă pe care o persoană poate merge*, iar sensul figurat este *un set de acțiuni pe care o persoană le poate face* (trad. n.) [143]. Așadar, descifrarea metaforei *learning pathway* este facilitată de sensul figurat al lexemului, iar publicul poate face ușor o analogie între cele două concepte, *learning pathway* reprezentând un set de etape, acțiuni întreprinse de o persoană în procesul de învățare. Pe de altă parte, în limba română lexemul *traseu* nu dezvoltă sensuri figurate, înregistrând următoarele sensuri: „1. drum pe care îl parcurge (în mod permanent) un vehicul sau o persoană; 2. rută; linie, direcție pe care o are un drum, o cale ferată etc.; 3. distanță marcată care trebuie străbătută de concurenții la o probă sportivă” [147]. Observăm prezența nuanței semantice de repetitivitate și prestabilire a *drumului*, în comparație cu *pathway*. Așadar, constructul metaforic-țintă *traseu de învățare* nu transpune cu exactitate conceptul-sursă, or, fiecare persoană are oportunitatea de a alege din multitudinea de opțiuni oferite de sistemul educațional pe cea potrivită obiectivelor și scopurilor sale. Lexemul *parcurs* este o variantă de traducere mai apropiată de termenul-sursă, întrucât lipsește nuanța de sens a repetitivității drumului, sensul indicat în DEX 2009 fiind: „faptul de a parcurge o distanță, un drum etc.; (concr.) drum, traseu pe care îl străbate sau pe care trebuie să-l străbată cineva sau ceva pentru a ajunge de la un punct la altul” [148]. Prin urmare, în cazul traducerii unei metafore prin metaforă, se impune o analiză detaliată a nuanțelor de sens ale lexemelor ce reprezintă focarul metaforic, pentru a crea un conținut cognitiv-țintă care reflectă cât mai clar și mai transparent conceptul și nu denaturează sensul termenului-sursă.

c) O altă metodă de traducere a metaforei terminologice din domeniul educațional este traducerea prin perifrază. În acest caz traducătorul traduce în mod descriptiv conținutul semantic al metaforei terminologice-sursă, iar termenul-țintă nu mai reprezintă un construct metaforic. În mod schematic, vom reprezenta această modalitate în felul următor:



(Ms = metaforă-sursă, Pț = perifrază-țintă)

Fig. 3.9. Traducerea metaforei terminologice prin perifrază (Ms = metaforă-sursă, Pț = perifraza-țintă)

Sursa: elaborată de autor (V.S.)

Acest fapt este explicat prin tiparele lingvistice și culturale diferite în care este lexicalizat conținutul semantic, or, ceea ce este recunoscut și înțeles într-o limbă nu poate fi mereu transpus în aceeași formă într-o altă limbă, deoarece nu va fi relevant din punct de vedere cognitiv, lingvistic și extralingvistic. Spre exemplu, metafora terminologică *home university* este creată în limba engleză grație polisemantismului lexemului *home*, acesta indicând atât o locuință, casă, cât și locul de apartenență al unei persoane la un anumit spațiu. Astfel, conținutul semantic al metaforei terminologice este transparent pentru publicul vorbitor de limba engleză, *home university* reprezentând universitatea unde persoana a căpătat statutul de student. În limba română, pe de altă parte, lexemul *casă* nu are o nuanță de sens de apartenență, de aceea în traducere se optează pentru sintagma prepozițională, termenul-țintă fiind astfel unul adecvat și transparent pentru publicul-țintă.

"The home and the individual staff must agree on the programme of lectures to be delivered by the visiting teachers." [T5 en, p. 53] „**Universitățile de origine**, precum și membrii personalului acestora trebuie să convină asupra programului de cursuri și recunoașterea studiilor anterioare.” [T5 ro, p. 53]

Termenul *job shadowing* ar putea fi calificat ca o „metaforă terminologică moartă” [91], întrucât locutorul vorbitor de limba engleză practic nu sesizează caracterul metaforic al termenului. Totuși, analizând sensurile lexemului *to shadow*, observăm că sensul secundar de *a observa îndeaproape, a urmări* s-a format prin metaforizarea primului sens – *a umbri* [161]. Pentru traducerea acestui termen traducătorul lexicalizează prin perifrază sensul secundar al lexemului *to shadow* – *a observa*, termenul-țintă format fiind *activități de/periodă de observare directă la locul de muncă* (vezi tabelul A.26).

În concluzie, în traducerea metaforelor terminologice trebuie să se țină cont de funcția referențială a acestora, iar strategia de traducere trebuie să contribuie la asigurarea transparenței semantice a conceptului vizat. În cazul în care modelul experiențial și cognitiv are un caracter universal, focarele metaforice pot fi traduse prin termenii corespondenți în limba-țintă, astfel metafora-sursă fiind tradusă literal în limba-țintă. În cazul în care lexemele în baza cărora s-a format constructul metaforic prezintă nuanțe de sens relevante diferite, traducătorul trebuie să găsească un alt lexem pentru funcția de focar metaforic, care va fi adecvat pentru sistemul lingvistic și terminologic al limbii-țintă. Atunci când nu este posibilă traducerea unei metafore prin metaforă, o strategie viabilă pentru sistemele terminologice, inclusiv pentru terminologia din domeniul educației, este traducerea descriptivă (perifrază). O altă concluzie la care am ajuns este că descifrarea metaforelor terminologice engleze din domeniul educațional este facilitată de dezvoltarea sensurilor figurate ale lexemelor cu funcție de focar metaforic. Așadar,

traducătorul/terminologul trebuie să evalueze minuțios nuanțele semantice ale lexemului românesc pentru a decide dacă acesta poate deveni un eventual focar metaforic în termenul-țintă [66, p. 526].

3.6. Dificultăți de ordin formal în traducerea termenilor din domeniul învățământului superior

Unul dintre principalele standarde ISO privind activitatea terminologică vizează importanța transparenței semantice a termenului, care presupune că forma termenului trebuie să indice cel puțin parțial conceptul desemnat. Nevoia de concizie și economie lingvistică însă condiționează proliferarea termenilor brahigrafici (acronime, sigle), a căror formă este una opacă din punct de vedere semantic, fiind necesară consultarea definițiilor explicative. La celălalt pol am putea menționa termenii sintagmatici care reprezintă structurile terminologice descriptive. Prezența determinanților facilitează descifrarea semantică a termenului. Totuși, în cazul în care termenul prezintă un număr mare de determinanți, transparența semantică este afectată din cauza dificultăților de comprehensiune a legăturilor ce se stabilesc între elementele unității terminologice. Aceste două categorii solicită o analiză minuțioasă din punct de vedere terminologic și traductologic, pentru a putea fi traduși în mod adecvat în limba-țintă.

3.6.1. Traducerea termenilor brahigrafici

Termenii formați prin procedee brahigrafice (acronimele, siglele, abrevierile), denumiți în continuare termeni brahigrafici, reprezintă o categorie aparte în cadrul sistemului terminologic al învățământului superior. Inovațiile lexicale de tip abreviat pot conferi textului un caracter criptat, în special pentru cititorul nespecializat. În acest sens, Richard Hickman, autorul lucrării *Cambridge Handbook of Educational Abbreviations & Terms*, afirmă că abrevierile, inclusiv acronimele, sunt ca un virus în limbajul specializat al învățământului și, sub pretextul economiei lingvistice, se creează impedimente în înțelegerea textelor ce devin hiperspecializate [90, p. 3]. Pentru traducători, termenii brahigrafici prezintă inițial dificultăți la nivel de comprehensiune a conceptului, în special atunci când termenul este unul mai puțin vehiculat sau hiperspecializat. Ulterior, dificultatea ține de tehnica ce trebuie adoptată pentru traducerea acestor termeni, mai ales dacă nu există echivalente înregistrate și standardizate în sursele terminografice. În procesul de analiză lexicală a termenilor brahigrafici identificați în corpusul paralel am stabilit mai multe tehnici la care se recurge în procesul de traducere, în funcție de statutul termenului brahigrafic în sistemul terminologic al ÎS în limba și cultura-sursă, dar și în funcție de factorul pragmatic.

a) O primă categorie a termenilor brahigrafici în limba engleză sunt cei traduși în limba română prin termenii brahigrafici echivalenți, formați prin traducerea literală a unității terminologice-sursă și abreviere. Spre exemplu, sigla *EHEA* (European Higher Education Area) este tradusă în mod prioritar în corpusul analizat prin *SEIS* (*Spațiul European al Învățământului Superior*):

„Mobility outside the EHEA is also a strong component of the overall mobility of students.” [T6 en, p. 236] *„Mobilitatea în afara SEIS este, de asemenea, o componentă importantă a mobilității globale a studenților.”* [T6 ro, p. 236]

Chiar dacă în baza terminologică IATE corespondentul recomandat pentru această siglă este păstrarea variantei engleze EHEA (împrumutul), la nivel discursiv-traductologic SEIS are 344 de ocurențe, iar împrumutul EHEA doar 37 de ocurențe.

O altă siglă pentru care s-a creat varianta autohtonă este *CNC*, prin aplicarea traducerii literale a unității terminologice-sursă *National qualifications frameworks* prin *Cadrul național al calificărilor* și, respectiv, abrevierea acesteia:

“Consultation/national discussion has taken place and the design of the NQF has been agreed by stakeholders.” [T6 en, p.67] *„Consultarea/dezbaterea la nivel național a avut loc și designul CNC a fost convenit de părțile interesate.”* [T6 ro, p. 67]

Este de menționat că în cazul acestei sigle termenul-țintă la nivel discursiv-traductologic coincide cu termenul-țintă înregistrat în baza IATE. În tabelul de mai jos prezentăm cei mai frecvenți termeni brahigrafici pentru care la nivel discursiv-traductologic au fost create variante autohtone sub formă brahigrafică. În coloana 3 indicăm termenii propuși la nivel terminografic (baza IATE).

Tabelul 3.3. Crearea termenilor brahigrafici echivalenți la nivel discursiv-traductologic

Termenul brahigrafic-sursă	Termenul brahigrafic-țintă (plan discursiv-traductologic)	Termenul-țintă în baza IATE
LLL (Lifelong learning)	ITPV (Învățare pe tot parcursul vieții)	Învățare pe tot parcursul vieții
DS (diploma supplement)	SD (Suplimentul la diplomă)	Supliment la diplomă
RPL (recognition of prior learning)	RIA (recunoașterea învățării anterioare)	Recunoaștere a antecedentelor educaționale
EEA (European Economic Area)	SEE (Spațiul Economic European)	-
CPD (Continuing Professional Development)	DPC (dezvoltare profesională continuă)	DPC (dezvoltare profesională continuă)

ICT (Information and communication technologies)	TIC (tehnologii informaționale și comunicaționale)	TIC (tehnologii informaționale și comunicaționale)

Sursa: elaborat de autor (V.S.)

Observăm că chiar dacă resursa terminografică indică drept termeni corespondenți unitățile terminologice extinse, pe plan discursiv-traductologic apar acronime și sigle create în baza unității terminologice extinse. Din punct de vedere pragmatic, explicăm acest fapt prin intenția traducătorului de a asigura economia lingvistică și caracterul brevilocvent al termenilor.

b) O altă tehnică prin care se soluționează problema traducerii abrevierilor este împrumutul. Această tehnică este una adecvată, în special pentru termenii brahigrafici care în limbajul educațional au statut de internaționalisme. Prezentăm câteva exemple identificate în corpul paralel: *Europe, the European University Association (EUA) – Asociația Universităților Europene (EUA)*, *European Association of Quality Assurance in Higher Education (ENQA) – Asociația Europeană pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ENQA)*, *European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) – Asociația Europeană a Instituțiilor din Învățământul Superior (EURASHE)* (vezi tabelul A.27).

Împrumutul se folosește și în cazul termenilor brahigrafici ce exprimă realități specifice anumitor țări și sunt creați în limba țării de origine. Această categorie de termeni se transpune în forma lor autentică în traducerea care se face spre limba engleză, iar ulterior și în alte limbi, inclusiv română. Câteva exemple sunt: *DAAD* (Germania), *SIU* (Norvegia), *BCS, AMI* (Franța), *VBMO, HAVO, VWO* (Olanda) (vezi tabelul A.28).

c) O altă tehnică de traducere aplicată la nivelul abrevierilor este omiterea abrevierii și folosirea în calitate de termen corespondent al unității terminologice extinse:

„These objectives will be achieved through projects that: address policy objectives, challenges and needs of a specific field (i.e. higher education, vocational education and training (VET), school education, (...))” [T3 en, p. 95] *„Aceste obiective vor fi atinse prin proiecte care: abordează obiectivele de politică, provocările și nevoile unui anumit domeniu (de exemplu, învățământul superior, educația și formarea profesională, educația școlară, (...))”* [T3 ro, p. 101]

Această tehnică are drept scop reducerea caracterului criptat al siglelor și acronimelor-sursă și eficientizarea decodării semantice a acestora. Considerăm opțiunea traducătorului ca fiind una adecvată, în special pentru termenii-sursă care au o frecvență sporadică și nu s-au încetățenit cu statut de internaționalisme în limbajul specializat al educației.

Analizând materialul empiric, am constatat că pentru traducerea mai multor termeni brahigrafici în limba română se folosesc în mod alternativ, dar și combinat, mai multe tehnici. Spre exemplu, acronimul *MOOC* (*massive open online course*) este un internaționalism, iar în textele traduse analizate prevalează tehnica împrumutului. Identificăm însă și traducerea prin unitate terminologică extinsă (*cursuri online și deschise, de masă*) sau combinarea împrumutului cu explicitarea – adăugarea elementelor lexicale pentru a actualiza mai ușor conceptul vizat (*cursuri online de tip MOOC*) (vezi tabelul A.29). În cazul siglei *HEIs* (higher education institutions) identificăm atât traducerea prin descriere – *instituții de învățământ superior*, cât și crearea unei sigle echivalente: *IIS* (vezi tabelul A.30). Acronimul englez *VET* (*vocational education and training*) se traduce alternativ prin împrumut direct și prin crearea unui termen brahigrafic în limba română, folosit alături de împrumutul acronimului englez. Traducătorul folosește cea din urmă tehnică pentru a facilita încetățenirea siglei create în română.

„Strategic Partnerships can last for two or three years in the fields of higher education, VET, adult education and school education.” [T4 en, p. 25] *„Parteneriatele strategice pot dura timp de doi sau trei ani în domeniul învățământului superior, al VET, al educației adulților și al educației școlare.”* [T4 ro, p. 23]

„As illustrated in Figure 2.9, short cycle programmes are most commonly considered to belong to higher education but in some countries they are attributed to post-secondary Vocational Education and Training (VET).” [T6 en, p. 57] *„Conform Figurii 2.9, programele de ciclu scurt sunt cel mai frecvent considerate ca aparținând învățământului superior, dar în unele țări acestea sunt incluse în programele postliceale de educație și formare profesională (EFP/VET).”* [T6 ro, p. 57]

Așadar, nu există o tehnică unică prin care să fie depășită dificultatea de traducere determinată de termenii brahigrafici. Traducătorul trebuie, în primul rând, să decodifice corect conceptul la care trimite acronimul sau sigla prin analiza unității terminologice extinse. De asemenea, este importantă stabilirea statutului pe care îl are termenul la nivel de sistem terminologic. În cazul internaționalismelor și al denumirilor de programe, de instituții specifice, se va opta pentru păstrarea formei termenului brahigrafic. Referitor la unii termeni mai puțin cunoscuți, traducătorul ar trebui să descrie termenul optând eventual și pentru un termen brahigrafic creat în limba-țintă. Întrucât planul discursiv-traductologic este un mediu direct de comunicare, crearea unor noi formații terminologice brahigrafice în limba română este frecventă nu doar în lipsa unui termen corespondent oficial, dar și în cazul în care resursele terminografice (IATE) indică drept termen corespondent unitatea terminologică extinsă sau

împrumutul. Acest fapt este explicat prin tendința traducătorului de a respecta atât principiul economiei lingvistice, identificat la nivelul textului-sursă, cât și cel al accesibilizării conceptului vizat pentru locutorul-țintă. Așadar, factorul pragmatic, de asemenea, are un rol important în deciziile traductologice ce vizează termenii brahigrafici.

3.6.2. Traducerea termenilor sintagmatici polilexicali

Termenii sintagmatici polilexicali reprezintă o componentă importantă a sistemului terminologic educațional. Acest fapt este condiționat de productivitatea procesului de compunere sintagmatică, definit de cercetători drept „un procedeu ce constă în îmbinarea a cel puțin două cuvinte, care pot exista și independent în limbă, într-o unitate lexicală nouă (denumită de A. Martinet *sintagmă*), dintre care unul este elementul principal (determinatul) și celelalte sunt elementele auxiliare (determinanții) [15, p. 217]. Forma lingvistică complexă a termenilor sintagmatici trebuie să trimită în mod univoc la un singur concept din cadrul sistemului conceptual al domeniului specializat. Identificarea conceptului desemnat se realizează prin analiza informațiilor semantice și gramaticale ale constituenților termenului, care dau un sens unitar unității terminologice. Sub aspect traductologic, o primă dificultate, așadar, o reprezintă descifrarea relațiilor ce se stabilesc între constituenții termenului sintagmatic. Caracterul analitic al limbii engleze condiționează caracterul regresiv al sintagmelor, determinanții fiind situați în fața determinatului. În limba română, în schimb, sintagmele au un caracter progresiv, determinanții situându-se după determinat. Aceste diferențe în modelele sintactice ale celor două sisteme lingvistice se observă și în prezența mai mare a instrumentelor gramaticale (elemente prepoziționale) în termenii românești, spre deosebire de cei englezi. Lipsa instrumentelor gramaticale în termenii sintagmatici polilexicali englezi poate crea dificultăți de descifrare a informației semantice și ulterior de transpunere adecvată a acesteia în limba română. Așadar, se impune o analiză a strategiilor de traducere a termenilor sintagmatici și, eventual, de depășire a tipurilor de dificultăți sus-menționate.

a) Traducerea termenilor sintagmatici trimembri

Schemele sintactice de constituire a termenilor trimembri variază, reperul principal fiind nucleul semantic al unității. Astfel, un prim model poate fi reprezentat schematic astfel: **A+B+(C)**, unde (C) este determinatul și, respectiv, nucleul semantic al termenului, iar A și B sunt elementele modificatoare ale acestuia (determinanții). Determinanții în acest caz au un grad mare de independență unul față de altul, putând forma unități sintagmatice bimembre cu nucleul semantic. Un exemplu clar al acestui model sintactic este termenul *academic staff*

mobility, unde atât determinantul *academic*, cât și *staff* poate forma un termen sintagmatic bimembru autonom cu determinatul *mobility* (*academic mobility*, *staff mobility*). În procesul de traducere s-a aplicat traducerea literală prin substituirea elementelor lexicale conform modelului progresiv, specific limbii române. Astfel, ordinea constituenților în termenul sintagmatic românesc este (C)+ B+A – *mobilitatea personalului academic*.

"The Strategy for Lifelong Learning in the Czech Republic refers to academic staff mobility as a means to develop quality in teaching and research." [T6 en, p. 152] „Strategia pentru învățare pe tot parcursul vieții în Republica Cehă se referă la **mobilitatea personalului academic** ca la un mijloc de dezvoltare a calității în domeniul predării și cercetării.” [T6 ro, p. 152]

În aceeași categorie pot fi încadrați și termenii *European Language Label – Etichetă lingvistică europeană*, *Continuing Professional Development – dezvoltarea profesională continuă*, *European Voluntary Service – Serviciul European de Voluntariat*.

Un alt model de structurare sintactică a elementelor termenului sintagmatic se atestă atunci când determinanții reprezintă o unitate terminologică autonomă, în acest caz modelul schematic va arăta în felul următor: (A+B) + (C). De exemplu, în termenul *higher education staff* observăm că nucleul semantic este modificat de o unitate terminologică bimembră – *higher education*. Așadar, în traducere trebuie să se țină cont de structura logică a sintagmei, iar acest fapt se realizează prin prezența instrumentelor gramaticale, și anume a prepoziției, modelul structural în limba română fiind: (C) + **prep.** + (B+C) – *personalul din învățământul superior*. Traducerea este una adecvată, întrucât s-a folosit termenul echivalent pentru *higher education* plus instrumentul gramatical care decodează relația semantică între determinat și determinanți.

"Zero-grant" mobility of higher education staff is allowed. [T3 en, p. 216] „Este permisă mobilitatea personalului din învățământul superior «cu grant UE zero»”. [T3 en, p. 221]

Alte unități terminologice care se încadrează în acest model de traducere sunt: *higher education institution – instituție de învățământ superior*, *virtual mobility exchange – schimb de mobilitate virtuală*, *online learning material – material de învățare online*, *tertiary education graduate – absolvent de învățământ superior*, *quality assurance process – proces de asigurare a calității*, *adult education organization – organizație de educație pentru adulți*.

Uneori traducerile unor termeni trimembri în engleză reprezintă o perifrază, întrucât sunt prezente instrumentele gramaticale atât în traducerea determinantului, cât și în evidențierea relației ce se stabilește între determinant și determinat. Un exemplu relevant în acest sens este traducerea termenului *adult education staff* prin *personal din învățământul pentru adulți* (vezi tabelul A.31).

Neidentificarea corectă a modelului de structurare a unității terminologice-sursă duce la traduceri inadecvate. Spre exemplu, termenul sintagmatic *youth sector organisation* a fost tradus în mod eronat ca *organizații de tineret sectoriale*.

„Examples of activities (non-exhaustive) „Exemplele de activități (lista nu este include: (...) outreach activities between exhaustivă) includ: (...) activități de youth sector organisations and local responsabilitate socială între organizațiile communities.” [T4 en, p. 26] de tineret sectoriale.” [T4 ro, p. 26]

Traducătorul nu a reperat determinanții ca unitate terminologică bimembră care se referă la un concept, totuși, analizând corpusul, observăm că în unele contexte acest termen apare de sine stătător:

„In the youth sector, informal learning can „În domeniul tineretului, învățarea take place in youth initiatives, in peer group informală poate avea loc în cadrul discussions, through voluntary activities and inițiativelor de tineret, al discuțiilor de grup in a variety of other situations.” [T3 en, p. între colegi, prin activități de voluntariat și 231] într-o varietate de alte situații.” [T3 ro, p. 236]

În baza terminologică IATE identificăm o definiție a conceptului *EU youth sector*: „totality of organization, youth workers, members of academia, youth civil society or other experts that carry out youth-relevant activities and projects in the EU” [158]. Așadar, *youth sector* reprezintă un domeniu de activitate axat pe promovarea tineretului în diverse structuri, iar termenul corespondent în limba română este *domeniul tineretului*. Traducerea literală a termenului *youth sector organizations* ar fi *organizații din domeniul tineretului*. Totuși, termenul echivalent înregistrat în uz și care va fi adecvat în contextul de mai sus este *organizațiile de tineret*.

O altă greșeală de traducere am identificat-o la nivelul termenului sintagmatic *full degree scholarship*, tradus prin *bursă integrală pentru program de studii complet*.

„(...) higher education institutions that „(...) Instituții de învățământ superior, care award full degree scholarships to the best acordă burse integrale pentru programe de master students worldwide.” [T3 en, p. 15] studii complete.” [T3 ro, p. 15]

Considerăm că această traducere este redundantă, deoarece traducătorul a atribuit determinantul *full* determinatului *scholarship*. De fapt, *full degree* este o unitate terminologică autonomă, care semnifică *obținerea unei diplome universitare*. În definiția pentru termenul *degree mobility* se pune în evidență anume această semnificație a termenului: „degree mobility is a long term mobility that aims at the acquisition of a whole degree or certificate in the country of destination” [187, p. 269].

Un alt argument privind autonomia termenului *full degree* este rolul de determinant pe care îl are în mai multe unități terminologice sintagmatice: *full degree mobility*, *full degree student*, *full degree programme*. Prin urmare, la traducerea acestora trebuie să se țină cont de semnificația desemnată de determinant ca termen autonom. Așadar, termenul sintagmatic *full degree scholarship* semnifică *bursă obținută în cadrul unui program de studii ce se încheie cu obținerea unei diplome universitare*, iar o traducere adecvată ar fi *bursă pentru program de studii complet*.

Un alt model de structurare a termenilor sintagmatici trimembri este atașarea unui determinant (adjectival) unui determinat format dintr-o unitate terminologică bimembră. În mod schematic, acest model arată în felul următor: **A+(B+C)**. Așadar, traducătorul trebuie să cunoască termenul corespondent pentru unitatea terminologică determinată și, ulterior, să încadreze determinantul. Observăm că atunci când determinantul englez este un adjectiv, în traducerea unității terminologice trimembre acesta este intercalat determinatului bimembru, iar modelul schematic corespondent pentru limba română este **C+(A)+prep./articol genitival+B**. Un exemplu reprezentativ în acest sens este termenul *bilateral mobility programme*, tradus prin *program bilateral de mobilitate*.

”In contrast to national or **bilateral mobility** „În comparație cu **programele** naționale sau **programmes**, most regional programmes **bilaterale de mobilitate**, majoritatea focus on mobility of teaching staff.” [T2 en, *programelor regionale se concentrează pe mobilitatea cadrelor didactice.*] [T2 ro, p. 12]

Traducătorul a identificat mai întâi nucleul semantic al termenului sintagmatic *mobility programme* și a utilizat termenul corespondent în limba română *program de mobilitate*, termen ce include prepoziția *de*, ulterior a fost intercalat determinantul adjectival *bilateral*. Același model de traducere îl identificăm în următoarele unități terminologice: *European Voluntary Service* – *Serviciul European de Voluntariat*, *international student flows* – *fluxuri internaționale de studenți*, *Intensive Study Programmes* – *programe intensive de studiu*, *continuing educational programmes* – *programe de educație continuă*.

Instrumentul gramatical necesar pentru a reprezenta relația logică între componentele determinatului-țintă poate fi articolul genitival, iar determinantul adjectival este antepus acestuia. Spre exemplu, termenul generic *international mobility student* se traduce prin *mobilitatea internațională a studenților*:

”*International student mobility and mobility targets. Specific terms have been developed to describe the different forms of student mobility.*” [T6 en, p. 225] „*Mobilitatea internațională a studenților și obiectivele mobilității. Pentru descrierea diferitelor forme de mobilitate a studenților a fost elaborată o terminologie specifică.*” [T6 ro, p. 225]

Așadar, metodele de traducere predominante în exemplele analizate implică echivalența la nivelul determinantului și transpoziția. Neidentificarea echivalenței la nivel de determinat duce la traduceri inadecvate și inconsecvente. Spre exemplu, pentru termenul sintagmatic *joint degree programme* am identificat în corpus traducerea *program comun de diplomă*.

”*In Lithuania, EUR 18.5 million from European structural funds have been allocated to finance the development of joint degree programmes.*” [T6 en, p. 219] „*În Lituania, 18.5 milioane de euro din fondurile structurale au fost alocate pentru finanțarea dezvoltării programelor comune de diploma.*” [T6 ro, p. 220]

Traducătorul a aplicat metoda traducerii literale pentru determinatul englez *degree programme*, deși în uz este încetățenit un alt termen: *program de studii*. Acest fapt este confirmat de exemplele reperate.

”*Students are enrolled as regular students in any semester/term of a degree programme taught in the country of destination, which is different from their country of origin.*” [T6 en, p. 225] „*Studenții sunt înscriși conform procedurii obișnuite, într-un semestru/program de studii livrat în țara de destinație, diferit de programele de studii din țara lor de origine.*” [T6 ro, p. 225]

Considerăm că traducerea adecvată a termenului *joint degree programme* este *program comun de studii*. Analizând terminologia extrasă din corpusul paralel, observăm că determinantul adjectival *joint* face parte dintr-o serie largă de termeni sintagmatici trimembri, iar la traducerea acestora în română determinantul corespondent – *comun* este, de obicei, postpus nucleului semantic al unității terminologice, schema traducerii fiind următoarea:

joint + (B + C) → C + prep. + B + comun

Iată câteva exemple relevante în acest sens: *joint masters programme* – *program de masterat comun*, *joint doctorate programme* – *program de doctorat comun*, *joint diploma supplement* – *Supliment la Diplomă comun* (vezi tabelul A2.32).

O altă serie de termeni trimembri care respectă principiul consecvenței în limba engleză sunt *low education attainment*, *medium education attainment* și *high education attainment*. La traducerea acestora totuși nu este păstrată aceeași consecvență, deoarece traducerea nucleului

semantic al unităților terminologice variază. Astfel, *education attainment* este tradus prin *nivel de studii*, *nivel de instruire*, *nivel de educație* sau în general este omis (vezi tabelul A2.33).

Este necesară stabilirea unui termen corespondent oficial la nivel de nucleu semantic pentru ca ulterior termenii sintagmatici să-l păstreze în structura lor, astfel respectându-se principiul transparenței semantice și cel al consecvenței. Considerăm că termenul *nivel de instruire* este cel mai potrivit în acest caz, întrucât semnifică gradul de pregătire într-un anumit domeniu, deci este transparent din punct de vedere semantic și, de asemenea, îi pot fi atașați determinanții adjectivali conform modelului englez – *nivel redus de instruire*, *nivel mediu de instruire* și *nivel înalt de instruire*, astfel respectându-se și principiul derivabilității.

b) Traducerea termenilor sintagmatici tetramembri

Odată cu mărirea numărului de constituenți, crește și numărul de scheme sintactice în baza cărora se formează termenii sintagmatici tetramembri și, respectiv, modelele de traducere a acestora în limba română. Totuși, ca și în cazul termenilor trimembri, un prim pas în decodificarea semantică și traducerea adecvată a acestor unități terminologice este identificarea nucleului semantic și, respectiv, cel al organizării logice a determinanților acestuia.

Un prim model de structurare a termenilor sintagmatici tetramembri este alăturarea a două unități terminologice bimbembre **(A+B) + (C+D)**, unde (C+D) are rol de determinat, iar (A+B) este un determinant autonom ce poate fi identificat în cadrul mai multor unități terminologice. La traducerea acestor tipuri de unități în limba română se va ține cont de echivalențele stabilite pentru fiecare pereche de constituenți și de folosirea instrumentelor gramaticale necesare pentru redarea relației logice dintre constituenți, iar ordinea aranjării acestora este una progresivă: **(D+C) + instrument gramatical + (B+A)**. Spre exemplu, pentru traducerea termenului tetramembri *professionally oriented tertiary programmes* s-au identificat termenii bimbembri corespondenți *tertiary programme* și *professionally oriented*, iar pentru coeziunea unității s-a folosit prepoziția *de*, traducerea fiind *programe de învățământ universitar de orientare profesională* (vezi tabelul A.34).

În funcție de instrumentul gramatical, în traducere este adesea folosit și articolul genitival. Spre exemplu, *Student Loan Guarantee facility* este tradus ca *mecanism de garantare a împrumuturilor pentru studenți*.

„Over the 2014–2020 period, 77.5% of the budget will be allocated in support of the Actions in the field of education and training, with an additional 3.5% being allocated to **mecanismului de garantare a** *„În perioada 2014–2020, 77,5% din buget va fi alocat în sprijinul acțiunilor în domeniul educației și formării, iar 3,5% se va aloca*

the Student Loan Guarantee facility.” [T3 *împrumuturilor pentru studenți.*” [T3 ro, p. en, p. 27] 27]

Observăm și cazuri când nu sunt necesare instrumentele gramaticale, iar determinanții sunt aranjați în ordine progresivă: *Computer assisted language learning – învățarea limbilor asistată de calculator, Erasmus Mundus Master Courses – cursurile de masterat Erasmus Mundus.*

Un alt model de structurare a unităților terminologice tetramembre implică prezența unui instrument gramatical în limba engleză, iar în acest caz traducerea în limba română este mai facilă, întrucât constituenții unității terminologice, atât în limba engleză, cât și în limba română, sunt aranjați în ordine progresivă (nucleu semantic + determinanți), iar instrumentul gramatical indică în mod clar tipul de legătură între determinat și determinanți. Pentru modelul de structurare în engleză **(A+B) + prep. + C** modelul corespondent în română conține instrumentul gramatical cu același sens: **(B+A) + instr. gram. (prep./articol) + C**. Spre exemplu, în structura termenului tetramembri *blended mobility of students*, instrumentul gramatical este prepoziția genitivală *of*, iar pentru termenul în limba română se folosește corespondentul gramatical și semantic al acesteia, și anume articolul genitival *a* – *mobilitate mixtă a studenților* (tabelul A.35). În traducerea determinantului (A+B) se aplică frecvent extinderea, acest fapt fiind impus de necesitatea transparenței semantice sau încetățenirea în uz a unui termen echivalent extins. Spre exemplu, termenul *staff mobility for teaching* se traduce prin *acțiuni de mobilitate a personalului pentru predare*, determinantul bimembri *staff mobility* fiind tradus printr-o unitate polilexicală ce are 5 componente (*acțiuni de mobilitate a personalului*) urmată de corespondenții prepoziției și determinantului-sursă – *pentru predare*. În exemplul indicat mai jos, observăm că termenul *mobility* are ca termen corespondent *acțiune de mobilitate*, acesta fiind utilizat în mod consecvent în cadrul traducerii mai multor termeni tetramembri care îl conțin.

”A higher education mobility project must comprise one or more of the following activities: Eligible activities: Student mobility for studies; Student mobility for traineeships; Staff mobility for teaching; Staff mobility for training.” [T3 en, p. 36] *„Un proiect de mobilitate în învățământul superior trebuie să cuprindă una sau mai multe dintre următoarele activități: activități eligibile: acțiuni de mobilitate a studenților pentru studii; acțiuni de mobilitate a studenților pentru stagii; acțiuni de mobilitate a personalului pentru predare;*

acțiuni de mobilitate a personalului pentru formare.” [T3 ro, p. 36]

Un alt model de structurare sintactică a termenilor tetramembri în limba engleză este **A+(B+C) + D**, unde D este determinatul, (B+C) – unitate terminologică bimembră cu rol de determinant și A – un alt determinant. În traducerea în limba română a acestui model de termeni prevalează următorul model corespondent: **D+A+ prepoziție/art. genitival + (C+B)**, pentru determinantul C+B fiind necesară identificarea termenului echivalent. Câteva exemple ilustrative sunt: *European lifelong learning area – Spațiul European de învățare pe parcursul vieții; European Sector Skills Councils – consiliile europene pentru competențe sectoriale; national quality assurance systems – sistem național de asigurare a calității* (vezi tabelul A2.36).

În cazul unor termeni tetramembri observăm omiterea în traducere a unor determinanți, acest lucru fiind motivat de lipsa unui echivalent al determinantului respectiv și, probabil, de lipsa de informații extralingvistice privind conceptul desemnat. Spre exemplu, în traducerea termenilor *outward degree mobility rate* și *incoming degree mobility rate* este omis determinantul *degree* – termenul fiind tradus ca *rata mobilității externe* și, respectiv, *rata mobilității de intrare* (vezi tabelul A2.37). Traducătorul a încercat să creeze o traducere transparentă din punct de vedere semantic, de aceea a folosit împrumutul determinantului *outgoing*, în cazul primului termen. Totuși, prin omiterea determinantului *degree* s-a pierdut, de fapt, o parte importantă din informație, or, *degree mobility* reprezintă un concept care are un loc aparte în sistemul conceptual al tipurilor de mobilități educaționale, reprezentând o acțiune de mobilitate care are drept rezultat obținerea unei diplome universitare, spre deosebire de *credit mobility*, care are drept finalitate doar obținerea unor credite. Așadar, considerăm variantele de traducere neadecvate, iar omiterea acestui determinant neoportună. Traducătorul trebuie să țină cont de informația semantică a determinanților, iar în cazul lipsei de echivalenți oficiali, la nivel de determinanți trebuie să aplice metode de traducere (explicitare, perifrază) care ar păstra informația referențială a termenului-sursă.

c) Traducerea termenilor plurimembri

Odată cu creșterea numărului de constituenți ai unității terminologice, procesul de traducere a acestora devine mai dificil, deoarece este necesară coroborarea informațiilor semantice și gramaticale pentru a identifica entitatea referențială desemnată. Atunci când constituenții sunt legați printr-un instrument gramatical, procesul de traducere este facilitat, întrucât relația dintre constituenți este clară. Spre exemplu, termenul *access routes to higher*

education este structurat în baza modelului **(A+B) + prep. + (C+D)**, unde (A+B) și (C+D) reprezintă unități terminologice/lexicale autonome care au în limba română termeni corespondenți lexicalizați la nivel de surse lexicografice/terminografice. Traducerea acestui termen sintagmatic se va face prin traducerea literală a constituenților, respectând topica specifică limbii române: **(B+C) + prep. + (D+C)**: *căile de acces la învățământul superior*:

<p><i>”Access routes to higher education The traditional direct access route to higher education is the possession of an upper secondary qualification, general (ISCED 34) or vocational (ISCED 35).” [T6 en, p. 122]</i></p>	<p><i>„Căile de acces la învățământul superior Calea tradițională de acces direct în învățământul superior este aceea de a deține o diplomă de absolvire a învățământului secundar superior, general (ISCED 34) sau profesional (ISCED 35).” [T6 ro, p. 122]</i></p>
---	--

Observăm o variație la nivel de prepoziție utilizată, care însă este nemotivată, întrucât pentru substantivul *acces* este încetățenită colocația *acces la*, atunci când substantivul postpus nu desemnează un loc. Așadar, traducerea adecvată este *căi de acces la învățământul superior*. După cum am subliniat mai sus, instrumentele gramaticale folosite în termenii sintagmatici în limba română sunt atât prepoziții, cât și articole genitivale, în funcție de sensul termenului-sursă. Alte câteva exemple care au modelul structural menționat sunt: *mobility consortium of partner organisations – consorțiu de mobilitate al organizațiilor partenere, gender balance in higher education – echilibrul de gen în învățământul superior, academic recognition of study periods abroad – recunoașterea perioadelor de studiu efectuate în străinătate* (vezi tabelul A2.38).

În cazul termenului sintagmatic *academic recognition of study periods abroad*, observăm că în traducere a fost omis determinantul *academic*, acest fapt însă nu afectează informația referențială transmisă, întrucât termenul *academic recognition of studies* este un sinonim paronimic pentru termenul *recognition of studies*, iar în limba română este încetățenit anume termenul *recunoașterea studiilor*. Așadar, în acest caz putem afirma că aplicarea omisiunii este una justificată, întrucât informația semantică desemnată de determinantul *academic* este implicită pentru termenul *studii*. În cadrul corpusului analizat am identificat însă și cazuri când traducătorul a aplicat tehnica omisiunii în mod nejustificat, omițând astfel informații semantice importante și denaturând referentul desemnat de termenul-sursă. De exemplu, termenul sintagmatic *incoming degree tertiary education mobile students* este format prin juxtapunerea a cinci determinanți nucleului semantic *students*, termenul făcând referință la

o categorie concretă de studenți implicați în acțiuni de mobilitate. La traducerea acestui termen traducătorul a omis determinanții *degree* și *tertiary education*:

”*Number of incoming degree tertiary* „Numărul *studenților mobili incoming din education mobile students from the EHEA, Spațiul European al Învățământului by country of destination, 2011/12.*” [T6 en, Superior, în funcție de țara de destinație, p. 234] *2011/12.*” [T6 ro, p. 234]

Omisinea determinantului *tertiary education* este una justificată, întrucât termenul *student* în limba română implică semul *încadrare în învățământul superior*, spre deosebire de limba engleză, unde termenul are un sens mai larg, putând fi atribuit persoanelor încadrate la diferite nivele de studii. Pe de altă parte, omiterea determinantului *degree* duce la pierderea informației semantice relevante, întrucât determinantul desemnează un tip aparte de mobilitate (mobilitate verticală, finalizată cu obținerea unei diplome universitare). Așadar, era necesară traducerea prin perifrază (*studenți implicați în acțiune de mobilitate incoming de diplomă*), astfel încât termenul-țintă să acopere toate nuanțele semantice și conceptuale desemnate în limba engleză.

Un alt termen plurimembru care nu a fost tradus în mod adecvat este *individual Erasmus Mundus joint programmes*:

”*The following types of projects are not eligible: projects dealing with information campaigns for individual Erasmus Mundus joint programmes.*” [T5 en, p. 77] „*Următoarele tipuri de proiecte nu sunt eligibile: proiecte care se referă la campanii de informare pentru programe comune Erasmus Mundus individuale.*” [T5 en, p. 77]

Traducerea literală a determinantului *individual* a dus la prezența în aceeași sintagmă a doi determinanți care se află în raport semantic de antonimie, creând confuzii și ambiguități în decodificarea semantică a conceptului vizat. Traducătorul ar fi trebuit să analizeze informații suplimentare privind programul Erasmus Mundus și să descopere că programul are două categorii importante de beneficiari: instituții și persoane ce pot candida pe cont propriu. Așadar, determinantul *individual* face referire la categoria de beneficiari, iar traducerea adecvată a termenului implică explicitarea acestui sem: *programe comune Erasmus Mundus destinate persoanelor fizice*.

Un termen sintagmatic de o lungime impresionantă în limba engleză este *outward degree tertiary education mobile EHEA student* – termenul este format prin juxtapunerea a cinci determinanți nucleului semantic *student*, fiecare determinant actualizând anumite seme care se coroborează în cadrul termenului, astfel desemnându-se o categorie specifică de studenți. Un

număr atât de mare de determinanți reprezintă o provocare în procesul de traducere spre limba română, în special din cauza topicii diferite, dar și a lipsei unor echivalente pentru unii determinanți:

”Number of outward degree tertiary „Numărul studenților mobili externi din education mobile EHEA students within the SEIS, care studiază în alte țări din SEIS, EHEA, by country of destination, 2011/12.” după țara de destinație, 2011/12.” [T6 ro, p. 235]
[T6 en, p. 235]

Observăm traducerea literală a determinanților prin termenii corespondenți (*outward – extern, EHEA – SEIS*), aplicându-se și omisiunea a doi determinanți: *tertiary education* și *degree*. Dacă în cazul primului determinant omisiunea este una motivată, atunci determinantul *degree* poartă informație semantică importantă care lipsește în termenul tradus. Observăm că determinantul *degree* este în mod frecvent omis în cadrul traducerilor termenilor plurimembri, acest fapt fiind explicat de lipsa unui termen corespondent în limba română, dar și de necunoașterea de către traducători a informațiilor extralingvistice privind conceptul pe care îl desemnează acest determinant, în consecință, termenii traduși nu reflectă toată informația semantică a termenilor-sursă.

În baza analizei efectuate, putem concluziona că pentru traducerea termenilor sintagmatici este importantă identificarea corectă a determinatului (nucleului semantic) și a determinanților, care pot fi, la rândul lor, polilexicali. Traducătorul trebuie să utilizeze în traducere termenii corespondenți pentru determinat și determinanți, iar în lipsa acestora va opta pentru perifraze sau explicitări. Deși productivitatea termenilor sintagmatici plurimembri este redusă în comparație cu termenii trimembri sau tetramembri, totuși aceștia există și traducerea lor trebuie să respecte semantismul termenilor-sursă. În cazul lipsei unor variante lexicalizate, traducerea termenilor sintagmatici prezintă dificultăți, în special în cazul în care în limba engleză determinanții sunt antepuși nucleului semantic fără a exista vreun instrument gramatical care specifică tipul de relație ce se stabilește între determinanți și determinat. În acest caz, traducătorul trebuie să facă o analiză structurală a sintagmei și să determine, cu ajutorul informațiilor extralingvistice, tipul de raport ce se stabilește între determinat și determinanți, folosind instrumentul gramatical adecvat. Omisiunea unor determinanți pentru care nu există un termen corespondent reprezintă de cele mai dese ori o greșală de traducere, întrucât sunt eliminate informații semantice importante și reprezentative la nivel textual.

3.6.3. „Prietenii perfizi” la nivel de limbaj specializat al învățământului superior

O provocare în procesul de traducere specializată în domeniul ÎS este existența unor termeni care au forme lingvistice asemănătoare, desemnând însă concepte diferite în cele două limbi și culturi. În acest caz, traducătorul trebuie să aplice tehnici și strategii care să accesibilizeze conceptul pentru publicul-țintă. Trebuie să se țină cont de contextul sociocultural în care a fost produs textul-sursă și în care este direcționat textul-țintă. De asemenea, este important factorul pragmatic, adică tipul de locutori cărora li se adresează textul-țintă, gradul lor de cunoaștere a realităților din limba/cultura-sursă exprimate la nivel terminologic.

Un termen care ilustrează concludent diferențe de ordin conceptual în sistemul terminologic în limba engleză și în limba română este *college/colegiu*. Deși termenii au un etimon latin comun – *collegium*, aceștia desemnează realități diferite de la o cultură la alta. Atât *college*, cât și *colegiu* au un element noțional comun – *instituție de învățământ*, însă dacă în culturile anglofone *college* este o instituție de învățământ superior care vizează primul nivel de studii după absolvirea învățământului obligatoriu, în spațiul românesc acest termen desemnează, de obicei, o instituție de învățământ profesional tehnic. În *Oxford Dictionary of Education* termenul *college* înregistrează trei sensuri: „1. termen generic care reprezintă instituțiile ce asigură studii postobligatorii; 2. subdiviziune a universității care poate avea autonomie sau poate activa într-un mod similar cu aceasta; 3. termen colocvial care desemnează în Scoția învățământul superior” [164]. Consultând lexemul în dicționarul general [161], identificăm sensul generic de *instituție de învățământ superior sau de învățământ profesional tehnic* și specificări ale nuanțelor semantice în funcție de spațiul cultural și geografic. Astfel, în Regatul Unit, termenul poate desemna o instituție privată de învățământ secundar, iar în SUA – un tip de universitate care oferă programe educaționale la nivel de licență. În limba română lexemul *colegiu* înregistrează în DEX 2009 mai multe sensuri, însă sensul care ține de domeniul educațional este „instituție de învățământ mediu sau superior, cu internat, în unele state” [148]. Se face referire, așadar, nu doar la realitatea din spațiul românesc, în acest fel utilizatorul este atenționat de diversitatea elementelor noționale pe care cuvântul le poate desemna în funcție de spațiul geografic și cultural. În DAN 2015 definiția, în schimb, reflectă specificul termenului anume pentru realitățile din România, unde *colegiu* reprezintă o instituție de învățământ secundar superior care s-a manifestat printr-o îndelungată activitate educațională și performanțe profesionale [157]. Colegiile din România pot fi teoretice sau profesionale [178]. În Republica Moldova acest termen trimite la conceptul de instituție de învățământ profesional tehnic postsecundar. Realitățile extralingvistice din fiecare țară impun o diferențiere clară a conceptelor la care poate trimite acest termen, chiar dacă forma acestuia are statut de internaționalism în mai multe limbi (*college* (en), *collège* (fr), *colegiu* (ro), *колледж* (ru)).

Așadar, între conceptele desemnate de termenii *college* și *colegiu* se stabilește o relație de cohiponimie în baza trăsăturii noționale *tip de instituție de învățământ*, celelalte trăsături fiind diferite în funcție de contextul sociocultural. În mod schematic, vom reprezenta această relație în felul următor:

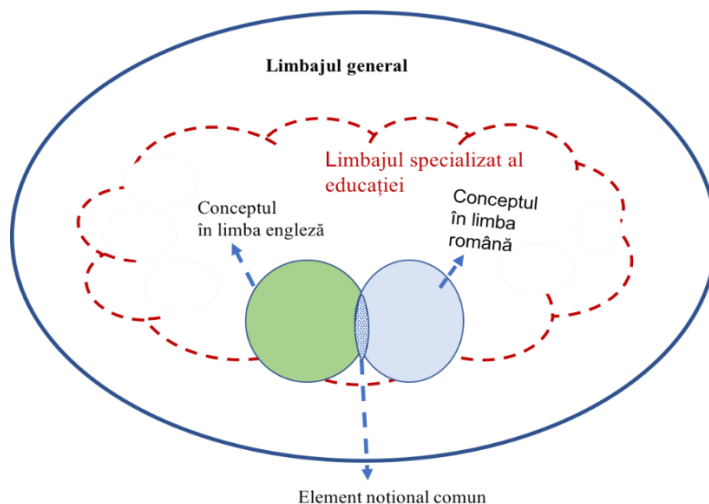


Fig. 3.10. Relația de cohiponimie stabilă între conceptele desemnate de termeni englezi și românești cu forme similare

Sursa: elaborată de autor (V.S.)

Întrucât conceptele se află în relație de cohiponimie, în mod normal, nu ar putea fi considerați drept termeni echivalenți. Totuși, în corpusul analizat am identificat traducerea termenului englez *college* prin păstrarea aceleiași forme lingvistice.

“(...) *the response of our universities and colleges to the challenges of the twenty-first century* (...)” [T1en, p. 65]

“*You have to be selected by your university or college during your last year.*” [T4en, p. 12]

„(...) *modului în care universitățile și colegiile răspund la provocările secolului al XXI-lea* (...)” [T1ro, p. 65]

„*Trebuie ca universitatea sau colegiul dumneavoastră să vă selecteze.*” [T4ro, p. 12]

Așadar, traducătorii nu au considerat necesară explicitarea nuanțelor semantice ale termenului-sursă și au folosit termenul care are aceeași formă în limba română, dar care trimite la o altă realitate în spațiul lingvistic-cultural românesc. În funcție de gradul de informare a locutorului, această tehnică de traducere poate crea dificultăți în înțelegerea mesajului textului-sursă. În multe texte-sursă se optează pentru unitatea terminologică *university college*, pentru a nuanța conceptul la care se face referire (instituție de învățământ superior), astfel în română prin traducere apare sintagma terminologică *colegiu universitar* (vezi tabelul A.39). Chiar dacă în spațiul educațional românesc nu avem o astfel de realitate, considerăm că unitatea terminologică este mai transparentă din punct de vedere semantic, deoarece este lexicalizat

elementul noțional ce vizează apartenența instituției respective la învățământul universitar. De asemenea, această unitate ar fi o traducere adecvată și în cazul termenului mai general *college*, atunci când în limba și cultura-țintă elementul noțional de apartenență la învățământul superior este implicit.

Alți termeni care au forme asemănătoare, dar desemnează concepte parțial diferite sunt *bursary* și *bursă*. În engleză termenul provine de la etimonul latin *bursaria*, care desemna o *gentuță, un portmoneu*. În limba română lexemul este introdus prin filieră franceză – *bourse*, însă în franceză lexemul, de asemenea, provine de la etimonul latin. Astfel se explică forma lingvistică asemănătoare a celor doi termeni. Deși în limbajul educațional termenii desemnează unele elemente noționale comune, și anume *sumă de bani acordată de stat celui ce învață*, totuși în limba română conceptul la care trimite termenul este mult mai larg, întrucât *bursă* este un hiperonim pentru toate tipurile de alocații bănești primite de elevi/studenti/cercetători. Definiția înregistrată în DEX 2009 este: „alocație bănească (lunară) acordată de stat, de o instituție etc. unui elev sau unui student, pentru a-și acoperi cheltuielile de întreținere în timpul studiilor ori unor cercetători, cadre didactice etc. pentru specializare sau perfecționare; întreținere gratuită acordată de stat, de o instituție etc. unui elev sau unui student; stipendiu” [148]. În limba engleză, termenul *bursary* este în relație de hiponimie cu *scholarship*, reprezentând o alocație de bani oferită studenților care nu au posibilitatea să acopere costurile pentru studii. Definițiile identificate în mai multe dicționare explicative, dar și pe site-urile specializate, pun accentul în mod clar pe acest element notional. Astfel, Oxford dictionary indică: „a grant, especially one awarded to someone to enable them to study at university or college” [161]; Merriam-Webster: „a monetary grant to a needy student; difference between net bursary is distributed on the basis of financial needs of the students. In order to apply for a bursary you have to provide a financial disclosure form” [158]. Așadar, un echivalent funcțional pentru acest termen ar fi *bursă socială*, definit pe *lex.justice.md* drept „alocația bănească oferită studenților și elevilor la cerere, în funcție de situația materială a candidatului” [176]. Atât în România, cât și în Republica Moldova sunt necesare acte justificative pentru obținerea acestei burse, acest element noțional fiind prezent și în termenul englezesc. Totuși, dacă *bursary* indică inclusiv semul de *acoperire a costurilor pentru studii*, atunci în spațiul românesc termenul *bursă* semnifică un suport financiar care însă nu acoperă în totalitate taxa de studii. În cadrul corpusului analizat am observat că s-a optat pentru generalizare, traducându-se un hiponim englezesc (*bursary*) prin hiperonimul românesc (*bursă*).

„EMA is being discontinued from September 2011. Instead, there will be a bursary scheme for the most vulnerable 16- to 19-year-olds.” [T1en, p. 103] „EMA este în lichidare din septembrie 2011. În locul acesteia, va exista o schemă de burse pentru cei mai vulnerabili din categoria 16-19 ani.” [T1ro, p. 104]

O altă pereche de termeni care au o formă lingvistică similară, dar care în funcție de context pot reprezenta concepte diferite sunt *professor* și *profesor*. În spațiul european, termenul englez definește cel mai înalt titlu pentru cadrele didactice din învățământul superior obținut în baza unei activități științifice prodigioase (Oxford Dictionary: „a university academic of the highest rank; the holder of a university chair” [161]). În Glosarul european al educației, vol. 3, termenul *professor* (cu referire la Marea Britanie și Scoția) este explicat drept „gradul cel mai înalt pentru personalul didactic din universități și din alte instituții de învățământ terțiar, unde se pregătesc studenți cu vârsta peste 18 ani. Este un post de promovare pentru principal/senior lecturers, de recunoaștere a performanțelor acestora într-un domeniu particular al cercetării” [155]. În spațiul nord-american termenul face referire la un alt concept. Acesta este un hiperonim ce desemnează cadrele didactice care activează în învățământul universitar, iar în funcție de titlul academic, acestui hiperonim i se atașează un determinant (*assistant professor*, *associate professor* sau *full professor*) [180]. Așadar, echivalentul pentru *professor* în spațiul european este *full professor* în spațiul american. În limba română, conform DEX 2009, termenul *profesor* desemnează conceptul de cadru didactic într-o instituție de învățământ [148]. Prin urmare, termenul *profesor* nu poate fi considerat echivalent al termenului englez *professor*. Termenul echivalent românesc pentru *professor* (în spațiul european) este *profesor universitar*, definit în DAN 2015 ca „cel mai înalt grad didactic în învățământul superior” [157]. În Glosarul european al educației identificăm o definiție asemănătoare a acestui termen: „gradul cel mai înalt pentru personalul didactic din instituții de învățământ terțiar, unde se pregătesc studenți cu vârsta peste 19 ani. Pentru numire sunt necesare următoarele condiții: titlul de doctor, publicarea de articole originale și nouă ani de practică pedagogică la nivel universitar” [151].

În cadrul corpusului analizat am observat cazuri când traducerea acestui termen este una eronată:

„For teaching staff common grades are, for example, **professor**, lecturer and assistant lecturer.” [T1en, p. 60] „Pentru personalul didactic, funcțiile cele mai întâlnite sunt, de exemplu, **profesor**, conferențiar și asistent.” [T1ro, p. 60]

„Professors, associate professors and assistant professors are eligible for an unpaid leave.” [T2 en, p. 11] „Conferențiarilor și profesorii asistenți sunt eligibili pentru un concediu fără plată.” [T2 ro, p. 11]

Din context este clar că termenul *professor* din textul-sursă indică gradul didactic, iar în română termenul corespondent care exprimă același conținut ideatic este *profesor universitar*. Întrucât termenul *professor* prezintă diferite nuanțe de sens în limba engleză din spațiul britanic și cel american, am identificat și situații când termenul este folosit în documentele europene cu sensul general specific pentru SUA, adică cel de cadru didactic de nivel universitar. În exemplul de mai jos traducătorul a sesizat acest fapt și a tradus adecvat termenul respectiv.

"Who can participate in the Erasmus+ programme? Individuals – students, trainees, apprentices, pupils, adult learners, young people, volunteers, professors." [T3en, p. 23] „Cine poate participa la programul Erasmus+? Persoanele fizice – studenți, stagiați, ucenici, elevi, cursanți adulți, tineri, voluntari, **cadre didactice universitare.**” [T3ro, p. 23]

În următorul exemplu observăm că termenul *professor* păstrează același sens de hiperonim, însă pentru nuanțarea semantică i-a fost atașat determinantul *university*:

"In Spain, legislation allows university professors and researchers to enjoy a licencia de estudios (study leave)." [T2en, p. 10] „În Spania, legislația permite **profesorilor universitari și cercetătorilor să beneficieze de licencia de estudios (concediu de studii).**” [T2ro, p. 10]

Așadar, traducătorul ar fi trebuit să opteze pentru un termen hiperonim și în limba română, spre exemplu, *cadru didactic universitar*. În schimb, s-a făcut o traducere literală care creează ambiguitate, or, termenul *profesor universitar* trimite la un concept mult mai restrâns decât *university professor*. Prin urmare, contextul este un factor-cheie pentru a decoda corect conținutul ideatic al termenilor, iar în traducere este important să se aplice tehnici care să nu creeze distorsiuni ale mesajului-sursă.

În următorul exemplu observăm că traducătorul a analizat contextul termenilor și a aplicat o tehnică clară de explicitare a conceptului la care trimite termenul *professor*, în momentul în care e pus în opoziție cu *teacher*:

"For projects relevant for the field of higher education, the main targets are: higher education students (short cycle, first, second or third cycle), higher education teachers and professors." [T3en, p. 23] „Pentru proiectele relevante în domeniul învățământului superior, grupurile-țintă principale sunt: **cadrele didactice de rang inferior și superior din învățământul superior.**” [T3ro, p. 23]

Din analiza definițiilor lexicografice și terminografice pentru perechile de termeni *bursary/bursă* și *professor/profesor* am observat că conceptele desemnate de termenii

românești sunt mai largi decât cele desemnate de termenii englezi, relația stabilită fiind una de hiperonimie – hiponimie. În mod schematic, am putea reprezenta această relație în felul următor:

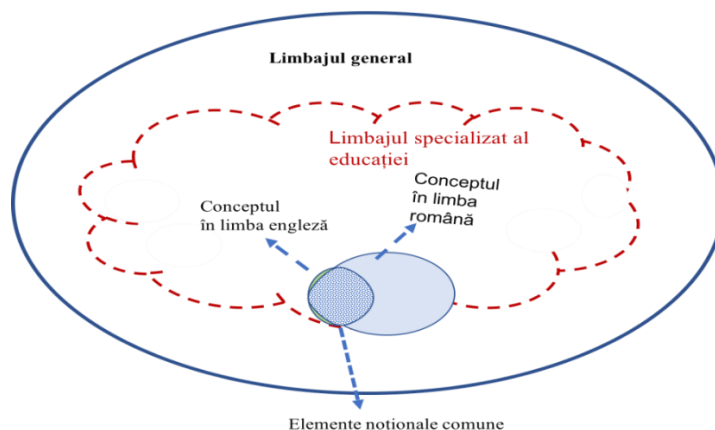


Fig. 3.11. Relația de hiperonimie – hiponimie stabilită între conceptele desemnate de termeni englezi și românești cu forme similare

Sursa: elaborată de autor (V.S.)

Așadar, prin folosirea acestor termeni ca termeni echivalenți se opacizează mult conținutul noțional al termenilor englezi, nefiind puse în valoare trăsăturile noționale relevante ale conceptului vizat. Într-un text specializat, asemenea pierderi duc la deteriorarea funcției referențiale a textului.

Traducătorii trebuie să fie conștienți de faptul că forma lingvistică asemănătoare a termenilor-sursă și țintă nu este un garant al coincidenței conceptelor în cele două spații lingvo-culturale, dimpotrivă, se impune o analiză detaliată atât a sistemului conceptual, cât și a contextului discursiv al termenilor pentru a identifica corect conceptele la care trimit termenii-sursă și a opta pentru tehnicile cele mai reușite în traducerea acestora.

3.7. Tehnici de traducere a termenilor din domeniul învățământului superior

Deciziile punctuale în traducerea termenilor au o importanță majoră atât în depășirea eventualelor dificultăți și provocări, cât și în modelarea sistemului terminologic în general. Conform cercetătoarei G. Șaganean “nu există o limită în utilizarea tehnicilor variate de traducere (...) uneori traducătorul aplicându-le în mod mecanic, deși de cele mai dese ori traducătorul alege în mod conștient o tehnică sau alta, acest proces intelectual necesitând experiență și cunoștințe” [116, p.32]. Traducătorul are rolul important de a transmite același quantum informațional ce se conține în termenul-sursă, pe de altă parte, unitatea terminologică tradusă trebuie să corespundă sistemului semantic și gramatical al limbii-țintă (române).

Corespondențele totale la nivel terminologic, deși sunt dezirabile, sunt de fapt foarte rare, or, după cum am subliniat în capitolele anterioare, termenii nu sunt etichete lingvistice, ci semne lingvistice vii care imprimă în forma lingvistică valențe de ordin semantic, funcțional și pragmatic în funcție de contextul și cotextul în care sunt regăsiți. În traducerea termenilor, traducătorul trebuie să țină cont de transferarea conținutului cognitiv al termenului-sursă, dar și de adecvarea la necesitățile comunicării specializate eficiente. O traducere improprie la nivel terminologic, mai ales dacă este făcută în mod repetitiv, ambiguizează și periclitează sensul global al discursului. În acest sens, ne propunem o analiză din punct de vedere calitativ și cantitativ a tehnicilor aplicate în traducerea termenilor extrași din corpusul paralel. Prin evidențierea tiparelor de traducere aplicate la nivelul terminologiei ÎS vom constata gradul de influență al limbii engleze asupra limbii române în acest domeniu specializat, precum și capacitatea sistemului lingvistic al limbii române de a transpune adecvat prin mijloace proprii conceptele denumite în limba engleză. Obiectivul nostru, așadar, este de a constata dacă în sistemul terminologic al ÎS în limba română noțiunile pătrund în majoritate prin mijloace interne sau externe, altfel spus, sunt aplicate în mod prioritar tehnici de traducere directă sau indirectă. De asemenea, ne propunem identificarea motivațiilor care determină deciziile de traducere. Pentru analiza corpusului paralel de termeni ne vom axa în mod prioritar pe taxonomia procedeelelor de traducere relevante la nivel de lexic propusă de Jean-Paul Vinay și Jean Darbelnet (prima ediție a cărții *Stilistique comparée de l'anglais et du français*, Paris, Didier, apare în 1958). Conform autorilor, procedeele de traducere pot fi clasificate în două categorii: traducerea directă, care include împrumutul, calculul, traducerea literală și traducerea oblică – transpoziția, modulația, echivalența și adaptarea. Procedeele directe sunt posibile datorită paralelismului ce se stabilește între structurile lexicale și conceptuale ale celor două limbi, iar în cazul unor goluri sau lacune de ordin semantic sau lexical, mesajul este construit prin recurgerea la procedeele de traducere oblică [138, p. 31; p. 41]. Lucia Molina și Amparo Hurtado Albir [97, p. 509-510] fac o sinteză a celor mai vehiculate tehnici de traducere și propun o clasificare proprie a tehnicilor, o parte din acestea fiind relevante și pentru analiza noastră (amplificarea, reducerea, generalizarea, particularizarea). De asemenea, în studiu vom recurge și la pseudocalc, o tehnică de traducere la nivel terminologic propusă de cercetătoarea Sorina Postolea [105, p. 198]. Acesta vizează, la fel ca în cazul calculului, importul structurii unei unități terminologice, însă un component al acesteia nu se traduce prin corespondentul direct, ci trece printr-o modificare semantică pentru a corespunde tiparelor semantice ale limbii-țintă [67, p. 215].

3.7.1. Tehnici de traducere directă

3.7.1.1. Împrumutul

Împrumutul ca tehnică de traducere reprezintă preluarea unui termen sau a unei expresii din limba-sursă, adaptat sau fără a fi adaptat la sistemul fonetic și morfologic al limbii-țintă. Vinay și Darbelnet consideră împrumutul cea mai simplă dintre tehnicile de traducere, întrucât este vorba de un transfer al unității lexicale din limba-sursă cu scopul de a crea un efect stilistic sau de a depăși o lacună terminologică (un nou concept). În cadrul corpusului paralel analizat observăm că cel mai frecvent s-a recurs la împrumutul termenilor brahigrafici (acronime, sigle): *ESCO (multilingual Skills, Competences, Qualifications and Occupations) – ESCO (Clasificarea europeană a aptitudinilor, competențelor, calificărilor și ocupațiilor)*, *EPALE (Electronic Platform for Adult Learning in Europe) – EPAL (Platforma electronică pentru educația adulților din Europa)*, *PISA (Programme for International Student Assessment) – PISA (Program pentru Evaluarea Internațională a Elevilor)*, *PL4SD (peer learning for the social dimension) – PL4SD (învățarea inter pares pentru dimensiunea socială)*. Acest fapt se explică prin caracterul de internaționalisme al acronimelor și siglelor și, respectiv, prin transparența conceptuală pe care traducătorul încearcă să o păstreze. Pe de altă parte, atestăm și fenomenul variației terminologice la nivel discursiv, întrucât pe lângă împrumutul termenului-sursă sunt creați și termeni autohtoni, după modelul englez: *EHEA (European Higher Education Area) – EHEA/SEIS (Spațiul european al învățământului superior)*; *ET 2020' (Strategic Framework for Education and Training) – Educație și formare 2020''/ET 2020 (Cadru strategic pentru educație și formare)*. În cazul termenilor care desemnează noi realități în peisajul educațional din spațiul românesc, de asemenea, se recurge la împrumutul propriu-zis (*know-how – know-how, e-modul – e-modul*) sau la împrumuturi adaptate sistemului gramatical și fonetic al limbii române (*mentoring – mentorat, tutoring – tutorat*). Se atestă variația terminologică în traducere și în cazul neologismelor, astfel, pe lângă împrumutul *per se* al termenului-sursă, traducătorul folosește alternativ procedeul calculului sau al pseudocalculului. Un exemplu concludent în acest sens este traducerea termenului *e-learning* prin *e-learning, e-învățare, învățare electronică*. Variația terminologică în acest caz indică tendința traducătorilor de a păstra semantismul termenului-sursă și a-l transfera unui termen autohton care să corespundă sistemului lingvistic la nivel morfologic, sintactic și lexical al limbajului specializat.

3.7.1.2. Hibridizarea/semicalcul

Un tip aparte de procedeu de traducere la care se recurge în cadrul terminologiei educaționale și care implică împrumutul este semicalcul [106, p. 39; 19, p. 100] sau hibridizarea [105, p. 184]. Acesta vizează, de obicei, unitățile terminologice sintagmatice, în care determinantul este împrumutat, iar nucleul semantic al unității terminologice este tradus prin mijloacele proprii limbii-țintă. În cadrul corpusului analizat am observat două modalități principale de formare a termenilor hibrizi:

a) Termenii hibrizi sunt formați prin juxtapunere. În acest caz, unitatea terminologică este formată dintr-un element englez care este postpus unui element în limba română (care reprezintă corespondentul determinatului-sursă): *ECTS credit – credit ECTS, incoming mobility – mobilitate incoming, outgoing mobility – mobilitate outgoing, incoming student – student incoming, outgoing student – student outgoing, BFUG questionnaire – chestionar BFUG, BFUG survey – sondaj BFUG, tool DIES – instrument DIES, VET programme – program VET, VET school – școală VET*. Termenii respectivi reprezintă o racordare la structura gramaticală a limbii române prin inversarea locului determinantului, care în engleză este antepus determinatului, iar în română este postpus.

b) O categorie mai restrânsă de termeni hibrizi sunt cei formați prin introducerea unui element prepozițional în limba-țintă: *coaching methods – metode de coaching, e-learning tools – instrumente de e-learning, feedback mechanisms – mecanisme de feedback*. Elementul prepozițional are rolul de explicitare a raportului ce se stabilește între determinat și determinant. În ambele categorii de termeni hibrizi elementul împrumutat are funcția de determinant. Considerăm că importul acestor elemente este motivat de statutul de internaționalism și, respectiv, înalta specializare a acestuia, iar o traducere propriu-zisă a acestor elemente ar putea duce la pierderea caracterului specializat și laconic al termenilor respectivi.

3.7.1.3. Calcul

O metodă productivă de traducere a unităților terminologice o reprezintă calculul. Acesta vizează crearea unui termen autohton în baza modelului din limba-țintă. Charles Bally numește calculul *împrumut prin traducere* [apud 30, p. 127], întrucât în limba-țintă se importă semnificatul/conceptul termenului și structura semnificantului, folosindu-se materialul lingvistic al limbii-țintă. Principalele tipuri de calculi reperate în cadrul corpusului paralel sunt:

a) Calcul lexical format prin juxtapunere, în acest caz numărul constituenților unității terminologice-sursă coincide cu numărul constituenților unității terminologice-țintă și nu sunt schimbări ale categoriilor gramaticale de care aparțin: *senior researcher – cercetător senior,*

junior researcher – cercetător junior, foreign lecturer – lector străin, invited lecturer – lector invitat, scientific mobility – mobilitate științifică, scientific expedition – expediție științifică, postdoctoral studies – studii postdoctorale, formal education – educație formală, initial education – educație inițială, modular learning – învățare modulară, academic staff mobility – mobilitatea personalului academic etc. Deși prevalează calchierea unităților terminologice bimembre, totuși sunt înregistrate și cazuri de calc pentru unitățile terminologice mai extinse. Unele cazuri de traducere prin calc pot crea ambiguități în descifrarea conceptului vizat. De exemplu, termenul *associate professor* tradus prin *profesor asociat* sau *public university* tradus prin *universitate publică* desemnează realități specifice spațiului european, dar nu există în Republica Moldova. Așadar, în acest caz e nevoie de o notă explicativă pentru furnizarea de informații care ar facilita înțelegerea conceptului de către locutor.

Un exemplu de traducere prin calc care poate crea ambiguități în înțelegerea conceptului vizat este *student retention – retenția studenților*. Conform DAN 2015, substantivul *retenție* are sensul general de *reținere, oprire* (și alte patru sensuri specializate din economie, biologie, chimie, mediu) [157]. Așadar, pentru locutor este dificil să descifreze conceptul folosind resursele lexicografice, iar în resursele terminografice acest termen lipsește. Termenul este definit totuși în sursele specializate în limba engleză drept „continuitatea studiilor unui student în cadrul unei instituții, de la înmatriculare până la absolvirea specialității alese” (trad. n.) [173]. Analizând definiția, observăm că acest concept se suprapune în mare parte cu ceea ce în limba română este desemnat prin termenul *rata promovabilității*, așadar, o traducere adecvată s-ar fi putut realiza prin acest termen corespondent.

b) O altă categorie de calcuri o constituie calcurile extinse. Deși numărul elementelor noționale este același ca și în unitatea terminologică-sursă, acestea sunt adaptate la structura morfologică a limbii române prin includerea în traducere a instrumentelor gramaticale (prepoziții, articole): *teaching activity – activitate de predare, teaching cost – cost de predare, group lecture – prelegere de grup, learning mobility – mobilitate de învățare, research staff – personal de cercetare, PhD candidate – candidat la doctorat, exchange programme – program de schimb, regional mobility programme – program de mobilitate regională, study allowances – alocații pentru studii, youth worker – lucrător de tineret*. În această categorie de calcuri, de asemenea, identificăm unități terminologice care desemnează concepte absolut noi pentru spațiul autohton, reprezentând neologisme pentru publicul general sau specializat. Spre exemplu, termenii *induction period – perioadă de inducție, induction year – an de inducție* prezintă o etapă inițială de integrare profesională. În cadrul corpusului analizat am identificat explicitarea conceptului cu referire la inducția cadrelor didactice: „*Etapa de inducție este privită în general*

ca program structurat de sprijin. În timpul inducției, cadrele didactice debutante desfășoară toate sarcinile specifice unui cadru didactic cu experiență sau o mare parte dintre acestea și sunt remunerate... Etapa de inducție este diferită de o simplă perioadă administrativă de probă. Durează de regulă cel puțin câteva luni” [T1 ro, p. 111]. Considerăm că prezența notelor explicative în text sau anexarea acestora este absolut necesară în cazul neonomimelor, atât timp cât acestea lipsesc din sursele terminografice.

3.7.2. Tehnici de traducere indirectă

3.7.2.1. Pseudocalcul

O tehnică de traducere aplicată la nivelul unităților terminologice pe care o identifică cercetătoarea Sorina Postolea este pseudocalcul [105, p. 198]. Observăm din denumire că tehnica reprezintă o traducere literală a constituenților unității terminologice, însă unul dintre constituenți trece printr-o modificare semantică. Sorina Postolea enumeră trei criterii prin care putem identifica pseudocalcul:

- pseudocalcul are același număr de unități lexicale noționale ca și unitatea terminologică-sursă și nu sunt înregistrate schimbări ale claselor gramaticale;
- din perspectivă semantică, cel puțin unul dintre elementele constituente ale unității terminologice-țintă trece printr-o modificare semantică în comparație cu elementul lexical-sursă (un sens parțial, metaforic sau mai general);
- prin retroversiune nu obținem unitatea terminologică-sursă ca în cazul calcului [ibidem, p. 198].

În cadrul traducerilor din domeniul educațional observăm că această tehnică este una destul de productivă. Ca și în cazul calculurilor, am identificat două categorii principale de pseudocalcuri în cadrul terminologiei ÎS:

a) Pseudocalcuri formate prin juxtapunere: *academic year* – *an universitar/an școlar*, *academic studies* – *studii universitare*, *teacher mobility* – *mobilitatea cadrelor didactice*, *teaching methods* – *metode didactice*, *home students* – *student național*, *inward mobility* – *mobilitate internă*, *paid sabbatical leave* – *întrerupere sabatică plătită*, *tertiary professional schools* – *școlile superioare profesionale*, *higher professional education* – *învățământ profesional superior* etc. În toate exemplele observăm că se păstrează structura unității terminologice-sursă în traducere. Pe de altă parte, nu se folosesc corespondenții direcți ai determinantilor, ci unități lexicale care prezintă un semantism parțial diferit. Spre exemplu, pentru determinantul *academic* se folosește un termen mai îngust în limba română –

universitar, dar care s-a încetățenit ca termen corespondent în mai multe unități terminologice. Folosirea determinantului *școlar* pentru *academic* (*academic year – an școlar*) prezintă o diferență de sens prea mare și o calificăm ca inadecvată în contextul terminologiei învățământului superior. Un alt exemplu de pseudocalc mai puțin reușit este traducerea unității *paid sabbatical leave* prin *întrerupere sabatică plătită*, or, unitatea lexicală *întrerupere* nu are seme comune cu *leave*. Considerăm că în acest caz ar fi fost mai potrivită folosirea calcului unității terminologice, respectiv utilizarea corespondentului direct al unității lexicale *leave – concediu*.

b) Pseudocalcuri extinse – presupun inserarea în unitatea terminologică-țintă a unor instrumente gramaticale, cel mai frecvent prepoziții, iar numărul unităților lexicale noționale rămâne a fi același: *grade retention – repetarea unei clase*, *distance learning – învățământ la distanță*, *cohort of students – grupă de studenți*, *coaching activities – activități de pregătire*, *coaching system – sistem de instruire*, *learning agreement – contract de studii*, *two-way international mobility – mobilitate internațională în ambele sensuri*, *public education institutions – instituții publice de învățământ*, *tertiary education population – populația din învățământul superior*. În cadrul corpusului paralel am identificat cazuri când traducerea unei unități terminologice se realizează atât prin pseudocalc extins, cât și prin calc extins. Spre exemplu, termenul *learning agreement* este tradus în mod alternativ prin pseudocalcul *contract de studii* și calcul *acord de studii*. Deși atât lexemele *contract*, cât și *acord* reprezintă la nivel lexicografic termeni corespondenți pentru lexemul *agreement*, anume traducerea prin pseudocalc este una adecvată. Traducătorul a identificat corect termenul corespondent încetățenit în limba română pentru desemnarea conceptului vizat de termenul-sursă. Un alt exemplu este traducerea termenului *education system* prin *sistem de învățământ* și, respectiv, *sistem de educație*. Termenul-sursă este unul larg vehiculat și nu desemnează un concept nou în limbajul educațional, corespondentul încetățenit pentru *education* în acest context fiind *învățământ*. Așadar, traducerea prin calc reprezintă o greșală de traducere, care provoacă apariția de dublete terminologice superflue.

3.7.2.2. Amplificarea

Amplificarea reprezintă tehnica de traducere prin care în termenul-țintă apare o informație care nu a fost explicită în termenul-sursă, utilizându-se un număr mai mare de semnificații [105, p. 203; 97, p. 500]. Ținând cont de diferențele de structură ale limbilor engleză și română, această tehnică este una la care se recurge frecvent în limba română. Câteva exemple reperate din corpus sunt: *innovative education – practici inovatoare în domeniul*

*educației, adult educator – formator pentru adulți, traineeship – stagiul de practică, early school leavers – persoană cu abandon școlar timpuriu, prolongation of students mobility – prelungirea perioadei de mobilitate a studenților, university graduates – absolvenții studiilor universitare, further training – formare profesională continuă, enrolment – înscriere într-un program de studiu, doctoral researcher – cercetător la nivel doctoral, postdoctoral researcher – cercetător la nivel postdoctoral etc. Așadar, observăm o extindere la nivel de formă a unității terminologice-țintă, iar uneori aplicarea acestei tehnici contribuie la apariția unor minidefiniții, ca în exemplele următoare: *NEETS – persoane care sunt încadrate profesional și nu urmează niciun program educațional sau de formare; joint doctoral study programmes – programe doctorale de studiu derulate în parteneriat cu universități din alte țări*. Deși în aceste cazuri sunt reflectate în mod explicit toate nuanțele semantice ale termenilor-sursă, totuși se încalcă principiul conciziei și al economiei lingvistice. Prin urmare, este necesară găsirea altor soluții de traducere și de creație terminologică. Am identificat și cazuri când utilizarea tehnicii amplificării nu este motivată, spre exemplu, traducerea termenului *postdoctorates* prin *personal postdoctoral*. În limba română există termenul *postdoctorand*, care desemnează conceptul vizat în termenul-sursă, deci traducerea prin amplificare este redundantă în acest caz. De asemenea, în cazul unităților terminologice sintagmatice traducătorul trebuie să țină cont de termenii corespondenți încetățeniți pentru fiecare element constitutiv al termenului-sursă, pentru a nu denatura sensul. De exemplu, traducerea unității *foreign academics* prin *cadre didactice din alte țări* alterează semantismul termenului-sursă, deoarece determinatul *academics* are un sens mai larg decât *cadru didactic*. În acest caz, o variantă adecvată de traducere ar fi *personal academic din alte țări*.*

3.7.2.3. Condensarea

Condensarea reprezintă desemnarea unui concept într-o formă mai scurtă decât în limba-țintă, fără a se pierde din unitățile semantice ale termenului-sursă. Deși sunt mai puține cazuri, totuși am identificat câteva exemple de acest fel: *scholarship holder – bursier, PhD student – doctorand, master student – masterand, reasercher with lecturing duies – conferențiar*. Observăm că termenii-țintă reprezintă, de fapt, termenii corespondenți încetățeniți în limbajul educațional din limba română, or, conceptele desemnate nu reprezintă noutăți sau ambiguități din punct de vedere semantic. Este important ca traducătorul să țină cont de principiul conciziei lingvistice și să evite în traducere informația redundantă. Spre exemplu, traducerea termenului *higher education student* prin *student în învățământul superior* poate fi calificată ca redundantă,

căci termenul *student* în limba română desemnează o persoană înscrisă în programele de învățământ superior.

3.7.2.4. Reducerea

Tehnica reducerii vizează omiterea informației irelevante în traducere. La nivel terminologic am observat tendința traducătorilor de a omite unii determinanți în cazul traducerii unităților terminologice sintagmatice polimembre: *incoming degree mobility* – *mobilitatea de intrare*, *incoming degree tertiary education mobile student* – *studenți din învățământul terțiar*, *outward degree mobility* – *mobilitate externă*. În toate cazurile de mai sus considerăm că au fost omiși determinanți care purtau informații relevante, astfel termenii-țintă prezintă un semantism foarte diferit de cel al termenilor-sursă. De exemplu, determinantul *degree* indică scopul mobilității (obținerea de diplomă), așadar, termenul *incoming degree mobility* s-ar fi putut traduce prin *mobilitate incoming de diplomă*, iar *outward degree mobility* prin *mobilitate externă de diplomă/mobilitate outgoing de diplomă*. Prin urmare, este necesară o descifrare detaliată a conceptului și transferul semantic integral în termenii-țintă, pentru a evita pierderi semantice esențiale.

3.7.2.5. Modularea

Modularea reprezintă tehnica prin care se realizează o schimbare a punctului de vedere, a categoriei cognitive identificate în textul-sursă. Modularea la nivel de termen reprezintă exprimarea aceluiași concept printr-o formă diferită, care presupune metaforizare, metonimizare, abstractizare sau concretizare, antonimizare etc. În cadrul terminologiei ÎS observăm că această tehnică se folosește în cazul termenilor-metaforă *brain drain* – *exodul creierelor*, *brain gain* – *câștig de competențe*. În ambele cazuri atestăm o reconfigurare a conceptului-sursă, astfel determinatul-sursă *drain* are o conotație mai negativă decât *exod*, deoarece presupune o pierdere. În exemplul al doilea, observăm metonimizarea determinantului-sursă *brain* prin determinantul-țintă *competențe*. Alte exemple de traducere prin modulare sunt: *on-site studies* – *studii la zi*, *full-time students* – *studenți la zi*, *mobility tracks* – *variante de mobilitate*, *multi-track study areas* – *domenii de studiu ample*, *visiting professor* – *profesor invitat*, *skills gaps* – *deficit de competențe*, *independent learning* – *învățare fără profesor*, *sending higher education institution* – *instituție de învățământ superior de origine*, *outbound mobility* – *mobilitate de trimitere*, *inbound mobility* – *mobilitate de primire*, *study stay* – *perioadă de cercetare*, *excellent student* – *student de elită* etc. În cazul ultimului exemplu, considerăm că termenul-țintă nu este suficient de transparent, întrucât determinantul *de elită* poate desemna, pe lângă calitatea de a fi *distins*, *deosebit* și *apartenența la o clasă*

socială superioară [147], sem care lipsește determinantului-sursă *excellent*. Așadar, o traducere mai explicită ar fi prin tehnica amplificării – *studenți cu rezultate academice remarcabile*.

3.7.2.6. Transpoziția

Transpoziția reprezintă tehnica de traducere prin care se realizează o schimbare de categorie gramaticală [91, p. 563] la nivelul elementelor constitutive ale unității terminologice. În cadrul terminologiei ÎS analizate am identificat cazuri de nominalizare a determinantului-țintă, determinantul-sursă aparținând categoriei adjectivale: *doctoral student* – *student doctorand*, *doctoral candidate* – *candidat la doctorat*, *collaborative learning* – *învățare în colaborare*, *visiting postdoctoral fellowships* – *burse pentru vizite postdoctorale*. De asemenea, am reperat și cazuri de adjectivizare a determinantului-țintă, determinantul-sursă aparținând categoriei substantivului: *curriculum content* – *conținut curricular*, *education system* – *sistem educațional*, *language assessment* – *evaluare lingvistică*. Sunt înregistrate exemple de utilizare a pluralului în combinație cu tehnica amplificării: *highly educated* – *persoane cu un înalt nivel de educație*, *medium educated* – *persoane cu studii medii*.

3.7.3. Tehnici de traducere combinate

Există numeroase cazuri când la nivelul unităților terminologice, în special al celor sintagmatice, se atestă o combinație de tehnici. Câteva exemple ar fi: calc + împrumut: *memorandum of understanding (MoU)* – *memorandum de înțelegere (MoU)*, se calchiază unitatea terminologică și se împrumută acronimul; amplificare + condensare: *Master's student loans* – *împrumuturi bancare pentru masteranzi*, unitatea terminologică este amplificată, însă determinantul este exprimat într-o formă condensată; modulare + reducere: *incoming degree mobility* – *rata mobilității de intrare*, determinatul *degree* este omis, iar determinantul *incoming* este modulat.

Se atestă și alte combinații, cum ar fi: hibridizare + reducere: *outgoing credit mobility* – *mobilitate outgoing*; amplificare + împrumut: *Lisbon Recognition Convention (LRC)* – *Convenția de la Lisabona privind recunoașterea calificărilor (LRC)*, *MOOCs* – *programe de tip MOOC*; hibridizare + modulare: *outward degree mobility* – *mobilitate outgoing de studii*. Aceste combinații, cel mai probabil, nu sunt făcute în mod conștient de către traducător, or, analiza tehnicilor de traducere reprezintă un proces posttraducere, o analiza la nivel de rezultat și nu de proces.

3.7.4. Tehnici alternative de traducere

Un număr semnificativ de termeni analizați înregistrează fenomenul de variație denominativă la nivel de traducere, altfel spus, traducătorii au aplicat în mod alternativ mai multe tehnici de traducere pentru aceiași termeni-sursă. În cadrul analizei cantitative realizate, atestăm că aproximativ 15% din termenii-sursă sunt traduși prin mai multe variante. Unul dintre factorii importanți care determină acest fenomen este apariția noilor realități în domeniul învățământului superior care trebuie lexicalizate adecvat în limba română. Așadar, la nivel traductiv constatăm eforturile traducătorilor de a lexicaliza în mod eficient noile concepte pentru a răspunde nevoii de înțelegere și, ulterior, de expresie a destinatarului comunicării. O parte din termenii neologici care desemnează noile concepte în învățământul superior, dar și variantele de traducere identificate în corpus sunt: *peer learning* – *învățare reciprocă, învățare de la colegi*; *non-traditional learner* – *cursant non-tradițional, student netradițional, student atipic*; *coaching* – *meditație, îndrumare*; *tutoring* – *tutorat, activitate de îndrumare*; *e-learning* – *învățământ electronic, e-învățare, e-learning*; *academic cooperation* – *cooperare în domeniul universitar, cooperare în domeniul academic*; *part-time studies* – *programe cu durată redusă de studii, studii cu durată parțială, studii cu durată redusă*; *learning pathway* – *cale de învățare, parcurs educațional*; *scientific leave* – *perioadă sabatică, întreruperea activității pentru un scop științific*; *academic stay* – *perioadă de studiu, stagiul de cercetare, ședere de cercetare* etc. Observăm, așadar, aplicarea atât a tehnicilor de traducere directe, cât și indirecte, gradul de transparență a termenilor variind de la caz la caz. Din păcate, constatăm și traduceri mai puțin reușite, care prezintă diferențe semantice semnificative față de termenul-sursă (*coaching* – *meditație, îndrumare*) sau, practic, distorsionează conceptul vizat (*academic stay* – *ședere de cercetare*). Se impune o analiză a definițiilor specializate ale termenilor-sursă și a variantelor de traducere ale acestora pentru identificarea celor mai adecvați termeni care să câștige statutul de termeni corespondenți în sursele terminografice și, eventual, statutul de sinonime sau de termeni acceptați.

O altă categorie de termeni care prezintă variații pe plan traductiv sunt termenii clasici, care desemnează concepte cunoscute în domeniu, de exemplu: *lecture* – *curs, conferință, prelegere*; *curriculum* – *program de studiu, program școlar, curriculum*; *teaching activity* – *activitate de predare, activitate didactică*; *teaching methods* – *metode didactice, metode de predare*; *student* – *elev, student, cursant*; *skill* – *aptitudine, competență, abilitate*; *tuition fee* – *taxă de școlarizare, taxă de studii*; *student body* – *populație de studenți, corp de studenți, masă de studenți, studenți*; *disadvantaged students* – *studenți defavorizați, studenți dezavantajați*. Fenomenul variației denominative pentru această categorie de termeni ar putea fi explicat prin factorul pragmatic, căci anumiți termeni care au un termen corespondent recunoscut la nivel de

surse lexicografice/terminografice ar putea în anumite contexte să exprime nuanțe semantice ușor diferite, traducătorul încercând să transpună această variație printr-un alt termen. Un alt factor ține de semantismul larg al termenilor-sursă și de necesitatea de lexicalizare prin tehnica specificării/particularizării la nivel de limbă-țintă. Nu în ultimul rând, o cauză reprobabilă a variației de traducere poate fi determinată de unele lacune în cunoștințele traducătorului. Prin urmare, în funcție de factorii ce determină folosirea alternativă a tehnicilor de traducere la nivel terminologic, am putea califica fenomenul variației terminologice ca fiind unul necesar și funcțional sau, dimpotrivă, unul care creează ambiguități și inconsecvență în sistemul terminologic.

În baza analizei a 645 de termeni din domeniul educației reperați din corpusul paralel, am realizat analiza cantitativă a tehnicilor de traducere, care sub aspect procentual se prezintă astfel:

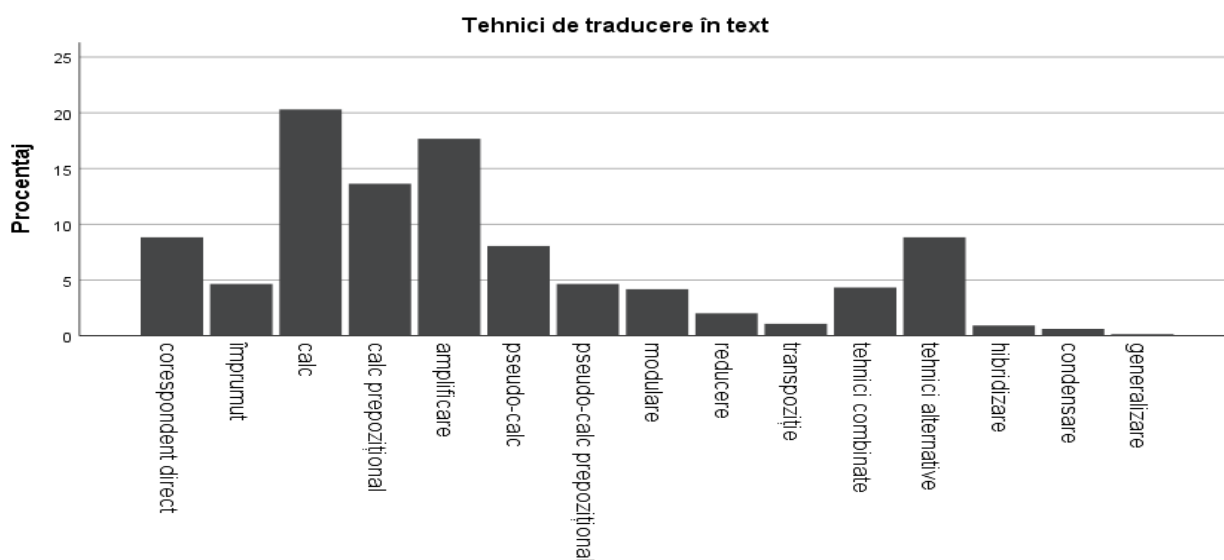


Fig. 3.12. Reprezentarea grafică a frecvenței tehnicilor de traducere aplicate în traducerea termenilor din domeniul educației din engleză în română

Sursa: elaborată de autor (V.S.)

După cum se observă, tehnicile predominante aplicate în traducerea termenilor din domeniul învățământului superior sunt calculul (20,3%), amplificarea (17,7%), calculul prepozițional (13,6 %). Pentru 8,8% din termeni în traducere s-au folosit corespondenții direcți (termeni încetățeniți în limba română în cadrul limbajului comun și recunoscuți în sursele lexicografice de uz general și/sau terminografice). Pseudo-calcul se folosește pentru 8% din termeni, iar pseudo-calcul prepozițional pentru 4,8 %. Împrumutul direct al termenilor din limba engleză s-a realizat în cazul a 4,7% termeni. Tehnicile utilizate la mai puțin de 1% din

termeni sunt: hibridizarea (0,9%), condensarea (0,6%), generalizarea (0,2%). Pentru 8,8% din termeni se folosesc tehnici alternative de traducere, iar pentru 4,4% – tehnici combinate. Cumulativ, în 47,1% din cazurile analizate au fost aplicate tehnici indirecte de traducere, iar în 39,4% din termeni – tehnici directe. Pentru 8,8% din termeni tehnicile variază (atât directe, cât și indirecte), iar în 4,3% din cazuri se aplică o combinație de tehnici. Așadar, tehnicile indirecte de traducere sunt cel mai frecvent folosite, fapt care demonstrează că limba română dispune de suficiente mijloace lexicale pentru a desemna conceptele-sursă. Pe de altă parte, tehnicile directe se atestă într-un număr mare de cazuri, reprezentând mijloace productive de lexicalizare a noilor concepte în educație și de îmbogățire a fondului terminologic din limba română. În **Anexa nr. 3** prezentăm un glosar elaborat în baza termenilor englezi și a traducerii acestora în cadrul corpusului paralel analizat. În acest context, se pune în evidență fenomenul variației traductologice la nivel textual. De asemenea, am consultat baza terminologică IATE pentru a pune în evidență prezența sau lipsa traducerilor pe plan terminografic.

Concluzii la capitolul 3

1. Traducerea specializată în domeniul învățământului superior reprezintă un cadru prin care se asigură inovarea și dinamicitatea sistemului terminologic al ÎS în limba română. În acest sens, aspectul terminologic este de o importanță primordială, iar fără o analiză profundă a terminologiei din punct de vedere cognitiv și pragmatic, traducerea în acest domeniu poate duce la crearea unei limbi de lemn, în care expresia lingvistică este opacă și creează dificultăți pentru o comunicare specializată eficientă și coerentă.

2. Termenii-sursă din domeniul ÎS prezintă grade diferite de dificultate în comprehensiune și traducere. Deși unii termeni englezi au echivalenți încetățeniți în terminologia din limba română, există un șir de provocări și dificultăți cărora traducătorii trebuie să le facă față în timp util pentru a realiza o traducere pertinentă și adecvată. Cele mai frecvente provocări în traducerea sub aspect terminologic vizează planul conceptual al termenilor, aspectul semantic și aspectul formal.

3. Dificultățile de ordin conceptual în traducerea termenilor din domeniul ÎS țin de suprapunerea parțială a conceptelor pentru termenii care sunt considerați echivalenți, precum și de golurile terminologice sau lipsa unei forme lingvistice oficiale standardizate pentru desemnarea unui nou concept.

4. Dificultățile de ordin semantic în traducerea termenilor din domeniul ÎS vizează complexitatea semantică a termenilor materializată în fenomene precum sinonimia, polisemia termenilor educaționali și metaforele terminologice.

5. Dificultățile de ordin formal vizează complexitatea termenilor sub aspect structural-morfologic. Astfel, termenii formați prin compunere sintagmatică sau procedee brahigrafice pot prezenta impedimente în decodarea corectă a conceptului și, respectiv, în lexicalizarea adecvată a acestuia în limba română. În aceeași categorie pot fi incluși și termenii cu forme lingvistice similare, care desemnează concepte diferite sau parțial diferite.

6. În traducerea termenilor din domeniul educației din limba engleză în limba română se recurge la un număr mare de tehnici de traducere (atât tehnici directe, cât și indirecte). Sunt predominante tehnicile indirecte, fapt ce relevă eforturile traducătorilor de a ține cont de specificul lingvistic românesc la nivel lexical, semantic, dar și cultural-pragmatic.

7. Limba engleză reprezintă un reper și un model de lexicalizare a conceptelor, în acest sens tehnicile directe de traducere sunt destul de frecvent folosite.

8. Este atestată traducerea alternativă a unor termeni prin mai multe tehnici. Acest fapt se explică prin lipsa unor termeni standardizați și oficializați la nivel terminografic, astfel traducătorul fiind pus în situația de a propune în timp util o unitate terminologică la nivel traductologic.

9. În cadrul traducerii, la nivel terminologic pot fi atestate variante mai puțin reușite, care prezintă diferențe semantice semnificative față de termenul-sursă sau practic distorsionează conceptul vizat. Se impune, așadar, analiza definițiilor specializate ale termenilor-sursă și ulterior a variantelor de traducere pentru identificarea celor mai adecvați termeni care să câștige statutul de termen corespondent în sursele terminografice. În acest mod ar putea fi respectat principiul consecvenței în traducere, diminuându-se, totodată, fenomenul inflației terminologice în sistemul terminologic din domeniul educației în limba română, dar și erorile de traducere.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Ca rezultat al studiului realizat în cadrul prezentei teze de doctorat, am formulat următoarele concluzii:

1. Terminologia reprezintă o știință interdisciplinară, iar sistemul terminologic al unui domeniu poate fi studiat din perspectiva mai multor direcții de cercetare și demersuri științifice. Direcția descriptiv-lingvistică este una actuală, întrucât pune în evidență complexitatea unităților terminologice sub aspect lexico-semantic și discursiv. Astfel, termenii își confirmă statutul de semne lingvistice vii, care au un comportament discursiv eterogen pe plan sintagmatic.
2. Terminologia educațională, în special cea din învățământul superior, este una supusă schimbărilor și dinamicității ca urmare a schimbării de paradigmă din acest domeniu. Deși în cadrul sistemului terminologic pot fi reperați termeni clasici, care reflectă concepte fundamentale, stabile din punct de vedere epistemic, totuși un șir important de termeni trec prin procese de resemantizare, ca urmare a suprapunerii noii paradigme a educației pe cea anterioară. De asemenea, pentru conceptele absolut noi sunt creați noi termeni, care lexicalizează noile realități din domeniul educațional.
3. Atât în terminologia ÎS din limba engleză, cât și în limba română, sunt atestate fenomene lexico-semantice specifice limbajului comun: sinonimia, polisemia, hiponimia, antonimia. Aceste fenomene condiționează dinamicitatea și complexitatea termenilor educaționali, iar analiza fenomenelor respective contribuie la identificarea tendințelor de evoluție a terminologiei ÎS, la înțelegerea, structurarea și clasificarea inventarului terminologic.
4. Atât terminologia ÎS din limba engleză, cât și cea din limba română folosesc tiparele oferite de limbajul comun pentru lexicalizarea conceptelor din domeniu, deși ponderea acestora diferă de la un sistem lingvistic la altul. În limba engleză predomină mijloacele interne de formare a termenilor din ÎS, iar în limba română deosebit de prolifică sunt mijloacele externe și mixte (împrumutul și calculul direct). În ambele limbi o metodă foarte productivă de formare a termenilor este compunerea sintagmatică (36,7% în limba română și 41,7% în limba engleză), acest fapt fiind motivat de simplitatea procedurii de formare și de respectarea principiului transparenței semantice a termenului.

5. Corespondențele totale la nivel terminologic sunt rare, întrucât, în funcție de contextul în care sunt identificați, termenii imprimă în forma lor lingvistică valențe de ordin semantic, pragmatic și funcțional.
6. În lipsa unor termeni-țintă standardizați la nivel de surse lexicografice și/sau terminografice, traducerea reprezintă un mediu propice de creație terminologică secundară. Orice decizie punctuală de traducere a unui termen pentru care nu există un echivalent încetățenit trebuie să fie ghidată de principiile directoare de creație terminologică.
7. Analiza corpusului paralel de texte originale în limba engleză și de texte traduse în limba română a pus în evidență o serie de dificultăți cu care se confruntă traducătorul, acestea fiind determinate de tiparele lingvistice și culturale diferite în care sunt lexicalizate conținuturile ideatice ale termenilor. Cele mai semnificative categorii de dificultăți identificate în analiza paralelă a 645 de unități terminologice în limba engleză și română sunt:
 - *dificultăți conceptuale*, care presupun suprapunerea parțială a conceptelor pentru termenii considerați echivalenți sau golurile terminologice pentru noile concepte apărute;
 - *dificultăți semantice*, care vizează fenomenele sinonimiei, polisemiei și metaforei terminologice în sistemele terminologice din limbile engleză și română;
 - *dificultăți formale*, care țin de ambiguitățile pe care le determină forma termenilor brahigrafici și sintagmatici din limba engleză în accesarea conținutului noțional și lexicalizarea adecvată în limba română a nuanțelor semantice esențiale. În aceeași categorie am încadrat formele lingvistice similare în limba română și limba engleză, care însă lexicalizează concepte diferite în cele două limbi.

În procesul de traducere a terminologiei din domeniul ÎS traducătorul trebuie să țină cont de eventualele dificultăți de traducere sub aspect conceptual, semantic și formal și să propună termeni-țintă care să se încadreze organic în sistemul lingvistic și terminologic al limbii române. În acest sens, este importantă analiza contextului lingvistic, social și discursiv în care apare termenul-sursă, precum și consultarea definițiilor lexicografice și terminografice ale termenului respectiv. Astfel poate fi realizată comprehensiunea din punct de vedere semantic și pragmatic a conceptului și, ulterior, lexicalizarea adecvată a acestuia în limba română.

8. Erorile de traducere la nivel terminologic pot afecta valoarea semantică a textului-țintă, deteriorând funcția referențială a textului-sursă și creând dificultăți în comunicarea specializată din domeniu. Lipsa de consecvență sub aspect terminologic în traducere, de asemenea, pune

anumite probleme, întrucât afectează fluența sistemului terminologic în ansamblu, determinând relații fluctuante între termeni și concepte.

9. Spectrul de tehnici la care se recurge pentru transpunerea conceptelor din domeniul educațional din limba engleză în limba română este variat, cuprinzând atât tehnici directe de traducere (împrumut, calc), cât și tehnici indirecte (pseudocalc, semicalc, modulare, hibridizare, transpoziție, condensare, generalizare). Deși calculul este cea mai frecventă tehnică aplicată în traducerea termenilor educaționali (20,3%), cumulativ, tehnicile indirecte sunt predominante (47,1%).

Așadar, **ipoteza de bază** a cercetării noastre se confirmă, în mare parte. Terminologia educației, în speță, cea din domeniul învățământului superior, prezintă procese lexico-semantice complexe atât în limba engleză, cât și în limba română. În contextul schimbării de paradigmă, domeniul învățământului superior înregistrează o serie de noi concepte, iar traducerea reprezintă prin excelență spațiu de creație terminologică secundară pentru terminologia în limba română, or sursele terminografice nu reușesc să înregistreze în timp util termeni corespondenți în limba română. Corespondențele totale între unitățile terminologice în limba engleză și limba română nu sunt frecvente, termenii imprimând în forma lor lingvistică valențe de ordin semantic, pragmatic și funcțional, în funcție de contextul în care sunt regăsiți. Teza conform căreia limba engleză reprezintă un model de structurare și lexicalizare a terminologiei ÎS prin furnizarea de tipare lingvistice, se confirmă doar parțial. Predominarea tehnicilor indirecte de traducere a unităților terminologice demonstrează faptul că limba română dispune de suficiente mijloace lingvistice pentru a transpune și actualiza noile concepte educaționale în sistemul terminologic.

Studiul contrastiv al terminologiei din domeniul educației din limba engleză și limba română sub aspect lexico-semantic și traductologic ne permite să formulăm următoarele recomandări:

1. A aplica în viitoarele studii ale limbajelor specializate metodologia propusă în cercetarea noastră, or, anume analiza contrastivă a planului paradigmatic cu cel sintagmatic scoate în evidență fenomene lexico-semantice complexe și definitorii pentru evoluția sistemelor terminologice.
2. A folosi rezultatele analizei calitative a dificultăților și provocărilor de traducere a unităților terminologice din domeniul ÎS pentru elaborarea unui ghid practic al traducătorului specializat în domeniul educațional.
3. A completa resursele lexicografice și terminografice existente cu sensuri noi ale termenilor din domeniul educațional, care sunt fixate pe plan sintagmatic.

4. A utiliza materialul faptic analizat la elaborarea unui glosar terminologic bilingv, util în traducerea textelor specializate din domeniul educațional.

BIBLIOGRAFIE

În limba română

1. ALBULESCU, Ion. *Pedagogie comparată*. Iași: Institutul European, 2016. 144 p. ISBN 078-606-24-0158-0.
2. AVRAM, Mioara, SALA, Marius. *Enciclopedia limbii române*. Ed. a 2-a. București: Univers Enciclopedic, 2006. 638 p. ISBN 978-8240-53-0.
3. BALAN, Bogdan, BONCU, Ștefan et al. *Psihopedagogie pentru examenle de definitivare și grade didactice*. Iași: Polirom, 1998. 318 p. ISBN 973-683-213-9.
4. BĂLAN-MIHAILOVICI, Aurelia. *Despre viața cuvintelor și problemele terminologiei actuale*. București: Oscar Print, 2009. 192 p. ISBN 973-668-010-X.
5. BALAZS, Luana, FLOREAN, Dana. *Traducere specializată*. București: Credis, 2001. 224 p. ISBN 9738336104.
6. BELL, Roger. *Teoria și practica traducerii*. Iași: Polirom, 2000. 311 p. ISBN 9789736834950.
7. BEREJAN, Silviu. *Itinerar sociolingvistic*. Chișinău: Elan Poligraf, 2007. 240 p. ISBN 978-9975-66-023-5.
8. BIDU-VRĂNCEANU, Angela. *Terminologie și terminologii*. București: Editura Universității din București, 2010. 248 p. ISBN 978-606-16-0095-3.
9. BIDU-VRĂNCEANU, Angela, FORĂSCU, Narcisa. *Limba română contemporană. Lexicul*. București: Humanitas, 2005. 280 p. ISBN 973-689-056-2.
10. BIDU-VRĂNCEANU, Angela. *Lexic comun, lexic specializat*. Universitatea din București, 2002 [citat 12.05.2016]. Disponibil: <http://ebooks.unibuc.ro/filologie/vranceanu/part32.htm>
11. BIDU-VRĂNCEANU, Angela. *Lexicul specializat în mișcare de la dicționare la texte*. București: Editura Universității București, 2007. 266 p. ISBN 978-973-373366.
12. BLÂNDUL, Valentin Cosmin. Politici europene și românești privind educația nonformală. În: *Studia Universitatis*, 2009, nr. 5 (25), p. 17-19. ISSN 1857-2103.
13. BUSUIOC, Ileana, CUCU, Mădălina. *Introducere în terminologie*. Universitatea din București, 2003 [citat 31.07.2016]. Disponibil: <http://ebooks.unibuc.ro/filologie/terminologie/index.htm>.
14. BUTIURCA, Doina. *Lingvistică și terminologie: hermeneutica metaforei în limbajele specializate*. Iași: Institutul European, 2015. 244 p. ISBN 978-606-24-0133-7.

15. CAZAN, Olga. Procedee de formare a terminologiei juridice românești. În: *Philologica Romanica*, vol. 9 (2009), p. 213-227. ISSN 1616-413X.
16. CAZAN, Olga. *Terminologia dreptului internațional penal în documentele românești și franceze* (diferențe și corespondențe). Autoref. tezei de dr. în filologie. Cluj-Napoca, 2009. 15 p.
17. CHIȘ, Dorina. Formarea termenilor. În: *Revista electronică de terminologie*, nr. 2, 2004 [citat 11.05.2017]. Disponibil: https://litere.uvt.ro/litere-old/vechi/documente_pdf/aticole/uniterm/uniterm2_2004/dchis.pdf
18. CIUREA, Corneliu, BERBECA, Veaceslav et al. *Sistemul de învățământ superior din Republica Moldova în contextul Procesului Bologna: 2005–2011*. Chișinău, 2012 [citat 13.10.2016]. Disponibil: <http://infoeuropa.md/educatie/sistemul-de-invatamant-superior-din-republica-moldova-in-contextul-procesului-bologna-2005-2011>
19. CLIM, Marius-Radu. *Neologismul în lexicografia românească*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2012. 355 p. ISBN 978-973-703-794-7.
20. COMENIUS, Jan Amos. *Didactica Magna*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 200 p.
21. COȘERIU, Eugen. *Introducere în lingvistică*. Cluj-Napoca: Echinox, 1995. 143 p. ISBN 973-0114-42-8.
22. COȘERIU, Eugen. *Prelegeri și conferințe (1992–1993)*. Iași: Institutul de Filologie Română „A. Philippide”, 1994. 192 p.
23. COȘERIU, Eugen. *Lecții de lingvistică generală*. Chișinău: Arc, 2000. 302p. ISBN 9975-61-146-X
24. COTEANU, Ion et al. *Limba română contemporană. Vocabularul*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1985. 256 p.
25. CRISTEA, Sorin. Conceptele-cheie în pedagogie. În: *Didactica Pro*, nr. 1(15), 2001, p. 13-21.
26. CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1999. 230 p. ISBN 973-9244-80-39.
27. DELORS, Jacques. *Comoara lăuntrică*. Iași: polirom, 1999. 240 p. ISBN 973-683-549-9.
28. DRAGOMIRESCU, Adina, NICOLAE, Alexandru. *101 greșeli de lexic și de semantică. Cuvinte și sensuri în mișcare*. București: Humanitas, 2011. 260 p. ISBN 978-9735033316.
29. DRUȚĂ, Inga. Metafora terminologică. În: *Limba română*, nr. 5-6, 2008, p. 23-27. ISSN 0235-9111.

30. DRUȚĂ, Inga. *Dinamica terminologiei românești sub impactul traducerii*. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2013. 335 p. ISBN 978-9975-71-477-8.
31. GHIVIRIGĂ, Teodora. Specificul legăturii concept-termen din perspectiva terminologiei economice. În: *Analele științifice ale Universității „Al.I. Cuza” din Iași*, tom LII/LIII, 2006, p. 192-197. ISSN 2501-3165.
32. GRAUR, Alexandru, WALD, Lucia. *Scurtă istorie a lingvisticii*. București: Editura Enciclopedică, 1965. 182 p.
33. GRAUR, Alexandru. *Introducere în lingvistică*. București: Editura Științifică, 1965. 381 p.
34. GUȚU, Vladimir. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p. ISBN 978-9975-71-450-1.
35. HARHĂȚĂ, Bogdan. Definiția lexicografică. Tipuri recente în dicționarele românești din secolul al XIX-lea. În: *Dacoromania*, 2015, nr. 1, p. 7-28. Disponibil: www.dacoromania.inst-puscariu.ro/2015_1_cuprins.html
36. HRISTEA, Theodor. Procedee interne de îmbogățire a vocabularului. În: *Introducere în teoria lingvistică: antologie pentru seminarul de teorie a limbii* (coord. Dominte Constantin). București: Editura Universității din București, 2003. 412 p. ISBN 973-575-807-5.
37. MACOVEI, Dorina, HANGANU, Aurelia. Relația concept-definiție-termen ca element de bază al studiului terminologic. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2013, nr. 10 (70), p. 37-42. ISSN 1811-2668.
38. MANEA, Constantin, PRUNEANU Dănuța-Magdalena. Unele aspecte ale pătrunderii termenilor tehnico-științifici în limbajul comun. În vol: *Români majoritari / Români minoritari: interferențe și coabitări lingvistice, literare și etnologice*. Iași: Editura Alfa, 2007, p. 197-207. ISBN (10) 973-8953-49-9.
39. MINCU, Eugenia. Sistemul terminologic medical: modelare și remodelare. În: *Philologia*, 2018, nr. 1-2, p. 30-36. ISSN 0236-3119.
40. MLADIN, Constantin-Ioan. *Note asupra sinonimiei din terminologie* [citat 13.05.2017]. Disponibil: https://litere.uvt.ro/litere-ld/vechi/documente_pdf/aticole/uniterm/.../imladin.pdf
41. MLADIN, Constantin-Ioan. Puncte de vedere în legătură cu sinonimia din terminologie. În: *Philologica*, TOM 3, 2005 [citat 13.05.2017]. Disponibil: http://www.uab.ro/reviste_recunoscute/index.php?cale=2005_tom3

42. MOROIANU, Cristian. *Antonimia în limba română. Antonimia neologică*. [citat 18.07.2017]. Disponibil: www.unibuc.ro/prof/moroianu.../2011feb_Antonimia_neologica_in_limba_romana.doc.
43. MUNTEANU, Cristinel. O clasificare antică a „stilurilor funcționale” în opera lui Diogenes Laertios. În: *Limba română*, nr. 1-2, 2012, p. 64-73. ISSN 0235-9111.
44. MUNTEANU, Cristinel. *Sinonimia frazeologică în limba română din perspectiva lingvisticii integrale*. Pitești: Independența Economică, 2007. 266 p. ISBN 978-973-7732-668.
45. MUNTEANU, Cristinel. Teze despre problema terminologiei. Perspectiva lui Eugen Coșeriu. În: *Limba română*, nr. 1-2, 2010, p. 115-119. ISSN 0235-9111.
46. NIDA, Eugene. *Traducerea sensurilor*. Iași: Institutul European, 2005. 186 p. ISBN 973-611-311-6.
47. OANCEA, Ioana. *Lingvistică romanică și lingvistică generală. Interferențe*. Timișoara: Amarcord, 1999. 196 p. ISBN 973-924-4629.
48. OGLINDĂ Emilia, CERCHEȘ Galina. *Lingvistică generală. Compendiu*. Chișinău: CEP USM, 2008. 285 p. ISBN 978-9975-70-782-2.
49. ONU, Camelia. *Elemente de pedagogie universitară*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2017. 236 p. ISBN 978-606-714-344-7.
50. PALADE, Olga. Restricțiile și etapele de construire a unui corpus monolingv. În: *Materialele Conferinței „International Conference of Young Researchers”*. Chișinău: Simbol-N, 2010. ISBN 978-9975-9898-4-8.
51. PITAR, Mariana. *Manual de terminologie și terminografie*. Ed. a 2-a. Timișoara: Mirton, 2013. 225 p. ISBN 978-973-52-1407-4.
52. POPESCU, Nicoleta. Niveluri, forme și funcții ale comunicării. În: *Materialele Simpozionului „Anatol Ciobanu – omul cetății limba română”*. In memoriam: 85 de ani de la naștere. Chișinău: CEP USM, 2019, p. 212-217. ISBN: 978-9975-149-05-1.
53. RICOEUR, Paul. *Despre traducere*. Iași: Polirom, 2005. 162 p. ISBN 973-681-906-X.
54. RIZEA, Monica-Mihaela. *De la monosemie la polisemie în terminologia științifică actuală*. Teză de doctorat în filologie, București, 2009. 375 p.
55. SALA, Marius. *Limbi în contact*. București: Editura Enciclopedică, 1997. 452 p. ISBN 973-45-0211-5.
56. SĂPOIU, Camelia. Definițiile și rolul lor în terminologia medicală. În: *Terminology and Translation Studies*. Cluj-Napoca: Scientia, 2011, p.171-185. ISBN 978-973-1970-63-9.

57. SOLOVEI, Victoria. Relația limbaj specializat – limbaj comun. În: Materialele Seminarului metodologic „*Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine*” (ed. a VII-a). Chișinău: ULIM, 2017, p. 197-203. ISBN 978-9975-3168-3-5.
58. SOLOVEI, Victoria. Împrumuturile din limba engleză în terminologia învățământului superior din limba română. În: *Norma limbii literare între tradiție și inovație*. Materiale ale Simpozionului științific cu participare internațională. Chișinău: CEP USM, 2017, p. 171-176. ISBN 978-9975-71-906-3.
59. SOLOVEI, Victoria. Fenomenul polisemiei în terminologia învățământului superior în limba română și limba engleză. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Seria „Științe umanistice”. 2017, nr. 10 (110), p. 46-50. ISSN 1811-2668.
60. SOLOVEI, Victoria. Calcul lingvistic – procedeu productiv în creația terminologiei învățământului superior. În: Conferința științifică națională cu participare internațională „*Integrare prin cercetare și inovare*”. Rezumate ale comunicărilor. Chișinău: CEP USM, 2017, p. 239-242. ISBN 978-9975-71-812-7.
61. SOLOVEI, Victoria. Procedee de formare a termenilor din domeniul învățământului superior în limba română și limba engleză. În: Actele Colocviului științific „*De la monem la text: parametri lexico-semantic și discursivi*”. Chișinău: CEP USM, 2018, p. 84-91. ISBN 978-9975-71-986-5.
62. SOLOVEI, Victoria. Fenomenul sinonimiei în terminologia învățământului superior în limba română și limba engleză. În: Actele Colocviului Internațional de Științe ale Limbajului „Eugeniu Coșeriu”, ediția 14: „*Text – co(n)text – multiculturalitate*”. Chișinău: CEP USM, 2018, p. 372-379. ISBN 978-9975-142-05-2.
63. SOLOVEI, Victoria. Antonimia – particularitate semantică a terminologiei din domeniul învățământului superior în limba română și limba engleză. În: Conferința științifică națională cu participare internațională „*Integrare prin cercetare și inovare*”. Rezumate ale comunicărilor. Chișinău: CEP USM, 2019, p. 195-198. ISBN 978-9975-149-47-1.
64. SOLOVEI, Victoria. Traducerea termenilor polisemantici din domeniul învățământului superior. În: *Lumina verbului matern*. Materiale ale Conferinței științifice. 2019, p. 243-250. ISBN 978-9975-149-52.
65. SOLOVEI, Victoria. Unele considerații privind traducerea specializată. Studiu de caz: traducerea termenilor sinonimici din domeniul învățământului superior. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Seria „Științe umanistice”. 2019, nr. 4 (124), p. 131-138. ISSN 1811-2668.

66. SOLOVEI, Victoria. Metode de traducere a metaforei terminologice din domeniul învățământului superior. În: *Etudes Interdisciplinaires en Sciences humaines (EISH)*, Tbilisi, 2020, nr. 7, p. 514-527. ISSN 1987-8753.
67. SOLOVEI, Victoria. Tehnici de traducere a termenilor din domeniul educației din limba engleză în limba română. În: *Educația din perspectiva valorilor*, București: EIKON, 2020, vol. 18, p. 215-220. ISBN 978-973-757-730-6.
68. ȘTEFAN, Mircea. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis, 2007. 384 p. ISBN 9789736793036.
69. STOICHIȚOIU-ICHIM, Adriana. *Vocabularul limbii române actuale. Dinamică, influențe, creativitate*. București: ALL, 2007. 158 p. ISBN 978-973-571-600-4.
70. VELIȘCO, Nadejda. *Realizarea Spațiului European Comun în învățământul superior din Republica Moldova. Realități și Perspective*, Chișinău, 2016 [citat 13.10.2016]. Disponibil: http://www.erasmusplus.md/sites/default/files/pdf/raport_velisco_2016_inv_sup.pdf
71. ZAFIU, Rodica. *Diversitatea stilistică în româna actuală*. București: Universitatea din București, 2001 [citat 13.05.2017]. Disponibil: <http://ebooks.unibuc.ro/filologie/Zafiu/>
72. ZUGUN, Petru. *Lexicologia limbii române*. Iași: Tehnopress, 2000. 293 p. ISBN 973-8084-41-9.

În limba engleză:

73. ARHIRE, Monica. *Corpus-based Translation for Research, Practice and Training*. Iași: Institutul European, 2014. 253 p.
74. BOUD, David, COHEN, Ruth, SAMPSON, Jane. *Peer learning in higher education*. London: Routledge, 2013. 181 p. ISBN 978-0-749-4361-4.
75. BÜHLER, Hildegund. General Theory of Terminology and Translation Studies. În: *Meta: Translators' Journal*, Vol. 27, nr. 4, decembrie 1982, p. 425-431 [citat 21.07.2016]. ISSN 1492-1421. Disponibil: <http://id.erudit.org/iderudit/002174ar>
76. BYRNE, Jody. *Scientific and technical translation explained*. London/New York: Routledge, 2012. 226 p. ISBN 978-1-905763-36-8.
77. CABRÉ, Maria Teresa. Terminology and translation. În: *Handbook of Translation Studies* (coord. Gambier Yves, van Doorslaer Luc). Amsterdam: John Benjamins, 2010, p. 356-366. ISBN 9789027203311.
78. CABRÉ, Maria Teresa. *Terminology. Theory, methods and applications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1999. 245 p. ISBN 90-272-1633-9.

79. CABRÉ, Maria Teresa. Theories of terminology. Their description prescription and explanation. În: *Terminology*, vol. 9, nr. 2, John Benjamins Publishing Company, 2003, p. 163-199. ISSN 1569-9994.
80. COANCĂ, Maria. Common Language versus Specialized Language. În: *Journal of Information Systems and operations management*. Vol. 5, nr. 2, București: Editura Universitară, 2011 [citată 12.11.2016]. ISSN 1843-4711. Disponibil: http://jisom.rau.ro/ISOM_Nr9.html.
81. COSTA, Rute. Plurality of Theoretical Approaches to Terminology. În: *Modern Approaches to Terminological Theories and Applications*. Bern: International Academic Publishers, 2006, p. 77-90. ISSN 3-03911-156-6.
82. DURY, Pascaline. Terminology and specialized translation: the relevance of the diachronic approach. În: *LSP & Professional Communication*. Vol. 5, no 1, 2005, p. 31-40. ISSN 1601-1929.
83. ELLIOT, Weisner. Benjamin Bloom. În: *PROSPECTS: the quarterly review of comparative education*, vol. XXX, no. 3, September 2000 [citată 28.10.2016]. Disponibil: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/bloome.pdf>
84. FABER, Pamela. Terminology and Specialized Language. În: *A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language*, Berlin: De Gruyter Mouton, 2012, p. 9-32. ISSN 1861-4078.
85. FAURE, Edgar, HERRERA, Felipe et alii. *Learning to be*. Paris: UNESCO, 1972. 313 p. ISBN 92-3-101017-4.
86. GOUADEC, Daniel. *Terminologie. Constitution des données*. Paris. Afnor, 1990. 218 p.
87. GOUADEC, Daniel. *Translation as a profession*. Amsterdam: John. Benjamins, 2007. 401 p. ISBN 978-902-7216-816.
88. GREY, Wiliam. Metaphor and meaning. În: *Minerva. An Internet Journal of Philosophy*, vol. 4, 2000 [citată 20.03.2019] ISSN 1393-614X. Disponibil: <http://www.minerva.mic.ul.ie/vol4/>
89. HEIM, Henry M., TYMOWSKI, Andrezj W. *Guidelines for the Translation of Social Science Texts*. New York: American Council of Learned Societies, 2006. 27 p. ISBN 978-0-9788780-3-0.
90. HICKMAN, Richard. *CHEAT: The Cambridge Handbook of Educational Abbreviations and Terms*. University of Cambridge, 2013. 127 p. ISBN 978-0-9560861-0-5.

91. IMOLA, Nagy. Basic concepts in translation studies: principles, methods and techniques of translation. În: *Discourse as a form of multiculturalism in literature and communication section*, Târgu-Mureș: Archipelag Press, 2015. ISBN: 978-606-8624-21-1.
92. JAKOBSON, Roman. Metalanguage as a linguistic problem. În: *Selected Writings*, nr. VII, 1985 [citat 31.07.2016]. Disponibil: http://www.lacomunicazione.it/documenti/Jakobson_Metalanguage-as-a-linguistic-problem.pdf
93. JONES, Steven. *Antonomy: A Corpus-Based Perspective*. London/New-York: Routledge, 2004. 212 p. ISBN 978-1134-502-929.
94. KEENGWE, Jared. *Handbook of Research on Digital Content, Mobile Learning, and Technology*. USA: ICI Global, 2017. 474 p. ISBN 978-1522-5295-45.
95. LAKOFF, George, JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 2003. 256 p. ISBN 9780226468013.
96. LUŠICKY, Vesna, WISSIK, Tanja. *Procedural Manual on Terminology. Translation-Oriented Terminology Work* [citat 15.06.2020]. Disponibil: [Procedural Manual on Terminology final version.pdf \(sep.gov.mk\)](http://www.sep.gov.mk/Procedural%20Manual%20on%20Terminology%20final%20version.pdf)
97. MOLINA, Lucia, ALBIR, Amparo Hurtado. Translation techniques revisited: a dynamic and functionalist approach. În: *META*, nr. 4, 2002. Disponibil: <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2002-v47-n4-meta688/008033ar/>. ISSN 1492-1421.
98. MUÑOZ, Manuel Sevilla. *Terminology* [citat 13.05.2017]. Disponibil: <http://ocw.um.es/cc.-sociales/terminologia/material-de-clase-1/unit-i.pdf>
99. MYKING, Johan. No fixed boundaries. În: *Indeterminacy in Terminology and LSP*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007, p. 73-92. ISBN 978-90-272-2332-6.
100. NĂZĂNEAN, Adrian. *Challenges and difficulties in traslating medical texts from and into Romanian and English*. Teză de doctorat în filologie. Iași, 2014. 199 p.
101. NEWMARK, Peter. *A textbook of translation*. Shanghai: Foreign Language University Press, 1988, 2001. 292 p. ISBN 978-781-0801232.
102. PAVEL, Silvia, NOLET, Diane. *Handbook of Terminology*. Otawwa, Translation Bureau, 2001. 172 p. [citat 6.10.2016]. ISBN 0-660-61616-5. Disponibil: <http://itia.ir/farsi/documents/ha.pdf>

103. PAVEL, Silvia. *E-Learning Glossary*. Translation Bureau, Public Works and Government Services Canada, 2002 [citat 14.06.2017]. Disponibil: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00197420/document>
104. PEARSON, Jennifer. *Terms in context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998. 249 p. ISBN 90-272-2269.
105. POSTOLEA, Sorina. *Translation patterns at term level*. Iași: Institutul European, 2017. 232 p. ISBN 978-606-24-0179-5.
106. PROSHINA, Zoya. *Theory of translation*. Vladivostok: Far Eastern University Press, 2008. 233 p. ISBN 5-7444-0957-2.
107. PROTOPOPESCU, Daria. Theories of Terminology: Past and Present. În: *Studii și cercetări de onomastică și lexicologie (SCOL)*. Anul VI, nr. 1-2/2013, p. 195-202. ISSN 2065-7161.
108. ROCHE, Christophe, CALBERG-CHALLOT, Marie et alii. *Ontoterminology: A new paradigm for terminology*, 2013 [citat 6.10.2016]. Disponibil: <https://hal-univ-diderot.archives-ouvertes.fr/hal-00622132>
109. SAGER, Juan C. *Essays on Definitions*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000. 263 p. ISBN 90-272-2327-0.
110. SAGER, Juan C. *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1990. 258 p. ISBN 90-272-2076.
111. SHEN, Guo-rong. Corpus based approached to translation studies. În: *Cross Cultural communication*, vol. 7, no 4, 2010, p. 181-187 [citat 7.07.2021]. ISSN 1712-858. Disponibil: core.ac.uk/download/pdf/236299605.pdf
112. SNELL-HORNBY, Mary. *Translations Studies. An integrated approach*. Amsterdam: John. Benjamins, 1988, 170 p. ISBN 978-902-7220-608.
113. SOMERS, Harold. *Terminology, LSP and Translation: Studies in Language Engineering in Honour of Juan C. Sager*. Amsterdam: John Benamins Publishing Company, 1996. 245 p. ISBN 978-902-7216-199.
114. SONEVELD, Helmi B., LOENING, Kurt L. *Terminology: applications in interdisciplinary communication*. Amsterdam: John Benamins Publishing Company, 1993. 244 p. ISBN 978-902-7221-315.
115. ȘAGANEAN, Gabriela. Semantic and pragmatic dimensions of rendering renewable energy terminology from english and romanian. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria „Științe umanistice”, nr.4 (94), 2016, p.98-102. ISSN 1811-2668.

116. ȘAGANEAN, Gabriela, PASCARU, Daniela. Translation techniques used in rendering environment protection terminology. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria „Științe umanistice”, nr. 10 (70), 2013, p. 32-36. ISSN 1811-2668.
117. TALAVÁN, Noa. *A University Handbook on Terminology and Specialized Translation*. Madrid: Netbiblo/UNED, 2011. 115 p. ISBN 978-84-362-7114-0
118. TEMMERMAN, Rita. Questioning the univocity ideal. The difference between socio-cognitive terminology and traditional terminology. În: *Hermes. Journal of Language and Communication Studies*, nr. 18, 1997, p. 51-90 [citat 13.10.2016]. ISSN 1903-1785. Disponibil: <http://download1.hermes.asb.dk/archive/1997/Hermes18.html>
119. TEMMERMAN, Rita. *Towards New Ways of Terminology Description: The Sociocognitive-approach*. Amsterdam: John Benamins Publishing Company, 2000. 263 p. ISBN 90-272-2326-2.
120. WOOD, Kay. *Education: The Basics*. London: Routledge, 2011. 173 p. ISBN 978-0-415-58954-3.
121. WRIGHT, Sue Ellen, STREHLOW, Richard A. *Standardizing and Harmonizing Terminology: Theory and Practice*. Philadelphia: ASTM, 1995. 249 p. ISBN 0-8031-1984-4.
122. ZAMFIRESCU, Oana. Few Metaterminological Issues. În: *Communication, Context, Interdisciplinarity*, vol. 3, 2014, p. 437-443 [citat 13.10.2016]. ISSN 2069-3389. Disponibil: <http://upm.ro/cci/?pag=CCI-03/vol03-Lds>

În limba franceză:

123. CUNIȚĂ, Alexandra. La structure lexicale. În: *Les langues de spécialité* (coord. Paul Miclău). Universitatea din București, 2002 [citat 15.07.2017]. Disponibil: <http://ebooks.unibuc.ro/lls/PaulMiclau-LesLanguesDeSpecialite>
124. DEPECKER, Loïc. *Entre signe et concept: éléments de terminologie générale*. Sorbona: Presses Sorbonne Nouvelle. 201 p. ISBN 978-2878549652.
125. DESMET, Isabel. Variabilité et variation en terminologie et langues spécialisées: discours, texts et contexts. În: *Passeurs de mots, passeurs d'espoir: lexicologie, terminologie et traduction face au défi de la diversité*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2011, p. 235-249. ISBN 978-2813000521. Disponibil: <http://ojs.library.dal.ca/initiales/article/view/5005>
126. GAUDIN, François. *Pour une socioterminologie*. Rouen: Publication de l'Université de Rouen, 1993. 255 p. ISBN 2-87775-036-1.

127. GOUADEC, Daniel. *Terminologie. Constitution des données*. Paris: Afnor, 1990. 219 p. ISBN 978-2124848119.
128. GUIDÈRE, Mathieu. *Introduction à la traductologie*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016, 180 p. ISBN 978-2-8073-0008-8.
129. HORNE, Christine. La Métaphore lexicale en terminologie: Comment mettre cent mille souris sur une puce? În: *Initial(e)s*, vol. 6, 1986, p. 35-41 [citat 12.10.2017].
130. KOCOUREK, Rostislav. *Essais de linguistique française et anglaise: mots, termes, sens et texts*. Peeters-Leuven, 2001. 435 p. ISBN 904-291-0011.
131. KOCOUREK, Rostislav. *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter, 1991. 327 p. ISBN 978-3870-9715-26.
132. LERAT, Pierre. Approches linguistiques des langues spécialisées. În: *Asp*, nr. 15-18, 1997 [citat 30.10.2016]. Disponibil: <https://asp.revues.org/2926#tocto1n3>
133. LERAT, Pierre. *Les langues spécialisées*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995. 202 p. ISBN 978-2130466024.
134. L'HOMME, Marie-Claude. *La Terminologie: Principes et Techniques*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montreal, 2004. 274 p. ISBN 978-2760619494.
135. OLIVEIRA, Isabelle. La métaphore terminologique sous un angle cognitif. În: *Meta*, vol. 50, nr. 4, 2005 [citat 12.05.2017]. Disponibil: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2005-v50-n4-meta1024/019923ar/>
136. QUIRION, Jean, DEPECKER, Loïc, ROUSSEAU, Louis-Jean. *Dans tous les sens du terme*. Otawaa: Presses de l'Université d'Ottawa, 2013. 182 p. ISBN 978-2-7603-2052-9.
137. SCARPA, Federica. *La traduction spécialisée: une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction*. Canada: University of Ottawa Press, 2010. 451 p. ISBN 978-276-0319-257.
138. VINAY, Jean-Paul, DARBELNET, Jean. *Stilistique comparée de l'anglais et du français*. Amsterdam: John Benjamins, 1995. 355 p. ISBN 90-272-1611-8.

DICȚIONARE:

139. BĂRNĂSESCU, Ștefan. *Dicționar de pedagogie contemporană*. București: Editura Enciclopedica Română, 1969.
140. BIDU-VRĂNCEANU, Angela et al. *Dicționar general de științe ale limbii*. București: Editura Științifică, 1997. ISBN 973-44-0229-3.

141. *Cambridge Academic Content Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. ISBN 9780521871433.
142. CHAMPY, Philippe, ETÉVÉ, Christiane. *Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation*. Paris: Retz, 1994. ISBN 978-2-7256-6181-0.
143. *Collins English Dictionary*. <https://www.collinsdictionary.com>
144. CONIȘESCU, Andrei. *Dicționar financiar-bancar*. Chișinău: Prometeu, 2004. ISBN 9975-919-47-2.
145. CRISTEA, Sorin. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. ISBN 9789733051305.
146. *Dicționar de termeni ANSOR*, Alianța Națională a Organizațiilor Studentești din România, 2009 [citată 15.08.2017]. Disponibil: <http://www.anosr.ro/wp-content/uploads/2012/07/2009-Dictionar-de-termeni-ANOSR.pdf>
147. *Dicționar explicativ al limbii române*. Disponibil: www.dexonline.ro
148. *Dicționar explicativ al limbii române*. București: Academia Română, Univers Enciclopedic Gold, 2009. ISBN 978-606-92159-7-5.
149. DOOM – *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române* (ediția a II-a, revizuită și adăugită), București: Academia Română, Univers Enciclopedic Gold, 2010. ISBN 9786068162089.
150. GHIȘOIU, Medy. *Mic dicționar economic*. Cluj-Napoca: Clusium, 1996. ISBN 973-555-062-9.
151. *Glosar european al educației*. Vol. 3: *Personal didactic*. Bruxel: Eurydice, 2009. ISBN 2-87116-336-7.
152. *Glossary of Education Reform* [citată 13.07.2017]. Disponibil: <http://edglossary.org>
153. *Glossary of Terms in Higher Education* [citată 15.07.2017]. Disponibil: www.fulbright.pt/index.php?mod=files&action...fileid
154. *Glossary of the Bologna Process. English-German-Russian*. Bonn: Germ an Rectors' Conference, 2006 [citată 18.07.2017]. ISBN 3-938738-17-0. Disponibil: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2006-07_Glossary_Bologna.pdf
155. GRUNBERG, Laura, BUICĂ, Elisaveta. *Glosar bilingv (roman-englez) de termeni pentru învățământul superior* [citată 15.07.2017]. Disponibil: <http://proiecte.aracis.ro>
156. IONESCU-RUXĂNDOIU, Liliana, MANCAȘ, Mihaela et al. *Dicționar de științe ale limbii*. București: Nemira, 2001. ISBN 973-569-762-9.

157. MARCU, Florin. *Dicționar actualizat de neologisme*. București: Saeculum Vizual, 2015. ISBN 9789738455566.
158. Merriam-Webster Dictionary. Disponibil: <https://www.merriam-webster.com/>
159. NICOLESCU, Viorel. *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
160. NOVEANU, Eugen, POTOLEA, Dan. *Științele Educației. Dicționar enciclopedic*. București: SIGMA, 2008. ISBN 978-973-649-393-5.
161. Oxford English Dictionary. Disponibil: <https://www.oxforddictionaries.com/oed>
162. ROWNTREE, Derek. *A Dictionary of Education*. London: RI inactive Titles, 1982. ISBN 978-0389202639.
163. *Terminology of European education and training policy*. Luxemburg: Cedefop, Publications Office of the European Union, 2014. ISBN: 978-92-896-1165-7.
164. WALLACE, Susan. *Oxford Dictionary of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2015. ISBN 9780199678393.

Surse electronice/resurse online

165. Carta Universității de Stat din Moldova. Disponibil: http://usm.md/wp-content/uploads/2015/04/Carta_USM_EDU-1.pdf (citată 15.07.2019)
166. Degree abbreviations. Disponibil: <http://abbreviations.yourdictionary.com/articles/degree-abbreviations.html> (citată 4.08.2016).
167. Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. ISBN: 978-92-79-52352-6. Disponibil: https://supporthere.org/sites/default/files/dropout-completion-he_en.pdf [citată 12.07.2018].
168. Educational attainment. Disponibil: <http://uis.unesco.org/en/topic/educational-attainment> [citată 11.08.2017].
169. Guidelines for Terminology Policies. Paris: UNESCO, 2005. Disponibil: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140765_eng [citată 12.09.2016].
170. Ghid practic al Departamentului de limba română din Direcția generală traduceri a Comisiei Europene, 2016. Disponibil: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/styleguide_romanian_dgt_ri.pdf [citată 5/05.2017].

171. <https://armacad.info/what-is-the-difference-between-scholarship-and-fellowship> (citat 2.06.2017).
172. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 1009 din 01.09.2006. Disponibil: http://lex.justice.md/document_rom.php?id=F38E355D:76FC33F4 (citat 3.05.2018).
173. <http://iate.europa.eu>
174. International Standard Classification of Education. UNESCO, 2011. Disponibil: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf> (citat 13.09.2016).
175. Învățământul superior european în lume. În: COMUNICARE A COMISIEI CĂTRE PARLAMENTUL EUROPEAN, CONSILIU, COMITETUL ECONOMIC ȘI SOCIAL ȘI COMITETUL REGIUNILOR, 2003 Disponibil: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX:52013DC0499> (citat: 23.11.2016).
176. Legea educației actualizată, 2020. Disponibil: legeaz.net (citat: 25.01.2020).
177. Lexjustice.md.
178. Metodologia de acordare a titlului de Colegiu național/Colegiu unităților de învățământ preuniversitar. Disponibil: <https://legestart.ro/> [citat 5.07.2018].
179. Modul de organizare a procesului de învățământ folosind sistemul creditelor transferabile. Disponibil: http://www.ulbsibiu.ro/ro/universitatea/publ_interne/documente/arhiva_2008/regulament_credite_transferabile.pdf [citat 9.08.2017].
180. Professor and professorship: origins and history. Disponibil: <https://professors.leeds.ac.uk> [citat 7.07.2018].
181. Principii metodologice ale activității terminologice. Lisabona: Realiter, 2013. Disponibil: <http://www.realiter.net/wp-content/uploads/2013/06/Principiile-metodologice-ale-activit%C4%83%C5%A3ii-terminologice.pdf> (citat 13.10.2016).
182. Procesul de la Bologna: crearea Spațiului european al învățământului superior. Disponibil: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=URISERV%3Ac11088> (citat 13.10.2016).
183. Procesul Bologna și Spațiul European al Învățământului Superior. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/procesul-bologna> (citat 25.10.2018).
184. REGULAMENTUL-CADRU privind organizarea admiterii în ciclul I – studii superioare de licență pentru anul universitar 2017 – 2018. Disponibil: [http://admitere.usm.md/wp-content/uploads/2017/06/regulament-cadru_admite\(1\).pdf](http://admitere.usm.md/wp-content/uploads/2017/06/regulament-cadru_admite(1).pdf) rea_la_licenta_2017%20
185. Student debts and grants in Scotland. Disponibil: <https://adventuresinevidence.com> (citat 15.10.2018).
186. Quora.com (citat 14.12.2016).

187. The European Higher Education Area in 2015. Disponibil: http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/73/3/2015_Implementation_report_20.05.2015_613733.pdf (citat 13.10.2016).
188. Suplimentul la diplomă. Disponibil: <http://ec.europa.eu/education> (citat 13.08.2017).
189. www.unesco.org/education

SURSE PENTRU CORPUSUL COMPARABIL ÎN LIMBA ENGLEZĂ

- BRACHT, Oliver, ENGEL, Constanze. *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. University of Kassel, Kassel, Germany, 2007. 291 p. [citat 17.07.2017]. Disponibil: www.eurashe.eu.
- BRANDEMBURG, Uwe, BERGHOFF, Sonja et al. *The Erasmus Impact Study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. 12 p. ISBN 978-92-79-38378-6
- MARIJK, van der WENDE. International Academic Mobility: Towards a Concentration of the Minds in Europe. În: *European Review* (The journal of the Academia Europaea), 2015, no. 23, p. 70-88. Disponibil: <https://doi.org/10.1017/S1062798714000799>
- KEHM, Barbara M., TEICHLE, Ulrich. *Mobility Windows: From Concept to Practice*. Bonn: Lemmens Medien GmbH, 2012. 152 p. ISBN 978-3-86856-009.
- ROMAN, Monica, MIZIKACI, Fatma. *A comparative approach of academic mobility in Romania and Turkey* [citat 12.05.2017]. Disponibil: researchgate.net.
- Oficiul Erasmusplus Moldova. *Tendințele actuale în învățământul superior din Republica Moldova*. [citat 16.05.2017]. Disponibil: http://erasmusplus.md/sites/default/files/media_file/2019-10/revista_tendintele_actuale_2016_2_web_0.pdf
- Erasmus +. *Come to study or teach in Europe* [citat 23.10.2017]. Disponibil: <https://ec.europa.eu/research/mariecurieactions/>. ISBN 978-92-79-31177-2.
- SCOTT, Peter. Dynamics of Academic Mobility: Hegemonic Internationalisation or Fluid Globalisation. În: *European Review*, Vol. 23, No. S1, p. 55-69 [citat 19.05.2017]. Disponibil: <https://www.cambridge.org/core>

SURSE PENTRU CORPUSUL COMPARABIL ÎN LIMBA ROMÂNĂ

- BULGARU, Maria, BULGARU, Oleg. Aspecte ale impactului procesului de la Bologna asupra învățământului superior din Republica Moldova (cazul USM). În: *Studia Universitatis* (seria științe sociale), nr. 4 (14), 2008, p. 5-11. ISSN 2345-1017.
- CIUREA, Corneliu, BERBECA, Veaceslav et al. *Sistemul de învățământ superior din Republica Moldova în contextul Procesului Bologna: 2005–2011* [citat 19.05.2017]. Disponibil: <https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu%20Procesul%20Bologna%202005-2011.pdf>

Erasmus+, anpcdefp. *Apelul național la propuneri de proiecte* [citată 18.05.2017]. Disponibil: http://www.isj-db.ro/static/files/proiecte_europene/apel-naional-la-propuneri-de-proiecte.pdf

GORAȘ-POSTICĂ, Viorica. Asigurarea continuității studiilor universitare la nivelurile licență și masterat: realități și perspective. În: *Studia Universitatis* (Seria Științe ale educației), 2016, nr. 5 (95). ISSN 1857-2103.

HORGA, Ioan, BRIE, Mircea. Cooperarea inter-universitară la frontierele externe ale Uniunii Europene și contribuția la politica europeană de vecinătate. În: *Frontierele spațiului românesc în context european*, Editura Universității din Oradea/Editura Cartdidact, Oradea/Chișinău, 2008, p. 440-459.

Regulamentul Universității de Stat din Moldova cu privire la mobilitatea academică [citată 19.05.2017]. Disponibil: http://usm.md/wp-content/uploads/Regulament_-_Mobilitate_Academica_-USM_modificat_24.06.16.pdf

SECRIERU, Daniela. *Integrarea sistemului educațional din Republica Moldova în spațiul european* [citată 16.05.2017]. Disponibil: <https://ipp.md/old/lib.php?l=ro&idc=169&year=2007>

TODERAȘ, Nicolae. *Aspectele racordării sistemului de învățământ superior la standardele statelor membre ale Uniunii Europene: politici educaționale și de tineret* [citată 16.06.2017]. Disponibil: <http://www.e-democracy.md/files/aspectele-racordarii-sistemului-invatamant-superior.pdf>.

PETCU, Vlad, PETCU, Alexandra et al. *Ghid practic privind internaționalizarea învățământului superior românesc*. IEMU, București, 2015 [citată 16.06.2017]. Disponibil: [9344-cb3e091bcb5d.pdf \(uefiscdi.ro\)](http://www.uefiscdi.ro/9344-cb3e091bcb5d.pdf)

UEFISCDI. *Analiza profilurilor universităților din România pe mai multe dimensiuni. Internaționalizarea și echitatea Învățământului Superior în România* [citată 19.05.2017]. Disponibil: <http://www.uefiscdi.ro>

VELIȘCO, Nadejda. *Realizarea Spațiului European Comun în învățământul superior din Republica Moldova: realități și perspective* [citată 16.06.2017]. Disponibil: http://www.erasmusplus.md/sites/default/files/pdf/raport_velisco_2016_invatamintul_superior_0.pdf

SURSE PENTRU CORPUSUL PARALEL ÎN LIMBA ENGLEZĂ ȘI LIMBA ROMÂNĂ

[T1 en] EACEA; Eurydice; Eurostat, *Key Data on Education in Europe 2012*, Brussels: Eurydice, 2012, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-education-europe-2012_en (212 p.)

[T1 ro] EACEA; Eurydice; Eurostat, *Date cheie privind educația în Europa 2012*, Brussels: Eurydice, 2012, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9e2d1009-d3bd-4d00-9feb-74cce4d5e990/language-ro> (210 p.)

[T2 en] European Commission/EACEA/Eurydice, *Staff mobility in higher education*, Brussels: Eurydice, 2013, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/staff-mobility-higher-education-national-policies-and-programmes_en (19 p.)

[T2 ro] Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, *Mobilitatea personalului din învățământul superior*, Brussels: Eurydice 2013, http://publications.europa.eu/resource/ellar/f262107d-7810-4eb6-8857-94cf77b3d43e.0006.01/DOC_1 (19 p.)

[T3 en] European Commission, *Erasmus + Programme guide, 2014*, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_en (accesat pe 20 martie 2017). (267 p.)

[T3 ro] Comisia Europeană, *Erasmus + Ghidul programului*, 2014, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_ro (accesat pe 20 martie 2016). (275 p.)

[T4 en] European Commission, *Erasmus+ A guide to European Union opportunities in education, training, youth and sport*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en. (48 p.) (accesat pe 15 martie 2017)

[T4 ro] Comisia Europeană, *Erasmus+ Un ghid privind oportunitățile oferite de Uniunea Europeană în domeniile educației, formării profesionale, tineretului și sportului*, Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2014, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_ro. (48 p.) (accesat pe 15 martie 2017)

[T5 en] European Commission, *Erasmus-Mundus 2009-2013. Programme Guide*. https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/erasmus-mundus-programme_en (accesat pe 12 martie 2017).

[T5 ro] Comisia Europeană, *Erasmus-Mundus 2009-2013. Ghidul programului*. https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/erasmus-mundus-programme_ro (accesat pe 12 martie 2016).

[T6 en] European Commission/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015, https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european_higher_education_area_bologna_process_implementation_report.pdf (accesat pe 18 martie 2017) (304 p.)

[T6 ro] Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2015. *Spațiul european al învățământului superior în 2015: Raport privind implementarea procesului Bologna*. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, http://publications.europa.eu/resource/ellar/91f926b2-6965-4abe-a1be-600903e4df93.0002.01/DOC_1 (accesat pe 18 martie 2017) (304 p.)

Procedee de formare a terminologiei din domeniul ÎS

I. PROCEDEE MORFOLOGICE DE FORMARE A TERMENILOR

		Limba română	Limba engleză
		Derivare	Derivare cu sufixe
<i>acreditare</i> <i>calificare</i> <i>perfecționare</i> <i>recunoaștere</i> <i>instruire</i> <i>profesor</i> <i>cercetător</i> <i>bursier</i> <i>mobilitate</i> <i>educabilitate</i> <i> disertație</i>	<i>researcher</i> <i>learner</i> <i>scholar</i> <i>graduation</i> <i>qualification</i> <i>recognition</i> <i>enrolment</i> <i>recruitment</i> <i>teaching</i> <i>learning</i> <i>tutoring</i> <i>doctorate</i> <i>professorate</i> <i>scholarship</i> <i>apprenticeship</i>		
• Sufixe adjectivale:			
		<i>doctoral, masteral,</i> <i>educațional,</i> <i>curricular, terțiar</i> <i>pedagogic, academic,</i> <i>instrucțiv, educativ</i>	<i>educational, instructional,</i> <i>doctoral</i> <i>instructive, interactive</i> <i>academic, scientific</i>
	Derivarea cu prefixe	<i>a coopera,</i> <i>a coordona,</i> <i>coautor,</i> <i>cotutelă</i>	<i>non-university,</i> <i>nonmobile</i> <i>interuniversity</i>
	Parataxă	<i>postdoctorat, postdoctoral;</i> <i>transnațional</i> <i>interdisciplinar</i> <i>interuniversitar</i> <i>nonterțiar</i> <i>autoevaluare</i> <i>recunoaștere</i> <i>extracurricular</i>	<i>postdoctoral,</i> <i>transnational (mobility);</i> <i>inter-European (mobility),</i> <i>interactive</i> <i>co-creation (of knowledge),</i> <i>extracurricular</i> <i>sub-Bachelor</i>

Compunere cu elemente savante		Limba română	Limba engleză
			<i>autoevaluare</i> <i>prorector, pro-Bologna</i> <i>multidisciplinar</i>
Compunere	Compunere prin aglutinare	-	<i>incoming (student)</i> <i>outgoing (credit mobility)</i> <i>lifelong (learning)</i> <i>undergraduate (student, program)</i> <i>postgraduate (student)</i> <i>overqualification</i>
	Compunere prin utilizarea cratimei	<i>S1 +S2: seminar-dezbatere, acțiune-cheie, (relație) profesor-student; (programe de) formare-dezvoltare</i> <i>S1+S2+S3 (metode) predare-învățare-evaluare</i> <i>Adj1+Adj2 (personal) didactico-științific, (proces) instructiv-educativ</i>	<i>S1+S2: distance-learning, university-level peer-learning (method), master-degree (student)</i> <i>S+Adj cross-disciplinary, cross-curricular, S+Adj participial knowledge-oriented research-oriented, teaching-oriented, student-centred, learner-centred, teacher-centred</i> <i>Adv.+Adj participial academically oriented, vocationally-oriented</i> <i>Adj+ S joint-degree, first-degree (student), double-degree (programme)</i>
Compunere sintagmatică	Termeni sintagmatici bimembri		
		<i>S1(n)+ S2(n) – universitate gazdă, student doctorand</i>	<i>S1(n)+ S2(n) – university students, quality assurance, teaching quality</i>
		<i>S1(n)+S2(gen) – internaționalizarea educației, recunoașterea studiilor</i>	<i>S1(n)+ S2(genitiv analitic) – employability of graduates, level of study</i>
		<i>S1(n)+S2 (propriu) – mobilitate ERASMUS, proces Bologna</i>	<i>S1(propriu)+ S2(n) – Bologna target, ERASMUS mobility</i>
	<i>S1(n)+Adj – mobilitate externă, învățământ terțiar, învățare virtuală</i>	<i>Adj+S(n) academic identity, preparatory course, core curriculum</i>	

Compunere sintagmatică	Termeni sintagmatici trimembri	
	<u>S1(n)+prep+S2(n)</u> – studii de licență, învățământ la distanță	<u>Adj+S1+S2</u> – higher education students, double degree programme
	<u>S1+S2(gen)+Adj</u> – mobilitățile studenților incoming, calitatea serviciilor universitare	<u>S1(n)+S2(n)+S3(n)</u> – distance education markets, student mobility grant
	<u>S+Adj1+Adj2</u> – învățământ superior transnațional, mobilitate academică creditară	<u>Adj1+Adj2+S(n)</u> – open educational resources, full academic studies
	Termeni sintagmatici tetramembri	
	<u>S1(n)+prep+S2(n)+Adj</u> – drepturi de proprietate intelectuală, programele de mobilitate academică	<u>S1+prep+ Adj+S2</u> – provision of higher education, demand for higher education
<u>S1(n)+prep+S2(n)+S3(gen)</u> – sistem de portabilitate a burselor, sistem de evaluare a studenților	<u>S1+prep+S2+S3</u> – recognition of learning outcomes, certification of learning outcomes, structure of study programme	
<u>S+Adj1+Adj2+Adj3</u> – mobilitatea academică externă unilaterală, mobilitatea academică externă multilaterală	<u>Adj1+Adj2+Adj3+S</u> – massive online open course	
Termeni sintagmatici din 5 elemente		
mobilitate outgoing de scurtă durată, sistemul național de învățământ superior, recunoașterea academică a studiilor și calificărilor	International Standard Classification of Education, modernization agenda for higher education, completion of higher education studies	
Termeni sintagmatici din 6 elemente		
rețele de comunicare academică și științifică, consorțiu de instituții de învățământ superior	European Credit Transfer and Accumulation System international consortium of higher education institutions	

II. PROCEDEE BRAHIGRAFICE DE FORMARE A TERMENILOR

	Limba română	Limba engleză
Acronime	<i>ANACIP (Agenția Națională de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional), ARACIS (Agenția Romană de Asigurare a Calității în Învățământul Superior), TIC (tehnologii informaționale și comunicaționale), CEC (Cadrul European al Calificărilor)</i>	<i>CEEPUS (Central European Exchange Programme for University Studies), MOOC (Massive Open Online Course), STEM (Science Technology Engineering and Mathematics)</i>
Sigle	<i>ACBS (Agenția de Credite și Burse de Studii), ANPCDEFP (Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale), CNC (Cadrul Național al Calificărilor)</i>	<i>ECTS (European Credit Transfer System), EHEA (European Higher Education Area), LLP (Lifelong Learning Programme), ICT (Information and communication technology), ODL (Open Distance Learning)</i>

III. PROCEDEE SEMANTICE DE FORMARE A TERMENILOR

	Limba română	Limba engleză
Terminologizare	<i>disciplină calitate admitere mobilitate schimb</i>	<i>credit mobility recognition exchange</i>
Metaforă terminologică	<i>misiune de predare populație academică universitate gazdă flux de mobilitate alianțe ale cunoașterii traseu de învățare</i>	<i>parent university host university sister universities (institutions) brain circulation brain migration scientific powerhouse</i>

IV. ÎMPRUMUTURI LEXICALE

	Limba română
Termeni integral adaptați	<i>master</i> <i>grant</i> <i>aplicant</i>
Termeni în curs de adaptare	<i>MOOCs/mooc-urile/moocurile</i> <i>workshop/workshop-urile</i> <i>internship/ internship-ul</i> <i>credite ECTS</i> <i>programe de e-learning</i> <i>analiza SWOT</i>
Xenisme	<i>“buddy system”</i> <i>“welcome week”</i> <i>work-placement</i> <i>programe joint-degree</i> <i>mobilitate “free mover”</i> <i>E-TWINNING</i> <i>HRS4R</i> <i>EBSCOhost9</i> <i>NSS</i> <i>EPALE</i> <i>NAFSA</i>

V. ÎMPRUMUTURI LEXICALE INDIRECTE/CALCURI

Calc lexical	total	<p><i>multidisciplinar din fr. multidisciplinaire, engl. multidisciplinary</i> <i>muncă în echipă – eng. teamwork</i> <i>masificare – din eng. masification</i> <i>sabatic – eng. sabbatical</i></p>
	Parțial/semical	<p><i>e-învățare – (eng.) e-learning</i> <i>non-didactic – (eng.) non-teaching</i> <i>subprogram – (eng.) sub-programme</i></p>
Calc lexico-frazeologic		<p><i>curricula multidisciplinară – eng. multidisciplinary curricula</i> <i>an sabatic – eng. sabbatical year</i> <i>masificarea învățământului superior – eng. massification of higher education</i></p>
Calc frazeologic	total	<p><i>educația adulților – adult education; colegiu universitar – university college; university consortium – consorțiu universitar; vizită de cercetare – research visit; bursă de mobilitate – mobility scholarship</i></p>
	parțial	<p><i>credit ECTS – (eng.) ECTS credit, program LLL – (eng.) LLL program, învățare online – (eng.) online learning; cursuri online – (eng.) online courses, spațiu online – online space, transfer de know-how – transfer of know-how</i></p>
Calc semantic		<p>competență (educațională), politică (educațională), vizită (de predare/de studiu), virtual (educație virtuală)</p>

Traducerea termenilor din domeniul educației la nivel de corpus paralel

Tabelul A2.1

<p><i>In several countries, there are relatively large differences between the unemployment ratios of women and men even among the highly educated. [T6 en, p. 187]</i></p>	<p><i>În mai multe țări, există diferențe relativ importante între ratele șomajului în rândul femeilor și al bărbaților, chiar și între persoanele cu calificări superioare. [T6 ro, p. 187]</i></p>
---	--

Tabelul A2.2

<p><i>The indicator takes into account the highest degree of both parents, so to be considered as 'highly educated parents', at least one of them must have completed tertiary education; while 'medium educated parents' refers to parents with upper secondary or post-secondary non-tertiary education as highest degree. [T6 en, p. 114]</i></p>	<p><i>Acest indicator ia în considerare cea mai înaltă calificare obținută de ambii părinți, iar pentru ca aceștia să fie considerați ca având un nivel "ridicat de educație", cel puțin unul dintre ei trebuie să fi absolvit învățământul terțiar; în timp ce „calificare medie” se referă la părinții care au studii de nivel secundar superior sau învățământ postliceal neuniversitar drept cea mai avansată calificare obținută. [T6 ro, p. 114]</i></p>
<p><i>(...) in those countries children of medium educated parents are nearly six times less likely to attain tertiary education than children of tertiary educated parent. [T6 en, p. 114]</i></p>	<p><i>(...) în aceste țări copiii ai căror părinți au un nivel mediu de educație au de aproape șase ori mai puține șanse să ajungă în învățământul superior, în comparație cu copiii ai căror părinți au absolvit un program de educație terțiară. [T6 ro, p. 114]</i></p>
<p><i>In all EHEA countries for which data is available, children of medium educated parents have much lower chances to attain tertiary education than children of highly educated parents. [T6 en, p. 114]</i></p>	<p><i>În toate țările din Spațiul european al învățământului superior pentru care există date disponibile, copiii care provind din familii ai căror părinți au studii medii, au șanse mult mai reduse de a urma un ciclu de studiu în învățământul superior, prin comparație cu copiii ai căror părinți au un nivel mai ridicat de educație. [T6 ro, p. 114]</i></p>

Tabelul A2.3

<i>Treatment of R&D expenditure: UOE includes in education expenditure any research conducted in tertiary education at institutions. On the other hand, COFOG classifies R&D expenditure conducted in tertiary educational institutions. [T6 en, p. 282]</i>	<i>Tratamentul acordat cheltuielilor pentru Cercetare și dezvoltare: UOE include în cheltuielile pentru educație orice activitate de cercetare efectuată în instituțiile de educație terțiară. [T6 ro, p. 282]</i>
<i>In Switzerland, R&D expenditure accounts for half of the annual expenditure on tertiary education and for 0.7 % of the GDP. Other EHEA countries such as Sweden(0.69 % of GDP), Finland (0.62 %), Estonia (0.55 %) and the Netherlands (0.52 %) also show high research intensity in the tertiary education sector. [T6 en, p. 38]</i>	<i>În Elveția, cheltuielile R&D reprezintă jumătate din cheltuielile anuale privind învățământul terțiar și 0,7 % din PIB. Și alte țări SEIS, cum ar fi Suedia (0,69 % din PIB), Finlanda (0,62 %), Estonia (0,55 %) și Olanda (0,52 %) prezintă, de asemenea, o intensitate ridicată a cercetării în sectorul învățământului superior. [T6 ro, p. 38]</i>

Tabelul A2.4

<i>(...) school funding and the management of human resources, as well as the area of teaching and learning which, amongst others, covers the important matters of curriculum, assessment and teaching methods. [T1 en, p. 49]</i>	<i>(...) finanțarea școlilor și managementul resurselor umane, precum și procesele de predare și învățare care implică, printre altele, aspecte importante legate de curriculum, evaluare și metodele didactice. [T1 ro, p. 49]</i>
<i>Associated partner – any organisation that can contribute to the promotion, implementation, monitoring, evaluation activities and/or sustainable development of an Action 1, 2 or 3. [T5 en, p. 11]</i>	<i>Partener asociat – orice organizație care poate contribui la activitățile de promovare, punere în aplicare, monitorizare, evaluare și/sau dezvoltare durabilă ale unui consorțiu/parteneriat din cadrul Acțiunii 1, 2 sau 3. [T5 ro, p. 11]</i>
<i>Under this criterion applicant EMMCs will have to describe the quality assurance and evaluation strategy. [T5 en, p. 30]</i>	<i>Prin acest criteriu, solicitantul pentru CMEM va trebui să descrie strategia de asigurare a calității și evaluare. [T5 ro, p. 30]</i>

Tabelul A2.5

<i>In Italy, the legislation also enables professors and researchers to spend a sabbatical abroad. [T2 en, p. 10]</i>	<i>În Italia, legislația permite de asemenea profesorilor și cercetătorilor să petreacă o perioadă sabatică. [T2 ro, p. 9]</i>
<i>The programme supports Spanish teaching staff and researchers spending time at higher education</i>	<i>Programul sprijină cadrele didactice și cercetătorii spanioli caer petrec o perioadă de</i>

<p><i>institutions abroad as well as foreign teaching staff and researchers spending a sabbatical at Spanish higher education institutions. [T2 en, p. 9]</i></p>	<p><i>mobilitate în străinătate, în instituții de învățământ superior, precum și cadrele didactice și cercetătorii de altă naționalitate care petrec o perioadă sabatică într-o instituție spaniolă de învățământ superior într-o altă țară. [T2 ro, p. 9]</i></p>
--	---

Tabelul A 2.6

<p><i>In France, members of academic staff (enseignants-chercheurs) also have the possibility to take a sabbatical leave of six to twelve months every six years for the purposes of research. [T2 en, p. 10]</i></p> <p><i>In Latvia, also every six years, academic members of staff are eligible for six months of paid sabbatical leave intended for scientific research. [T2 en, p. 10]</i></p>	<p><i>În Franța, membrii personalului academic (enseignants-chercheurs) au de asemenea posibilitate de a beneficia de o perioadă sabatică, de la 6 la 12 luni, la fiecare șase ani de serviciu, cu scopul de a le dedica cercetării. [T2 ro, p. 11]</i></p> <p><i>În Letonia, la fiecare șase ani de serviciu, membrii personalului academic sunt eligibili pentru șase luni de întrerupere sabatică plătită, pentru cercetare științifică. [T2 ro, p. 11]</i></p>
--	--

Tabelul A2.7

<p><i>For Undergraduate and Master, mobility of a shorter duration is allowed in duly justified cases and subject to prior authorization. [T5en, p.71]</i></p> <p><i>In Hungary, a precondition for admission to a tertiary education institution is success in the national upper secondary school-leaving examination (érettségi vizsga), which also serves as an entrance exam for undergraduate (Bachelor) courses. [T1en, p. 64]</i></p>	<p><i>Pentru studenții din primul ciclu universitar și masteranzi, mobilitatea pe o perioadă mai scurtă de timp este permisă doar în cazuri justificate corespunzător și sub rezerva autorizării prealabile.” [T5ro, p. 72]</i></p> <p><i>În Ungaria, o condiție prealabilă a admiterii la o instituție de învățământ superior este promovarea examenului național de absolvire a învățământului secundar superior (érettségi vizsga), care are rolul și de examen de admitere la programele de studii de licență. [T1ro, p. 64]</i></p>
---	--

Tabelul A2.8

<p><i>Undergraduate students must have successfully completed at least one year of studies in their home institution. [T5 en, p. 52]</i></p> <p><i>In Greece, IKY (State Scholarships Foundation) grants scholarships to foreign students for postgraduate and postdoctoral studies and further training in Greece. [T2 en, p. 9]</i></p>	<p><i>Studenții care urmează cursuri universitare trebuie să fi finalizat cel puțin un an de studiu în cadrul instituției de origine. [T5 ro, p. 52]</i></p> <p><i>În Grecia IKY (Fundația de stat pentru burse) oferă finanțare studenților străini pentru studii postuniversitare și postdoctorale și pentru formare profesională continuă în Grecia.) [T2 ro, p. 9]</i></p>
---	--

Tabelul A2.9

<p><i>The proposed actions call on the Commission to: 1) regularly update the European Guidelines for validating non-formal and informal learning facilitate effective peer-learning and exchange of experience and good practice (...) [T3en, p. 144].</i></p> <p><i>(...) set out common objectives for voluntary activities of young people, proposed exchanges of good practice peer-learning activities.</i></p>	<p><i>Ațiunile propuse invită Comisia: 1) să actualizeze cu regularitate Orientările europene privind validarea învățării non-formale și informale; 2) să faciliteze o învățare reciprocă eficace și schimburi de experiență și bune practice (...) [T3ro, p. 151].</i></p> <p><i>(...) au stabilit obiective comune pentru activitățile de voluntariat ale tinerilor, au propus schimburi de bune practici și activități de învățare în echipă.</i></p>
---	---

Tabelul A2.10

<p><i>It is necessary to give more assistance to some Programme target groups through advising, counselling, monitoring, and coaching systems tailored to their needs. [T3 en, p. 19]</i></p>	<p><i>Este necesar să se acorde mai mult sprijin anumitor grupuri-țintă ale programului prin sisteme de îndrumare, consiliere, monitorizare și instruire adaptate la nevoile acestora. [T3 en, p. 19]</i></p>
--	---

Tabelul A2.11

<p><i>Offer the necessary facilities to students (e.g. international office, housing, coaching, assistance with visas. [T5 en, p. 55]</i></p>	<p><i>Să ofere facilitățile necesare studenților (de exemplu, birou internațional, cazare, meditații, asistență în obținerea de vize. [T5 ro, p. 55]</i></p>
--	---

Tabelul A2.12

<p><i>Lack of funding now seems to be the most important obstacle particularly for outgoing mobility.</i></p> <p><i>Personal and family issues are more often cited as an obstacle to outgoing mobility</i></p>	<p><i>Lipsa finanțării în acest stadiu pare a fi cel mai important obstacol, în special pentru mobilitatea de trimitere.</i></p> <p><i>Aspectele personale și familiale sunt cel mai adesea citate drept obstacole în calea mobilității outgoing</i></p>
---	--

Tabelul A2.13

<p><i>Extensive data on credit mobility is currently in the process of being collected in the EU framework and it should be made available in 2015. [T6 en, p. 229]</i></p>	<p><i>În prezent sunt în curs de colectare date amănunțite privind mobilitatea creditelor la nivelul UE care ar trebui să devină disponibile în 2015. [T6 ro, p. 229]</i></p>
--	--

Tabelul A2.14

<p><i>Portability of grants is far more common for credit than degree mobility. [T6 en, p. 252]</i></p>	<p><i>Cazurile de transferabilitate a burselor pentru obținerea de credite sunt mult mai frecvente decât cele pentru mobilități finalizate cu obținerea unei diplome. [T6 ro, p. 252]</i></p>
--	---

Tabelul A2.15

<p><i>Figure 7.22 Share of tertiary students enrolled abroad (degree mobility), by country of origin, 2011/12. [T6 en, p. 236]</i></p> <p><i>When looking at degree mobility flows with non-EHEA countries, students from outside the EHEA make up more than 5 % of the total student population (...) [T6 en, p. 264].</i></p>	<p><i>Figura 7.22: Cota studenților înscriși în străinătate (gradul de mobilitate), în funcție de țara de origine, 2011/12. [T6 ro, p. 236]</i></p> <p><i>Atunci când se analizează gradul de mobilitate cu țările din afara SEIS, fluxurile de studenți din afara Spațiului European al Învățământului Superior reprezintă mai mult de 5 % din populația totală de studenți (...) [T6 ro, p. 264].</i></p>
---	---

Tabelul A2.16

<p><i>A research-related programme of higher education study and research that follows a higher education degree and leads to a fully recognised doctorate degree. [T5 en, p. 12]</i></p> <p><i>Enrolment of the students/doctoral candidates up to the award of their masters or doctoral degree [T5 en, p. 12]</i></p>	<p><i>Program de studii superioare de cercetare, care urmează după o diplomă universitară și conduce la obținerea unei diplome de doctor. [T5 ro, p. 11]</i></p> <p><i>Înscrierea studenților/doctoranzilor până la acordarea diplomei de masterat sau de doctorat. [T5 ro, p. 11]</i></p>
--	---

Tabelul A2.17

<p><i>Up to 20% of the budget allocated to support Modules will be granted to Jean Monnet Modules for which the coordinators are</i></p>	<p><i>Până la 20 % din bugetul alocat pentru a sprijini modulele va fi acordat modulelor Jean Monnet în</i></p>
--	---

<p>researchers who have obtained a PhD degree. [T3 en, p. 156]</p> <p>Education institutions can apply for financial support to develop international joint degree programmes at master and PhD-level. [T6 en, p. 220]</p> <p>Post-doctoral Researcher – an experienced researcher who is in possession of a doctoral degree. [T5 en, p. 15]</p> <p>Students in doctoral programmes account for less than 5% of the student population [T6 en, p. 31]</p>	<p>care coordonatorii sunt cercetători care au obținut o diplomă de doctorat. [T3 ro, p. 163]</p> <p>Instituțiile de învățământ superior pot solicita sprijin financiar pentru a emite diplome comune în cadrul programelor internaționale, la nivel de masterat și doctorat. [T6 ro, p. 220]</p> <p>Cercetător postdoctorat – un cercetător experimentat care deține o diplomă de doctorat. [T5 ro, p. 14]</p> <p>Studenții înscriși în programe de doctorat reprezintă mai puțin de 5% din populația de studenți [T6 ro, p. 31]</p>
--	--

Tabelul A2.18

<p>The effective outcomes of higher education, that is, higher education attainment and completion. [T6 en, p. 167]</p>	<p>Rezultatele efective ale învățământului superior, concretizate în rata de absolvire a programelor de studii în învățământul superior și finalizarea acestora. [T6 ro, p. 167]</p>
--	---

Tabelul A2.19

<p>Average annual growth rate of unemployment by educational attainment. [T6en, p. 184]</p> <p>Educational attainment by educational background. [T6en, p. 115]</p> <p>Income and educational attainment.</p> <p>The data can be broken down along many dimensions including age, sex, educational attainment. [T6en, p. 280]</p> <p>Educational attainment (Figures 4.7, 6.14, 6.15, 6.16, 6.19 and 6.20 [T6en, p. 274]</p>	<p>Rata anuală medie de creștere a șomajului în funcție de nivelul de învățământ absolvit. [T6ro, p. 184]</p> <p>Nivelul de studii în funcție de nivelul de educație.</p> <p>Veniturile și nivelul de educație. [T6 ro, p. 115]</p> <p>Datele pot fi analizate defalcat, după mai multe criterii cum ar fi: vârstă, sex, performanțe educaționale. [T6ro, p. 280]</p> <p>Nivelul participării la sistemul educațional (Figurile 4.7, 6.14, 6.15, 6.16, 6.19 și 6.20) [T6 ro, p. 274]</p>
---	---

Tabelul A.20

<p>Students/Doctoral candidates can apply for an Erasmus Mundus scholarship/fellowship to the Erasmus Mundus Action. They are entitled to apply only to one of the two categories of fellowship at a time. [T5 en, p. 39]</p>	<p>Studenții doctoranzii pot solicita, la alegere, o bursă/bursă de cercetare Erasmus Mundus în cadrul programului comun Erasmus Mundus aferent Acțiunii. Aceștia au dreptul să candideze numai pentru una din cele două categorii de burse de cercetare odată. [T5 ro, p. 36]</p>
--	--

Tabelul A.21

<i>Through the Balassi Institute, the Hungarian Scholarship Board Office offers scholarships to lecturers as well as research fellows who intend to gain further professional experience at Hungarian higher education institutions or research institutes. [T2 en, p. 8]</i>	<i>Prin intermediul Institutului Balassi, Biroul Consiliului pentru Burse din Ungaria oferă burse lectorilor precum și cercetătorilor bursieri (sic!) care intenționează să-și continue studiile și să acumuleze experiență profesională în instituții de învățământ superior sau în institute de cercetare din Ungaria. [T2 ro, p. 8]</i>
--	---

Tabelul A.22

<i>For scholar scholarships: the minimum scholarship for an individual scholar is € 2 400. The number of available student and scholar scholarships for each category is communicated to all EMMCs. [T5 en, p. 35]</i>	<i>Pentru bursele acordate personalului academic: bursa minimă individuală este de 2 400 EUR. Numărul de burse pentru studenți și personalul academic disponibile pentru fiecare categorie este comunicat tuturor CMEM. [T5 ro, p. 35]</i>
--	--

Tabelul A.23

<i>Distance students who study at a 'normal' higher education institution, i.e. excluding institutions solely for long distance students such as open universities. [T6 en, p. 283]</i>	<i>Studenții înscriși în programe de studiu la distanță într-o instituție „normală” de învățământ superior, adică sunt excluși studenții înscriși în instituțiile care oferă doar cursuri „la distanță”, cum ar fi universități deschise. [T6 ro, p. 283]</i>
--	--

Tabelul A.24

<i>Forthcoming data on credit mobility should provide more information and allow a better assessment of mobility flows affecting EHEA countries both quantitatively and qualitatively. [T6 en, p. 244]</i>	<i>Datele privind mobilitatea creditelor ar trebui să furnizeze mai multe informații și să permită o mai bună evaluare a fluxurilor de mobilitate care afectează țările din SEIS, atât cantitativ, cât și calitativ. [T6 ro, p. 244]</i>
---	---

Tabelul A.25

<i>Bologna texts have repeatedly emphasised that it is necessary to develop flexible learning pathways, to create opportunities for the recognition of prior learning (...) [T6en, p. 147]</i>	<i>textele de la Bologna au subliniat în mod repetat că este necesar să se dezvolte trasee flexibile de învățare, pentru a se crea oportunități pentru recunoașterea studiilor anterioare... [T6ro, p. 147]</i>
<i>Examples of strategic partnerships promotion of flexible learning pathways. [T3 en, p. 242]</i>	<i>Exemple de parteneriate strategice de promovarea parcursurilor de învățare flexibile. [T3 ro, p. 253]</i>

Tabelul A.26

<p><i>In the frame of their Strategic Partnership they organise transnational meetings of staff to exchange practices and design the project, as well as carry out job shadowing and professional development activities of youth workers. [T3 en, p. 246]</i></p>	<p><i>În cadrul parteneriatului strategic, se organizează reuniuni transnaționale ale personalului pentru a face schimb de practici și a elabora proiectul, precum și pentru a desfășura activități de observare directă la locul de muncă și de dezvoltare profesională a lucrătorilor de tineret. [T3 ro, p. 246]</i></p>
---	--

Tabelul A.27

<p><i>The role of the BFUG is to follow up on therecommendations made at the ministerial conferences and on the general implementation of all issues covered in the Ministerial Communiqués. [T6 en, p. 268]</i></p> <p><i>Consultative members are the Council of Europe, the European University Association (EUA), the European Students' Union (ESU), the European Association of Quality Assurance in Higher Education (ENQA), the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), the UNESCO European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES), BUSINESSEUROPE (formerly known as UNICE) and Education International.</i></p> <p><i>A number of countries mention the work of ENIC/NARIC centres in giving advice, assisting in assessment procedures and training higher education institution staff. [T6 en, p. 268]</i></p>	<p><i>Rolul BFUG este acela de a da curs recomandărilor făcute la conferința ministerială și de a superviza implementarea aspectelor generale aduse în discuție la Comunicările Ministeriale. [T6 ro, p. 270]</i></p> <p><i>Membrii consultativi sunt Consiliul Europei, Asociația Universităților Europene (EUA), Uniunea Studenților Europeni (ESU), Asociația Europeană pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ENQA), Asociația Europeană a Instituțiilor din Învățământul Superior (EURASHE), Centrul European UNESCO pentru Învățământul Superior (UNESCO-CEPES), BUSINESSEUROPE (cunoscut în trecut și ca UNICE) și Education International.</i></p> <p><i>O serie de țări menționează contribuția centrelor ENIC/NARIC în acordarea de consiliere și asistență cu privire la procedurile de evaluare și formare a personalului din instituțiile de învățământ superior. [T6 ro, p. 270]</i></p>
---	--

Tabelul A.28

<p><i>In Germany, various grant programmes exist for both incoming and outgoing mobility administered by DAAD. [T6 en, p. 261]</i></p> <p><i>A specific programme for the funding of joint degrees has been established in Norway. The programme is administered by the national agency responsible for international cooperation (SIU), and funding is allocated to higher education institutions after a competition. [T6 en, p. 220]</i></p>	<p><i>În Germania, există mai multe programe de finanțare pentru mobilități în ambele sensuri, administrate de DAAD. [T6 ro, p. 261]</i></p> <p><i>Un program specific pentru finanțarea emiterii diplomelor comune a fost inițiat în Norvegia. Programul este gestionat de Agenția națională pentru cooperare internațională în educație (SIU) și alocă fonduri instituțiilor de învățământ superior în urma selecției acestora, pe baza unui concurs. [T6 ro, p. 220]</i></p>
---	---

<p><i>In France, need-based grants (called BCS grants) and special student mobility grants (called AMI grants) are awarded to disadvantaged students from lower socio-economic backgrounds. [T6 en, p. 256]</i></p> <p><i>In the Netherlands, students follow a common core curriculum, usually for the first two years of the secondary education in VMBO pathway and for three years in HAVO and VWO streams. [T1 en, p. 27]</i></p>	<p><i>În Franța se acordă subvenții evaluate pe bază de nevoi (denumite granturi BCS) și burse speciale de mobilitate studențească (denumite granturi AMI) studenților dezavantajați, provenind din medii socio-economice defavorizate. [T6 ro, p. 256]</i></p> <p><i>În Olanda, elevii învață după un trunchi curricular comun, de obicei în primii doi ani de învățământ secundar în cadrul filierei VMBO și timp de trei ani în cadrul rutelor HAVO și VWO. [T1 ro, p. 27]</i></p>
---	--

Tabelul A.29

<p><i>Overall, the use of internationalisation instruments such as joint programmes/degrees, campuses abroad and MOOCs varies across the EHEA. [T6 en, p. 217]</i></p> <p><i>Figure 7.8: Countries in which public higher education institutions offer MOOCs, 2013/14. [T6 en, p. 222]</i></p> <p><i>Higher education institutions in many countries also lack comprehensive internationalisation strategies, although they are increasingly engaged in internationalisation activities such as joint programmes/degrees, MOOCs and cross-border cooperation in research. [T6 en, p. 264]</i></p>	<p><i>În general, utilizarea unor instrumente de internaționalizare precum programele și diplomele comune, campusurile universitare din străinătate și MOOC, variază la nivelul Spațiului European al Învățământului Superior. [T6 ro, p. 222]</i></p> <p><i>Figura 7.8: Țări în care instituțiile publice de învățământ superior oferă cursuri online și deschise, de masă, 2013/14. [T6 ro, p. 222]</i></p> <p><i>Instituțiile de învățământ superior multe țări nu dispun nici de strategii de internaționalizare cuprinzătoare, deși acestea sunt din ce în ce mai implicate în activități de internaționalizare, cum ar fi programe/diplome comune, cursuri online de tip MOOC și promovarea cooperării transfrontaliere în domeniul cercetării. [T6 ro, p. 264]</i></p>
--	--

Tabelul A.30

<p><i>The award of an Erasmus Charter for Higher Education is a pre-requisite for all HEIs located in a Programme Country and willing to participate in learning mobility (...) [T3 en, p. 213]</i></p> <p><i>HEIs in these two countries are also responsible for deciding on the numbers of academic staff and for determining the qualifications required and eligibility criteria for all posts. [T1 en, p. 59]</i></p>	<p><i>Atribuirea unei carte Erasmus pentru învățământul superior este o condiție prealabilă pentru toate instituțiile de învățământ superior situate într-o țară participantă la program și care doresc să participe la acțiuni de mobilitate(...) [T3 ro, p. 218]</i></p> <p><i>IIS în aceste două țări sunt responsabile și pentru deciziile cu privire la numărul de membri ai personalului și stabilirea calificărilor necesare și a criteriilor de eligibilitate pentru toate posturile. [T1 ro, p. 59]</i></p>
---	--

Tabelul A.31

<i>Learning mobility for adult education staff aims at raising the key competences and skills of staff in adult education (...) [T3 en, p. 229].</i>	<i>Mobilitatea în scop educațional pentru personalul din învățământul pentru adulți are ca scop sporirea competențelor cheie și a abilităților personalului din învățământul pentru adulți (...) [T3 ro, p. 234].</i>
--	--

Tabelul A.32

<i>In the context of an international joint study programme, it is recommended to deliver a "joint diploma supplement". [T3 en, p. 259]</i>	<i>În contextual unui program internațional comun de studiu, se recomandă emiterea unui „Supliment la Diplomă comun” [T3 ro, p. 259]</i>
<i>Edition of a Joint Masters Course / Joint Doctorate Programme – the "edition" of an EMMC or EMJD corresponds to the complete duration of the joint course/programme. [T3 en, p. 12]</i>	<i>Ediția unui curs de masterat comun/program de doctorat comun – „ediția” unui CMEM sau PDEM corespunde duratei complete a cursului/programului comun. [T3 ro, p. 11]</i>

Tabelul A.33

<i>The unemployment ratio is calculated as the share of the unemployed in the total population of a given educational attainment level and age group. High educational attainment: ISCED 5-6, Medium educational attainment: ISCED 3-4 and Low educational attainment: ISCED 0-2. [T6 en, p. 184]</i>	<i>Rata de neocupare se calculează ca procentul șomerilor în cadrul populației totale, pentru un anumit nivel de studii și grupă de vârstă. Studii superioare: ISCED 5-6, un nivel de instruire mediu: ISCED 3-4 și un nivel redus de educație: ISCED 0-2. [T6 ro, p. 184]</i>
---	--

Tabelul A.34

<i>In Spain (...) 31.4 % are studying for a first qualification provided by more professionally oriented tertiary programmes. [T6 en, p. 52]</i>	<i>În Spania (...) 31,4 % studiază pentru o primă calificare furnizată în cadrul mai multor programe de învățământ universitar de orientare profesională. [T6 ro, p. 55]</i>
--	--

Tabelul A.35

<i>Blended mobility of Students, trainees, adult learner, young people (5 days to two month mobility). [T3 en, p. 244]</i>	<i>Mobilitatea mixtă a studenților, a stagiarilor, a cursanților, a tinerilor (cu o durată de la 5 zile la 2 luni). [T3 ro, p. 250]</i>
---	--

Tabelul A.36

<i>The specific objectives pursued by the Erasmus+ Programme in the field of education and training are to: (...)promote the emergence and raise awareness of a European lifelong learning area designed to complement policy reforms at national level (...) [T3 en, p. 26]</i>	<i>Obiectivele specifice urmărite de programul Erasmus+ în domeniul educației și formării sunt: (...) promovarea apariției unui spațiu european de învățare pe tot parcursul vieții și creșterea sensibilizării cu privire la acesta, un spațiu conceput pentru a completa reformele de politică la nivel național (...) [T3 ro, p. 26]</i>
---	---

<p>(...) <i>gathering and interpreting evidence of skills needs on the labour market in a given economic sector, drawing on the EU Skills Panorama and, where relevant, the work of European Sector Skills Councils</i>. [T3 en, p. 120]</p> <p>Youth Capacity Building projects aim to:</p> <p>(...) <i>promote transnational non-formal learning mobility between Programme and Partner Countries</i>. [T3 en, p. 132]</p>	<p>(...) <i>colectarea și interpretarea datelor privind necesitățile de pe piața forței de muncă într-un anumit sector economic, pe baza panoramei competențelor în UE și, dacă este cazul, a activității consiliilor europene pentru competențe sectoriale</i>. [T3 ro, p. 126]</p> <p><i>Proiectele de consolidare a capacităților în domeniul tineretului vizează:(...) promovarea mobilității transnaționale în scopul învățării non-formale între țările participante la program și țările partenere</i>. [T3 ro, p. 137]</p>
--	--

Tabelul A.37

<p><i>Figure 7.16: Outward degree mobility rate – Tertiary education students studying abroad outside the EHEA as a percentage of the total number of students of the same country of origin, 2011/12</i>. [T6 en, p. 231]</p> <p><i>Figure 7.14: Incoming degree mobility rate – tertiary education mobile students from outside the EHEA as a percentage of the total number of students enrolled, by country of destination, 2011/12</i>. [T6 en, p. 229]</p>	<p><i>Figura 7.16: Rata mobilității externe (outgoing) – studenți din învățământul terțiar care studiază în străinătate, în afara SEIS, ca procent din numărul total de studenți din aceeași țară de origine, 2011/12</i>. [T6 ro, p. 231]</p> <p><i>Figura 7.14: Rata mobilității de intrare – studenți din afara SEIS în învățământul terțiar, ca procent din numărul total de studenți înscriși, în funcție de țara de destinație, 2011/12</i>. [T6 ro, p. 229]</p>
--	--

Tabelul A.38

<p><i>The applicant can be a consortium coordinator: leading a mobility consortium of partner organisations of the same country aimed at sending VET learners and staff to activities abroad</i>. [T3 en, p. 47]</p> <p>4.1.1. Gender balance in higher education <i>Equal opportunities for men and women to attain higher education are a main concern of the social dimension within the Bologna Process.</i> <i>Definition of specific academic arrangements (e.g. for students: agreed examination criteria, academic recognition of study periods abroad</i> [T6 en, p. 106]</p>	<p><i>Solicitantul poate fi un coordonator de consorții, care conduce un consorțiu de mobilitate al organizațiilor partenere din aceeași țară cu scopul de a organiza diverse activități de mobilitate pentru studenți și personal</i>. [T3 ro, p. 49]</p> <p>4.1.1. Echilibrul de gen în învățământul superior <i>Egalitatea de șanse între femei și bărbați la înscrierea într-un program de studiu în învățământul superior reprezintă o preocupare majoră din perspectiva dimensiunii sociale, în cadrul Procesului Bologna.</i> <i>Definirea măsurilor academice specifice (de exemplu, pentru studenți: criteriile de examinare convenite, recunoașterea perioadelor de studiu efectuate în străinătate</i>. [T6 ro, p. 106]</p>
---	---

Tabelul A.39

*A PhD student, researcher or teacher can also be invited by a **university or university college** for a study or research visit of two weeks to one month. [T2en, p. 10]*

*Un doctorand, un cercetător sau un cadru didactic pot fi de asemenea invitați de o **universitate sau de un colegiu universitar** să participe la o vizită de studiu sau de cercetare, pe o perioadă cuprinsă între două săptămâni și o lună. [T2ro, p. 10]*

Glosar bilingv (englez-român) de termeni extrași din corpusul paralel

Termen în engleză	Termen în română	Traducerea termenului englez în IATE
academic added value	valoare adăugată academică	
academic calendar	calendar universitar	
academic cooperation	cooperare în domeniul universitar/cooperare academică	
academic degree	diplomă de studii universitare diplomă de specializare	grad universitar
academic diploma	diplomă universitară	
academic discipline	disciplină academică	
academic failure	eșec școlar	eșec școlar
academic guidance services	servicii de orientare academică	
academic merit	merit academic (pu studenți)	
academic performance	performanța academică performanță școlară	
academic programme	programe academice	
academic quality	calitatea procesului de învățământ	
academic recognition of comparable degrees.	recunoașterea diplomelor universitare comparabile	
academic responsibility	responsabilitate academică	
academic semester	semestru universitar	
academic staff mobility	mobilitatea personalului academic.	
academic stay	stagii cu scop academic	
academic studies	studii universitare	
academic world	mediul academic	
academic year	an universitar; an școlar	
academics	personal academic; cadre didactice din mediul academic; cadre universitare; profesori; membrii mediului academic	
access routes to higher education	căi de acces la învățământul superior/ rută de acces la învățământul superior	
academic recognition of study periods	recunoașterea academică a perioadelor de studiu	
achievement	succes școlar	
acquisition of competences	dobândirea de competențe	
admission procedure	procedura de admiteri	

admission requirements	cerințe de admitere	
adult education	învățământ pentru adulți; educația adulților	educația adulților; învățare în rândul adulților
adult education school	școală în domeniul învățământului pentru adulți	
adult educator	formator pentru adulți	
adult learner	cursant adult	
adult learning	învățare pentru adulți	învățare în rândul adulților
applied Bachelor programmes	programe de licență aplicate/de orientare profesională	
apprentice	ucenic	
area of study /field of study	domeniu de studiu	
assessment	evaluare; apreciere	
assistant professors (dupa grad- professor, associate professor, assistant professor)	profesori asistenți	
associate professors	profesori asociați – pentru Republica Moldova e clar conceptul conferențieri	
associated teaching activity	activitate de predare asociată	
attainment levels	nivel de educație	
attainment of young people	reușita școlară	
automatic recognition of qualifications	recunoașterea automată a calificărilor	recunoașterea automată a unei calificări
BA	licență	
Bachelor level	nivel universitar	
bachelor programmes/bachelor degree programme	program de licență	
bachelor student	student	
balanced mobility	mobilitate echilibrată echilibrul programelor de mobilitate	
basic skills	competențe de bază	competențe de bază
BFUG	BFUG	
blended elearning programme	program mixt de e-învățare	
blended learning	învățare mixtă	învățare mixtă
blended mobility	mobilitate mixtă	mobilitate mixtă
blended student mobility	mobilitatea mixtă a studenților	
Bologna Follow-up Group	grupul de monitorizare a implementării procesului Bologna; grupul de monitorizare a procesului Bologna	
Bologna three-cycle system	sistemul Bologna în trei cicluri de studii	

Bologna tools	instrumente Bologna	
brain drain	exodul de competențe (brain drain)	
bursary	bursă	
campuse	campus; centru universitar	
capacity-building projects	proiectele de consolidare a capacității instituționale	
career guidance services	serviciile de orientare profesională	
CEEPUS (Central European Exchange Programme for University Studies)	CEEPUS (Programul de schimburi pentru studii universitare în Europa Centrală)	
centre of excellence	centru de excelență	
certified assessment	evaluare certificată	
coach	mentor	
coaching	meditații; îndrumare	
coaching activities	activități de pregătire	
coaching methods and tools	metode și instrumente de pregătire	
coaching methods.	metode de coaching	
coaching system	sistem de <i>instruire (sic!)</i>	
co-creation of learning	co-creare a proceselor de învățare	
cohort of mobility for students	grupă de mobilitate pentru studenți	
cohort of students	grupă de studenți	
collaborative learning	învățare în colaborare	
college	colegiu	
common core' curriculum	trunchi curricular comun	
common degree system	sistemul comun de acordare a diplomelor	
compentece	competență	competență
complete studies (verb)	a finaliza studiile	
completion	finalizarea studiilor; absolvirea studiilor	
completion rate	rată de absolvire/rată de promovabilitate	
compulsory curriculum	curriculum obligatoriu	
compulsory education	învățământ obligatoriu	învățământ obligatoriu
compulsory full-time education	învățământ obligatoriu la zi	
compulsory full-time schooling	învățământ obligatoriu la zi	
compulsory professional training	pregătire profesională obligatorie	
conference tour	participare la conferințe	
continuing education	educație continuă	

continuing educational programmes	programe educaționale continue	
continuing professional development	dezvoltarea profesională continuă	dezvoltare profesională continuă
continuous assessment	evaluare continuă	
copyright	drept de autor	
course offering	ofertă de cursuri	
credit mobility	mobilitatea creditelor; mobilitatea pentru obținerea de credite	mobilitatea creditelor
cross-sectoral studies	studii transsectoriale	
curriculum	programă de studii; programa școlară; curriculum	
curriculum content	conținutul curricular; program de învățământ	
curriculum development	dezvoltarea programelor de învățământ	
dean	decan	decan
degree	diplomă; certificare academică	
degree awarding institution	instituție care eliberează diplome	
degree mobility	mobilitate de studiu; mobilitatea finalizată cu obținerea unei diplome	
degree structure	structuri de certificare	
degree system	sistem de acordare a diplomelor	
degree-awarding HEIs	instituții de învățământ superior cu drept de eliberare a diplomelor	
degree-awarding university	universitate care eliberează diplome	
delayed transition students	studenți cu o tranziție întârziată	
didactic programmes	programe didactice	
digital competence	competențe digitale	
digital learning	învățare digitală	
digital skills	competențe digitale	competențe digitale
diploma supplement	supliment la diplomă	supliment la diplomă
direct contact hour	ora de contact direct; ore de interacțiune directă	
disadvantaged students	studenți defavorizați studenți dezavantajați	
distance learner	studenții înscriși la programe de învățământ la distanță	
distance learning	învățământ la distanță/ învățarea la distanță	
distance studies	studii la distanță	educație la distanță
distant learner	studenți înscriși în învățământul la distanță	

docent	conferențiar universitar	
doctoral education	învățământ doctoral	
doctoral fellowship	bursă de cercetare pentru doctorat	
doctoral level	nivel doctoral	
doctoral researcher	cercetători la nivel doctoral	
doctoral school	secții de doctorat; școală doctorală	școală doctorală
doctoral students	studenții înscriși la doctorat; student doctorand	
doctoral studies	studii de doctorat	
doctoral training	pregătirea pentru doctorat	
drop-out	abandon școlar	abandon școlar
drop out from higher education (verb)	a abandona studiile în învățământul superior	
EAR manual	manualul Spațiului european al recunoașterii	
early school leaving	abandon școlar timpuriu	părăsirea timpurie a școlii
early leavers from education	abandonuri școlare timpurii ale sistemelor de educație; persoane care părăsesc de timpuriu sistemul de educație; abandon prematur al sistemelor de educație	persoană care a părăsit timpuriu școala; persoană care a părăsit timpuriu sistemul de învățământ și de formare profesională
early school leavers	persoane cu abandon școlar timpuriu	persoană care a părăsit timpuriu școala; persoană care a părăsit timpuriu sistemul de învățământ și de formare profesională
early-stage researcher	cercetător junior	
ECTS	credite ECTS	ECTS
ECTS credit	credite ECTS	
ECVET partnership	parteneriat ECVET	
education	educație; învățământ	
education system	sistem de învățământ; sistem de educație; sistem educațional	sistem de învățământ; sistem de educație
educational attainment	nivel de educație; nivel de instruire; nivel de studii promovate; nivel de învățământ	
educational expenditure; expenditure on education	cheltuielile cu educația	
educational materials	materiale didactice	
educational offer	ofertă educațională	

educational path	parcurs educațional	
educator	educator	
EHEA countries	țările din Spațiul european al învățământului superior; țările din SEIS; țări SEIS	
e-learning	învățare electronică; e-învățare; e-learning	e-learning; învățare on-line
e-learning tools	instrumente de e-learning	
embedded mobility	mobilitate încorporată	
e-module	e-modul	
employability	capacitatea de inserție profesională	angajabilitate; capacitate de inserție profesională
ENIC/NARIC centres	centre ENIC/NARIC	
enroll in tertiary education	a se înscrie/a urma învățământul superior	
enrolment	înscriere într-un program de studiu	
enrolment fee	taxe	
entrance examination	examen de admitere	
entrance fee	taxă de admitere	
entrance requirements	cerințe de admitere	
entry rate	rata de intrare /rata de admitere	
EPALE (Electronic Platform for Adult Learning in Europe)	EPALE (Platforma electronică pentru educația adulților din Europa)	EPALE (Platforma electronică pentru educația adulților din Europa)
Erasmus Charter for Higher Education (ECHE)	Cartă Universitară Erasmus (ECHE)	Carta Universitară Erasmus
ESCO (multilingual classification of European Skills, Competences, Qualifications and Occupations)	ESCO (Clasificarea europeană a aptitudinilor, competențelor, calificărilor și ocupațiilor)	ESCO (Clasificarea europeană a aptitudinilor, competențelor, calificărilor și ocupațiilor)
ESU (European Students Union)	ESU (Uniunea Studenților Europeni)	
EU Skills Panorama	Panorama competențelor în UE (platforma online)	
EU studies	studii europene	
EUA (European University Association)	EUA (Asociația Universităților Europene)	
EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education)	EURASHE (Asociația Europeană a Instituțiilor din Învățământul Superior)	
European Area of Recognition (EAR)	Spațiul European al Recunoașterii Academice (EAR); Spațiu European de Recunoaștere	

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)	Asociația europeană pentru asigurarea calității în învățământul superior (ENQA)	Asociația Europeană pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior/ENQA
European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)	Sistemul european de credite transferabile (ECTS)	Sistemul european de acumulare și transfer al creditelor de studii; ECTS
European Higher Education Area (EHEA)	Spațiul european al învățământului superior (EHEA); SEIS; EHEA	Spațiul european al învățământului superior/EHEA
European Language Label (ELL)	Eticheta lingvistică europeană (ELL)	
European Qualification Framework (EQF)	Cadrul European al Calificărilor (EQF)	Cadrul european al calificărilor; Cadrul european al calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții; CEC
European Quality Assurance Reference Framework (EQAVET)	Cadrul european de referință pentru asigurarea calității în educație și formare profesională (EQAVET)	Cadrul european de referință pentru asigurarea calității în educație și formare profesională/ (EQAVET)
European Quality Assurance Register (EQAR)	Registrul European pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (EQAR)	Registrul european pentru asigurarea calității în învățământul superior/ EQAR
European Quality Charter for Mobility	Carta europeană a calității pentru mobilitate	
European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (ESCO)	Clasificarea europeană a aptitudinilor, competențelor, calificărilor și profesiilor (ESCO)	Clasificare europeană a aptitudinilor, competențelor, calificărilor și ocupațiilor
European Students' Union (ESU)	Uniunea Studenților Europeni (ESU)	
evaluation	evaluare	
excellence in teaching and research	exelență în predare și cercetare	
excellent students	studenții de elită	
exchange of good practices	schimb de bune practici	
exchange of professors	schimburi de cadre didactice universitare	
exchange of researchers	schimburi de cercetători	
exchange of students	schimburi de studenți	
exchange programme	program de schimburi	
expenditure on higher education	fonduri alocate învățământului superior	
external quality assurance	asigurarea externă a calității	

external quality assurance agency	agenție de asigurare externă a calității	
external quality assurance system	sistem de asigurare externă a calității	
faculty	facultate	
family-friendly learning environment	mediu de învățare care vizează compatibilitatea cu viața de familie	
fellowship holder	posesor de burse de cercetare	
fellowships	burse pentru stagii; burse de cercetare	
Fellowships Strategic Framework for Education and Training ('ET 2020')	Cadrul strategic pentru educație și formare („Educație și formare 2020”/ET 2020	
field of study	domeniu de studiu	
first-cycle students	studenți în primul ciclu de studii	
foreign academics	cadre didactice din alte țări	
foreign lecturer	lector străin	
foreign scholarship holder	bursier străin	
formal education	educație formală	educație formală; educație inițială
formal learning	învățare formală	învățare formală
freshmen	student nou admis	
full Master's degree	program masteral complet	
full-time academic staff	personal academic cu normă întreagă	
fulltime students	cursanți/ studenți la zi; studenți cu program integral;	
full-time studies	studii cu program integral; cursuri la zi	
further training	formare profesională continuă	
GCSEs	examene GCSEs	
general courses	cursuri generale	
German Academic Exchange Service (DAAD)	Serviciul german de schimburi academice (DAAD)	
grade retention/ grade repetition	repetarea unei clase	
grades of academic staff	<i>funcții ale personalului academic (!)</i>	
graduate endowment	darul absolventului	
graduate school	secție postuniversitară	
graduate tracking surveys	sondaje de urmărire a absolvenților	
graduates' employability	capacitatea de inserție profesională a absolvenților	
graduation fee	taxă de absolvire	
graduation rate	rata de absolvire	

grant programmes	program de finanțare	
group lecture	prelegere de grup	
guest lecturer	lector invitat	
HERE activities	activitățile experților în reformarea învățământului superior	
high educational attainment	studii superioare	
higher education	învățământ superior	învățământ superior
higher education attainment	absolvirea studiilor; finalizare a studiilor	
higher education attainment and competion	finalizarea studiilor în învățământul superior	
higher education attainment levels	gradul de absolvire a programelor de studii din învățământul superior	
higher education graduates	absolvenți de învățământ superior	
higher education programmes	programe educaționale din învățământul superior	
Higher Education Reform Experts (HEREs)	experți în reformarea învățământului superior (HERE)	
higher education staff	personal didactic din învățământul superior	
higher education student	student în învățământul superior	
higher education teacher	cadru didactic din învățământul superior	
higher professional education	învățământul profesional superior	
highly educated	înalt nivel de educație; cu calificări superioare; persoană cu nivel „ridicat” de educație; cu studii superioare	
high-ranking academics	personal academic de nivel superior	
home campus	campus din țara de origine	
home students	studenți din țara de referință; studenți naționali	
host HEI	IÎS gazdă	
host university	universitate gazdă	
ICT	tehnologia informației și comunicațiilor; TIC	tehnologia informației și comunicațiilor; TIC
ICT-based assessment	evaluare bazată pe tehnologia informației și comunicațiilor	
ICT-based teaching	predare bazată pe tehnologia informației și comunicațiilor	
imbalanced mobility	mobilitate în dezechilibru; dezechilibru în mobilitate	

inbound mobility	mobilitate de primire	
incoming credit mobility	<i>mobilitatea creditelor intrate (sic!)</i>	
incoming degree mobility	rata mobilității de intrare	
incoming degree tertiary education mobile students	<i>studenți din învățământul terțiar (sic!)</i>	
incoming mobility	mobilitate de primire	
incoming scholars	<i>bursieri (sic!)</i> care beneficiază de o mobilitate de primire	
incoming student mobility	mobilitatea de primire a studenților	
incoming students	mobilitate de primire a studenților	
incoming teachers	mobilitate de primire a cadrelor didactice	
independent academic experts	experți independenți din mediul academic	
independent learning	învățarea fără profesor	
individual instruction	instruire individuală	
individual learning path	traseu de învățare personalizat	
individual mobility	mobilitate individuală	
individual teacher evaluation	evaluare individuală a cadrelor didactice	
induction period	perioada de inducție	
induction year	an de inducție	
inflexible curricula	inflexibilitatea programei de studii	
informal learning	învățare informală	învățare informală; educație informală
information session	sesiune de informare	
initial education	educație inițială	educație inițială; educație formală
innovative education	practici inovatoare în domeniul educației	
insertion courses	cursuri de inserție	
in-service training	programe de perfecționare profesională	
intellectual output	rezultate intelectuale	
intensive courses	cursuri intensive	
intensive study programme (ISP)	program intensiv de studii (ISP)	
internal quality assurance	asigurarea internă a calității	
internal quality assurance systems	sisteme interne de asigurare a calității	
international alumni association	asociația internațională a absolvenților	

international credit mobility of individuals	<i>mobilitatea internațională a creditelor individuale (sic!)</i>	
international higher education mobility	acțiuni de mobilitate internațională în învățământul superior	
international mobility officers	responsabili cu mobilitatea internațională	
international staff mobility	mobilitatea internațională a personalului	
International Standard Classification of Occupations (ISCO)	Clasificarea internațională standard a ocupațiilor – ISCO	
international student	student internațional	
international student flows	fluxuri internaționale de studenți	
international student mobility	mobilitatea internațională a studenților	
interruption of student's mobility	întreruperea perioadei de mobilitate a studenților	
inter-sectoral mobility	mobilitate la nivel inter-sectorial	
introductory courses/ insertion courses	cursuri introductive inserție	
invited scholar	cadru universitar invitat	
inward mobility	mobilitate internă	
IPR (intellectual property rights)	DPI (drepturi de proprietate intelectuală)	
ISCED level	nivel ISCED	
JMD consortium	consorțiul organizator al programului de masterat comun	
JMD Consortium Agreement	acordul de consorțiu pentru programe de masterat comune	
JMDs	programe de masterat comune	
job observation period	observare directă la locul de muncă	
job shadowing period	observare directă la locul de muncă	
joint Master programme	program comun de masterat	
joint curriculum	program de învățământ comun	
joint degree	diplomă comună	diplomă comună
joint doctoral study programmes	programe doctorale de studiu derulate în parteneriat cu universități din alte țări; program doctoral comun	
joint doctorate programme	program de doctorat comun	
joint master course	curs de masterat comun	
joint master degree (JMD)	program de masterat comun	
joint PhD programme	program comun de doctorat	

joint research project	program comun de cercetare	
junior researcher	cercetător junior	
key-competence	competență cheie	competență cheie
know-how	know-how	
knowledge alliance	alianță a cunoașterii	
knowledge economy	economie a cunoașterii	economie bazată pe cunoaștere; economia cunoașterii
language assessment	evaluare lingvistică	
language skills	competențe lingvistice	abilități lingvistice
LdV mobility certificate	certificat de mobilitate Leonardo da Vinci	
Learner	cursant	
learner mobility	mobilitatea persoanelor care învăță	
learner-centred teaching	programe de predare centrate pe <i>elev (sic!)</i>	
learning agreement	contract de studiu; acord de studiu	contract de studii
learning methods	metode de învățare	
learning mobility	mobilitate de învățare	
learning mobility of individuals	mobilitatea persoanelor în scop educațional	
learning needs	nevoi în materie de învățare	
learning offer	ofertă de învățare	
learning outcomes	rezultatele învățării	
learning package	pachet educațional	
learning pathways	căi de învățare; parcurs educațional	parcurs de învățare; traseu de învățare
learning performance	performanță de învățare	
lector	lector	
lecture	curs; conferință; prelegere	
lecture hall	sală de conferință	
lecture hour	oră de curs	
lecture stay	susținere de prelegere	
lecture tour	participare la cursuri	
lectureship	sesiune de predare	
level of education	nivel de educație	
levels of completion in the EHEA	niveluri de finalizare a studiilor superioare în SEIS	
lifelong learners	cursanți înscriși la programe de învățare pe tot parcursul vieții; persoane cu o atitudine favoriabilă învățării pe tot parcursul vieții	

life-long learning	învățare pe tot parcursul vieții	învățare pe tot parcursul vieții
Lisbon Recognition Convention (LRC)	Convenției de la Lisabona privind recunoașterea calificărilor (LRC)	Convenția cu privire la recunoașterea atestatelor obținute în învățământul superior în statele din regiunea Europa
Literacy	alfabetizare	abilitatea de a citi și de a scrie; competență scris-citit
LLL	ITPV	LLL
long-term mobility	mobilitate pe termen lung	
low educational attainment	nivel scăzut de educație; nivel redus de educație	
low educational background	<i>familii cu nivel scăzut de educație (sic!)</i>	
low skills	slab calificat	
MA	masterat	
mandatory mobility period	perioadă de mobilitate obligatorie	
master level	nivel masteral	
master student	masterand; student masterand	
Master Student Loan Guarantee	mecanism de garantare a împrumuturilor pentru studenții înscriși la masterat.	
master's degree	diplomă de master	
Master's student loans	împrumuturi bancare pentru masteranzi	
mature student	student matur	
medium educated	calificare medie; nivel mediu de educație; studii medii	
medium educational attainment	nivel mediu de instruire; nivel de instruire mediu	
Memorandum of Understanding (MoU)	memorandum de înțelegere (MoU)	
mentor	mentor	
mentoring	tutoriat	tutorat; mentorat
mentoring programme	program de mentorat	
mobile student	studenți care efectuează o mobilitate de studiu	
mobility agreement	acord privind mobilitatea	
mobility certificate	certificat de mobilitate	
mobility consortium	consorțiu de mobilitate	
mobility flow	flux de mobilitate	
mobility of lecturers	mobilitatea lectorilor	
mobility tool	instrument de mobilitate	

mobility tracks	variante de mobilitate	
mobility window	fereastră de mobilitate	
modular learning	învățare modulară	
modular studies	studii modulare	
MOOCs	cursuri online și deschise, de masă; programe de tip MOOC; cursuri online gratuite și deschise; MOOC	cursuri online deschise și în masă; MOOC
multi-disciplinary studies	studii multi-disciplinare	
multiple degrees	mai multe diplome	
multi-track study areas	domenii de studiu ample	
National Academic Recognition Information Centre (NARIC)	Centre naționale de informare cu privire la recunoașterea academică a diplomelor (NARIC)	Centre naționale de informare pentru recunoaștere academică/ NARIC
national mobility consortium	consorțiu național de mobilitate	
national mobility programmes	programe naționale de mobilitate	
National qualifications framework (NQF)	Cadrul național al calificărilor (CNC)	Cadrul național al calificărilor CNC
national research council	consiliu național de cercetare	
national test	test național	
national testing of students	testare națională a elevilor	
NEETs (people not in employment, education or training)	persoane care nu sunt încadrate profesional și nici nu urmează un program de educație sau formare	(tânăr) care nu este încadrat profesional și nu urmează niciun program educațional sau de formare
non-completion	nefinalizarea studiilor	
non-formal learning	învățare non-formală	învățare non-formală
non-formal learning mobility	mobilitate în scopul învățării nonformale	
non-mobile student	student care nu este înscris în programe de mobilitate	
non-teaching staff	personal non-didactic; personal nedidactic	
non-traditional learner	cursant non-tradițional; student netradițional/ student atipic	cursant netradițional
non-university higher education	instituțiile nonuniversitare de învățământ superior	
obstacles to mobility	obstacole în calea mobilității	
occupationally specific programmes	programe care asigură o instruire ocupațională	
online assessment	evaluare online	
online learning materials	materiale de învățare online	

on-site studies	studii la zi	
open education	învățământ deschis	educație deschisă
open education activity	activitate educațională deschisă	
open educational resources (OER)	resurse educaționale deschise (OER)	resurse educaționale accesibile permanent și gratuit; resurse educaționale deschise
open licence	licență deschisă	licență deschisă
Open Methods of Coordination in education, training and youth;	metode deschise de coordonare în domeniile educației, formării și tineretului	
optional lesson	oră opțională	
optional subject	disciplină opțională	
outbound mobility	mobilitate de primire	
outgoing credit mobility	<i>mobilitate outgoing (sic!)</i>	
outgoing mobility	mobilitate de trimitere	
outward academic staff mobility	mobilitatea de trimitere a personalului academic	
outward credit mobility	mobilitate externă a creditelor	
outward degree mobility	mobilitate externă de diplomă; mobilitate outgoing de studii	
outward degree tertiary education mobile students	studenți din învățământul terțiar care efectuează o mobilitate	
outward mobility	mobilitate externă	
outward student mobility	mobilitate externă a studenților	
overqualification	supracalificare	
overqualified person	persoană supracalificată	
overskilled person	persoană supracompetentă	
paid sabbatical leave	înterupere sabatică platită	
partial PhD studies	studii parțiale de doctorat	
partner university	universitate parteneră	
part-time student	cursant/student cu frecvență redusă; student care urmează programe de studii cu durată redusă; student înscris în programe cu normă redusă de studiu; student cu program parțial	
part-time studies	programe cu durată redusă de studiu; studiile cu durată parțială sau redusă; studii cu program parțial	
peer learning	învățare reciprocă; învățare de la colegi	
peer review	evaluări inter pares	

peer reviewed article	articol evaluat inter pares	
performance agreement	acord privind performanțele academice	
personalised learning approaches	abordări personalizate ale învățării	
Phd candidate	candidat la doctorat	
PhD degree	diploma de doctorat	
PhD student	doctorand	
physical mobility	mobilitate fizică	
PISA (Programme for International Student Assessment)	PISA (Programme for International Student Assessment)	Programul privind evaluarea internațională a elevilor PISA
PL4SD (peer learning for the social dimension)	PL 4SD (învățarea inter pares pentru dimensiunea socială)	
places for fee-paying student	locuri cu plată	
politechnics	experți din domeniul politehnic	
polytechnic	institut politehnic	
Postdocs	bursieri post-doctorali	
post-doctoral fellowship	bursă post-doctorală	
post-doctoral programme	program postdoctoral	
post-doctoral researcher	cercetător la nivel postdoctoral; cercetător postdoctorat	cercetător postdoctoral
postdoctoral studies	studii postdoctorale	
postdoctorates	personal post-doctoral; postdoctoranzi	
postgraduate	absolvent	
postgraduate certificate	certificat de studii postuniversitare	
postgraduate diploma	diplomă postuniversitară	diplomă de specializare postuniversitară
postgraduate higher education degree/ postgraduate degree	diplomă de studii superioare	
postgraduate student	<i>absolvent de învățământ superior (!)</i>	
postgraduate studies	studii postuniversitare	
post-PhD contracts	contract post-doctoral	
pprenticeship programme	programele pentru ucenici	
pre-doctoral training	program de formare pre-doctorală	
preparatory year	an pregătitor	

prior education	educație anterioară	
prior learning	învățare anterioară; studii anterioare	
private grant-aided education	învățământul particular subvenționat	
private university	universitate privată	
professional doctoral programme	program profesional de doctorat	
professional pathway	parcurs profesional	
professional programme	program profesional	
professional skills and competences	aptitudini și competențe profesionale	
professor	profesor	
program of study	program de studii	
programmes for the training, professional development and updating of skills	programe pentru formarea, dezvoltarea profesională și actualizarea competențelor	
prolongation of learner's mobility	prelungirea perioadei de mobilitate a studenților	
public education institution	instituție publică de învățământ	
public university	universitate publică	
QA agency	agenție de asigurare a calității	
qualification	calificare	calificări
quality assessment	evaluarea calității	
quality assurance	asigurarea calității	
quality assurance agency	agenția de asigurare a calității	
quality commitment	angajament privind calitatea	
receiving country	țară gazdă	
Recognising International Quality Assurance Activity in the European Higher Education Area (RIQAA)	Recunoașterea activității internaționale privind asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (RIQAA)	
recognition and validation of skills and qualifications	recunoașterea și validarea competențelor și calificărilor	
recognition of prior learning (RPL)	recunoașterea învățării anterioare (RIA); recunoașterea studiilor anterioare	recunoașterea antecedentelor educaționale
Rector	rector	
regional mobility programme	program regional de mobilitate	
research school	unitate de cercetare	
research collaboration	colaborare în domeniul cercetării	

research fellow	<i>cercetător bursier (sic !)</i>	
research fellowship	bursă de cercetare	
research funding agency	agenție care finanțează activitatea de cercetare	
research institute	institut de cercetare	
research qualification	calificare în domeniul cercetării	
research staff	personal din cercetare	
research stay	perioada de studiu; stagiu de cercetare	
research visit	vizită de cercetare	
researcher holding a PhD	cercetător care are doctorat	
researchers with lecturing duties	cercetători cu atribuții de lector; conferențiar	
re-skilling	recalificare profesională	conversie profesională; reconversie profesională
retake a year (verb)	a repeta anul	
sabbatical	perioada sabatică	
sabbatical leave	perioada sabatică; întrerupere sabatică; activitate sabatică	
sabbatical period	întrerupere sabatică	
scholar	bursier	
scholarship	bursă de studii	
scholarship holder	bursier	
school career	parcurs școlar	
school-leaving examination	examen final de la sfârșitul învățământului preuniversitar	
scientific expedition	expediție științifică	
scientific leave	întreruperea activității pentru un scop științific; perioada sabatică	
scientific merit	valoare științifică adăugată	
scientific mobility	mobilitate științifică	
second cycle graduate	absolvent al celui de-al doilea ciclu	
secondary education	învățământ secundar	

sector skills alliance	alianță a competențelor sectoriale; alianță pentru competențele sectoriale	alianță a competențelor sectoriale
seminar	seminar	
sending country	țară de origine	
sending HEI	IÎS de origine	
senior academic	cadru universitar <i>de rang superior (sic !)</i>	
senior lecturer	conferențiar	
senior researcher	cercetător senior	
short cycle graduate	absolvent al programelor pe termen scurt	
short cycle higher education programme	program educațional cu ciclu de scurtă durată în învățământul superior	
short-cycle programme	program de scurtă durată	
short-cycle qualifications	calificările obținute într-un termen scurt	
short-term mobility	mobilitate de scurtă durată	
short-term scholarship	bursă de studii pe termen scurt	
Skill	aptitudine; competență; capacitate	abilitate, competență
skills centre	centru de competențe	
skills gaps	deficit de competențe	lacune în materie de competențe; insuficiența mâinii de lucru calificate
staff mobility	mobilitatea personalului	
staff mobility for teaching	acțiuni de mobilitate a personalului pentru predare	
staff mobility for training	acțiuni de mobilitate a personalului pentru formare	
staff with special needs	personal cu nevoi speciale	
state scholarship	bursă de stat	
state university	universitate de stat	
STEM subjects (Science, Technology, Engineering and Maths)	domeniile STIM (știință, tehnologie, inginerie și matematică)	
Stipend	subvenție	
structured course	curs structurat	
student	student; cursant; elev	
student agreement	contract de școlarizare	
student assessment	evaluarea studenților	
student assessment of teaching	evaluarea predării de către studenți	

student body	populația de studenți; studenți; corp de studenți; <i>masă de studenți (sic!)</i>	
student costs	costurile pentru studenți	
student intakes	sesiune de admitere; admitere de studenți	
student mobility	mobilitatea studenților	
student mobility for studies	acțiuni de mobilitate a studenților pentru studii	
student mobility for traineeships	acțiuni de mobilitate a studenților pentru stagii	
student population	populație de studenți	
student retention	retenția studenților; păstrarea studenților în sistemul educațional	
student tutoring activities	activități de pregătire a studenților	
student with special needs	student cu nevoi speciale	
student workload	volum de muncă a studentului	
student-centred learning	educația centrată/învățarea centrată pe student; proces educațional centrat pe student	
student-centred pedagogical approaches	metode pedagogice inovatoare și centrate pe <i>elev (sic!)</i>	
study allowances	alocații pentru studii	
study paths (a meaningful set of courses for a certain specialisation)	programe de studii; trasee de studii	
study programme	program de studii	
study stay	perioada de cercetare	
subject	specializare	
summer courses	cursuri de vară	
summer school	școală de vară	
syllabus pl.syllabi	programă analitică	
tailormade course	curs personalizat	
teacher evaluation	evaluarea cadrelor didactice	
teacher mobility	mobilitatea cadrelor didactice	
teaching	predare	
teaching activity	activitate de predare; activitate didactică	
teaching assignment	misiune de predare	
teaching cost	costuri de predare	
teaching diploma	diploma în domeniul pedagogic	
teaching hour	oră de predare	
teaching materials	materiale didactice	
teaching methods	metode didactice; metode de predare	

teaching module	modul de predare modul pedagogic	
teaching personnel	personal didactic	
teaching programme	program de predare	
teaching staff	personal didactic; cadre didactice	
teaching time	norma de predare; timp de predare	
teaching visit	vizită de predare	
tertiary degree	studii superioare	grad universitar
tertiary education	învățământ terțiar; învățământ superior; <i>educație terțiară (sic!)</i>	învățământ terțiar
tertiary education attainment	ratele de absolvire în învățământul superior	absolvire a învățământului terțiar
tertiary education population	populația din învățământul superior	
tertiary graduate	absolvent de învățământ superior	
tertiary level qualification	calificări la nivel de învățământ terțiar	
tertiary professional school	școală superioară profesională; școală de învățământ superior profesional	
tertiary qualification	calificare la nivel terțiar; calificare specifică învățământului superior	
tertiary student	student înscris în învățământul terțiar; student din învățământul terțiar	
theoretically-based programme	program de studii superioare cu accent pe teorie	
think-tank function	funcția de reflecție	
tool 'DIES' (Descripteurs d'internationalisation pour l'enseignement supérieur)	instrumentul „DIES” („Descripteurs d'internationalisation pour l'enseignement supérieur”)	
top-level academic	cadru universitar de elită	
trainee	stagiar	
traineeship	stagiu de practică	stagiu
trainer	formator	formator
training	formare	
training assignment	misiune de formare	
training module	modul de formare; modul de pregătire	
training placement	program de practică	
training route	rută de formare	

transcript of the study	foaie matricolă	
transfer of credits	transfer de credite	
transversal competences	competențe transversale	competențe transversale, competențe transferabile
transversal skills	competențe transversale	
traineeship	stagiu	
tuition cost	costul școlarizării	
tuition fee	taxă de școlarizare; taxă de studiu	
tuition free (state subsidised) places	locuri fără taxă (subvenționate de stat)	
tutorial	activitate de tutoriat, activitate tutoriala	
tutoring	tutorat/activitate de îndrumare	tutorat
tutoring programme	program de tutoriat	
two-way international mobility	mobilitatea internațională în ambele sensuri	
undergraduate (Bachelor) courses	programe de studii de licență	
undergraduate student	student din primul ciclu universitar	
university college	colegiu universitar	
university degree	diplomă de studii superioare	diplomă universitară
university graduate	absolvent de studii universistare	
university lecturer	lector universitar	
university professor	profesor universitar	
university student	student	
university teacher	cadru didactic universitar; cadru didactic din universitate	
unrestricted or open access to tertiary education	acces nerestricționat sau deschis în învățământul superior	
upper-secondary education	învățământ secundar superior	învățământ secundar superior, învățământ liceal
up-skilling	perfecționarea profesională	perfecționare; actualizarea competențelor
validation of learning outcomes	validarea rezultatelor învățării	
VET (vocational education and training)	domeniul formării profesionale	educație și formare profesională; EFP
VET learner	cursant din domeniul educației și formării profesionale	
VET school	școală VET	
VET staff	personal din domeniul educației și formării profesionale	

VET traineeship	stagiul de educație și formare profesională	
virtual learning	învățare virtuală	
virtual learning platform	platformă virtuală de învățare	
virtual mobility	mobilitate virtuală	
virtual mobility exchanges	schimburi de mobilitate virtuală	
visiting postdoctoral fellowship	bursă pentru vizită postdoctorală	
visiting professor	profesor invitat	profesor invitat
visiting students	<i>studenți aflați în vizită (sic!)</i>	
vocational education	educație profesională	învățământ profesional
vocational learner	persoană care studiază într-o instituție de învățământ vocațional sau de formare profesională	
vocational skill	competență profesională	competență profesională
vocational training placement	stagiul de formare profesională	
vocational training school.	școală profesională	
work based learning	învățarea bazată pe muncă	învățare la locul de muncă
work-based learning	învățare la locul de muncă; perioadă de învățare bazată pe practică	învățare la locul de muncă
workshop	atelier de lucru	
young academic	cadru didactic tânăr	
young learner	tânăr cursant; cursant tânăr	
young researchers	tânăr cercetător	
youth worker	lucrător de tineret	lucrător de tineret
zero-EU grant staff	personalul cu grant UE zero	
zero-EU grant student	student cu grant UE zero	

Declarația privind asumarea răspunderii

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Solovei Victoria

CV-UL AUTORULUI

Date personale

Numele și prenumele	Solovei Victoria
Data și locul nașterii	16 iulie 1987, or. Chișinău, Republica Moldova
Cetățenie	MD
e-mail	soloveivictoria@gmail.com

Experiență profesională:

Perioada	2011 – prezent
Funcția sau postul ocupat	asistent universitar, Facultatea Litere, Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată, USM

Educație și formare

Perioada	16.01.2016 – 16.01.2019 studii superioare de doctorat
Specialitatea	621-04 Lexicologie și lexicografie, terminologie și limbaje specializate, traductologie
Numele și tipul instituției de învățământ/furnizorul de formare	Școala doctorală Științe Umanistice, Universitatea de Stat din Moldova
Perioada	01.09.2010–26.06.2012
Specialitatea	Lingvistică aplicată
Calificarea/diploma obținută	Diploma de master în științe umanistice
Numele și tipul instituției de învățământ/furnizorul de formare	Universitatea de Stat din Moldova
Perioada	01.09.2006 – 03.07.2009
Specialitatea	Limba și literatura engleză și limba franceză
Calificarea/diploma obținută	Diplomă de licență

Numele și tipul instituției de învățământ/furnizorul de formare	Universitatea de Stat din Moldova
Perioada	2003 – 2006
Calificarea/diploma obținută	Diplomă de bacalaureat
Numele și tipul instituției de învățământ/furnizorul de formare	Liceul Teoretic „Al. I. Cuza”, or. Chișinău

Alte activități de dezvoltare profesională

Perioada	
Calificarea/diploma obținută	1.03.2012–14.05.2013
	Certificat de formare la specialitatea Modulul psihopedagogic
Numele și tipul instituției de învățământ/furnizorul de formare	Universitatea de Stat din Moldova

Participări la foruri științifice (naționale și internaționale)

25.10.2019
 Conferința Științifică *Lumina verbului matern. Profesorul și savantul Irina Condrea – prezență remarcabilă în mediul academic și cultural din Republica Moldova*, Universitatea de Stat din Moldova

4.04.2019
 Colocviul Internațional *Patrimoniul canonic – suport al vitalității și diversității culturale*, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România

14.03.2019
 Conferința Științifică Internațională *Dincolo de frontiere. Rolul limbilor și al literaturilor în crearea unui spațiu valoric comun*, Universitatea de Stat din Moldova

13/14.10.2017
 Colocviul Internațional de Științe ale Limbajului „Eugeniu Coșeriu”, ediția a XIV-a, *Text – co(n)text – multiculturalitate*, Universitatea de Stat din Moldova

29.09.2017

Colocviul Internațional *Traducere și mondializare*,
Universitatea de Stat din Moldova

19.05.2017

Simpozionul științific cu participare internațională *Norma limbii literare între tradiție și inovație*, Universitatea de Stat din Moldova

19.01.2017

Seminarul metodologic *Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine*,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

29/30.09.2016

Colocviul Internațional *Le mirage traductologique: la science de la traduction et la littérature traduites pendant la période communiste et postcommuniste*, Universitatea de Stat din Moldova

1/2.10.2015

Colocviul Internațional *Dialogismul și polifonia în limbajele specializate – spre o socioterminologie dinamică*, Universitatea de Stat din Moldova

1.03.2012

Conferința științifică studentescă *Educația, cercetarea și inovarea – baza dezvoltării economiei și societății contemporane*, Universitatea de Stat din Moldova

**Lucrări științifice
publicate**

11 lucrări

Limbi străine

Engleza – nivel avansat

Franceza – nivel mediu

Rusa – nivel mediu

