

ASSESSMENT AND EVALUATION FROM AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE IN TEACHING ROMANIAN AS A FOREIGN/ SECOND LANGUAGE

VÉRIFICATION ET ÉVALUATION D'UNE PERSPECTIVE INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DU ROUMAIN LANGUE ÉTRANGÈRE/SECONDE

VERIFICARE ȘI EVALUARE DIN PERSPECTIVĂ INTERCULTURALĂ ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ/SECUNDĂ (RLS)

Asist. univ. dr. Irina DINCĂ
Universitatea de Vest din Timișoara
E-mail: irina.dinca@e-uvt.ro

Abstract

This paper aims to present the way in which it can be constructed an efficient model of assessment and evaluation in teaching Romanian as a foreign/ second language from an intercultural perspective. Firstly, I proposed a series of terminological clarifications starting from CEFR (2001) and the companion volume from 2018, which sustain an action-oriented model, in which there are assessed and evaluated not only the level of knowledge, but also the quality of the performance in the use of language in the processes of comprehension, production, interaction and intercultural mediation. The overall language proficiency includes other competences, besides the linguistic one: pragmatic, sociolinguistic and intercultural. In the second part of my paper I offered some suggestions regarding the way in which these principles can be applied in the construction of some valid, reliable and feasible tools of assessment and evaluation in teaching Romanian as a foreign/ second language.

Résumé

Mon article présente la manière dont il peut être construit un modèle efficace de vérification et d'évaluation dans l'enseignement du roumain langue étrangère/ seconde à partir d'une perspective interculturelle. Tout d'abord, j'ai proposé une série de clarifications terminologiques à partir du CECR (2001) et du volume complémentaire (2018), qui soutient un modèle orienté vers l'action, dans lequel sont vérifiées et évaluées non seulement le niveau de connaissances, mais également la qualité des performances dans l'utilisation du langage dans les processus de compréhension, de production, d'interaction et de médiation interculturelle. La compétence langagière générale contient aussi d'autres compétences que celles linguistiques: pragmatiques, sociolinguistiques et interculturelles. Dans la deuxième partie de mon article, j'ai présenté quelques suggestions sur la manière dont ces principes peuvent être appliqués à la construction de certains outils d'évaluation valides, fiables et faisables pour l'enseignement du roumain langue étrangère/ seconde.

Rezumat

Această lucrare urmărește modul în care se poate construi un model eficient de verificare și evaluare în predarea limbii române ca limbă străină/ secundă (RLS) dintr-o perspectivă

interculturală. Am propus o serie de clarificări terminologice pornind la CECRL (2001) și volumul complementar din 2018, care susțin un model orientat spre acțiune, în care sunt verificate și evaluate nu doar nivelul de cunoștințe, ci și calitatea performanței în folosirea limbii în procesul de comprehensiune, producere, interacțiune și mediere interculturală. Competența globală de stăpânire a limbii include și alte competențe, pe lângă cele lingvistice: pragmatice, sociolingvistice și interculturale. În cea de a doua parte a lucrării am oferit câteva sugestii privind modul în care aceste principii pot fi transpuse în construirea unor instrumente valide, fiabile și fezabile de verificare și evaluare a asimilării RLS.

Keywords: *Romanian as a foreign/ second language, assessment, evaluation, overall language proficiency, intercultural competence*

Mots-clés: *roumain langue étrangère/ seconde, vérification, évaluation, compétence langagière générale, compétence interculturelle*

Cuvinte-cheie: *româna ca limbă străină/ secundă, verificare, evaluare, competență globală de stăpânire a limbii, competență interculturală*

Cadrul european comun de referință pentru limbi (CECRL), care urmărește să contureze o viziune unitară asupra predării limbilor străine/ secunde, are drept subtitlu Predare, învățare, evaluare, dovadă a importanței acordare evaluării în cadru procesului didactic. Acest ghid oferă considerații principiale și repere metodologice pentru realizarea evaluării, urmând ca acestea să fie transpuse în instrumente de evaluare, astfel încât aceasta să dobândească un caracter continuu, gradat și eficient. În acest sens, este importantă distincția dintre verificare (assessment) și evaluare (evaluation), prima fiind „un proces în continuă desfășurare, de observare, culegere de informații, testare, notare și interpretare a rezultatelor, care determină luarea unor decizii privind progresul individual sau de grup al studenților” (ÇELIC, TÜRKAN, 2014, 422), în vreme ce a doua este „produsul final, ceea ce profesorii fac cu toată informația adunată în urma oricărei proceduri de verificare”, o „judecare obiectivă bazată pe toate evidențele pe care le-au adunat” (Ibidem, 423). Astfel verificarea și evaluarea sunt complementare, ele conlucrează pentru realizarea unui feedback eficient, util atât pentru studenți, cât și pentru profesor, oferind posibilitatea sesizării și a corectării pe parcurs a unor deficiențe în procesul de asimilare a limbii străine/ secunde.

Verificarea și evaluarea se conturează astfel ca trepte necesare pentru realizarea procesului didactic, înțeles ca interacțiune a celor trei componente indispensabile care îl alcătuiesc: „obiective clar înțelese, activități productive în clasă și un feedback suficient pentru a-i face pe studenți conștienți de punctele tari și cele slabe ale performanței lor” (CHASTAIN, 1988, 378). Din această perspectivă, care înțelege „evaluarea ca un instrument de învățare” (Ibidem), verificarea și evaluarea sunt constant corelate cu obiectivele predării limbii străine/ secunde, ilustrate prin descriptorii cu grade progresive de dificultate, sintetizați în Cadrul european comun de referință pentru limbi (CECRL) din 2001 și dezvoltăți în volumul complementar la CECRL din 2018. În plus, verificarea și evaluarea dezvoltării competențelor aferente acestor descriptorii de nivel lingvistic implică un stadiu prealabil de formare a competențelor respective. În acest sens, activitățile de predare și exercițiile aferente trebuie proiectate din perspectiva criteriilor ce vor fi utilizate în procesul de verificare și evaluare și este necesar ca ele să acopere, atât din perspectiva conținutului, cât și din cea a tehnicilor de evaluare, deprinderile ce vor fi testate ulterior. Astfel, „elaborarea unui subiect de examen este foarte asemănătoare cu elaborarea unui exercițiu de învățare” (ALDERSON, CLAPHAM, WALL, 1996, 41), cu mențiunea că, dacă în primul caz el este un instrument de evaluare a competenței deja formate, în cazul exercițiilor de învățare de la clasă, acestea au rol formativ, intervenind de multe ori feedbackul profesorilor și al colegilor. Este necesar ca această

verificare formativă să se constituie într-un suport al dezvoltării progresive a capacității de autoevaluare a studenților.

E interesant de observat modul în care *Cadrul european comun de referință pentru limbi* (CECRL) și volumul complementar la CECRL din 2018 reflectă noile tendințe din domeniul predării limbilor străine/ secunde, care propun o mutație radicală dinspre viziunea statică asupra predării, învățării, verificării și evaluării spre o viziunea dinamică, în care interacțiunea și medierea interculturală joacă un rol esențial. Această turnură presupune luarea în considerare în procesul didactic nu doar a asimilării de cunoștințe (obiectivul principal al testării tradiționale), cât mai ales a modului în care aceste cunoștințe sunt activate în situații reale de comunicare în ceea ce se înțelege prin „evaluarea performanței”. În acest sens, „testele de cunoștințe” (“knowledge tests” sau “pencil-and paper tests”) sunt treptat înlocuite de „teste de performanță” (“performance tests”) (MCNAMARA, 1996, 13), în care cunoștințele lingvistice sunt integrate într-un sistem mult mai complex de punere în scenă a abilităților de comunicare. Primele au în vedere verificarea unor „competențe”, în sensul de „seturi abstracte de reguli care fac dovada cunoștințelor de bază”, în vreme ce ultimele urmăresc aprecierea „performanței”, care este definită drept „comportament observabil” (SPOLSKY, 1990, 76). Competența lingvistică – cu „subcomponentele ei: reprezentări fonetice, fonologie, structuri și reguli sintactice, structuri și reguli semantice, reguli de corespondență între sintaxă și semantică și lexic” (*Ibidem*, 77) – este completată de competența pragmatică – referitoare la „regulile generale ale utilizării limbii” (*Ibidem*) – și competența sociolingvistică – privind „regulile locale, specific sociale ale folosirii limbii” (*Ibidem*). Deja ultimele două competențe deschid sistemul static al cunoștințelor spre o activare a lui în dinamica actelor de comunicare și spre o nuanțare a lui în interacțiunile interculturale.

Schimbarea de orientare a evaluării dinspre cuantificarea de cunoștințe spre interpretarea performanței studenților presupune o lărgire a criteriilor de verificare și evaluare, care nu se mai rezumă la un barem rigid, cu răspunsuri prestabilite. Dimpotrivă, o astfel de abordare se deschide spre o valorificare a creativității, flexibilității, adaptabilității sub raport lingvistic, dar și pragmatic și intercultural. Această flexibilitate nu exclude însă rigoarea în elaborarea instrumentelor de testare a competențelor studenților, iar acestea trebuie să răspundă la cerințele de *validitate*, *fiabilitate* și *fezabilitate* necesare oricărui demers de verificare și evaluare. Astfel orice testare a performanței trebuie să fie *validă* – să fie reprezentativă pentru competența vizată –, să își dovedească *fiabilitatea* – să permită o cuantificare corectă a rezultatelor, care să nu varieze la o eventuală repetare a testării – și să fie *fezabilă* – să fie construită realist și aplicabil, selectând elemente reprezentative pentru obiectivele testării (CECRL, 2001, 135-136).

Din multitudinea de abordări posibile ale verificării și evaluării, Bernard Spolsky sintetizează trei direcții principale în care pot fi integrate modelele de testare a limbilor străine/ secunde, în funcție de obiectivele asumate: „teste de cunoștințe structurale specifice”, „teste de abilități funcționale specifice” și teste care „măsoară pregătirea generală” (*general proficiency*) (SPOLSKY, 1990, 73), valorificând deopotrivă cunoștințele structurale și abilitățile funcționale. Astfel, virajul dinspre cunoștințe spre performanță a dus la construirea unui model complex de asimilare și evaluare a competenței globale de stăpânire a limbii (*overall language proficiency*), în care *competența lingvistică* reprezintă doar o piesă dintr-un puzzle de competențe mult mai amplu. Prin *proficiency* se înțelege „realizare (funcționalitate, conținut, acuratețe), plus evidență funcțională a unor strategii internalizate de creativitate într-o singură apreciere globală a abilității lingvistice generale cu privire la o gamă largă de funcții și teme la oricare nivel dat” (“Proficiency equals achievement (function, content, accuracy) plus functional evidence of internalized strategies for creativity expressed in single global rating of general language ability over a wide range of functions and topics at any given level”) (LOWE, 1988, 12).

Modelul competenței globale de stăpânire a limbii (*overall language proficiency*) este sistematizat în volumul complementar la CECRL din 2018, în care *competențele de comunicare lingvistică* (mai exact, *competența lingvistică* este completată de *competența sociolingvistică* și de

cea *pragmatică*) sunt corelate cu *competențele generale* (*cunoașterea lumii, competența socio-culturală, competența interculturală și competența profesională*) (CEFR II, 2018, 29). Acest tablou complex al competențelor ar trebui să se regăsească nu doar în procesul de predare-învățare, ci și în diferitele forme de verificare și evaluare. E adevărat că unele dintre aceste competențe sunt dificil de transpus într-o scală de descriptori clar delimitați și cu atât mai mult în instrumente de cuantificare a nivelului de dezvoltare a lor, însă această flexibilitate nu trebuie să conducă la o ignorare a lor în procesul de verificare și evaluare. Dimpotrivă, această flexibilitate ar trebui valorificată printr-o deschidere spre potențialul creativ indus de aceste competențe, ceea ce ar îmbogăți repertoriul instrumentelor de verificare și evaluare.

Un prim pas în această deschidere a modelelor de testare se reflectă într-o integrare echilibrată a celor patru tipuri de deprinderi implicate în procesul de învățare a unei limbi străine/secunde, aferente competențelor de receptare (înțelegerea după ascultare și înțelegerea textului scris), respectiv celor de producere (vorbirea și scrierea). Receptarea și producerea, strategiile tradiționale de comunicare, sunt completate în CECRL prin deschiderea spre interacțiune și mediere, prin plasarea actului lingvistic într-un context mai larg, social și intercultural, într-o „abordare orientată spre acțiune” (*action-oriented approach*) (*Ibidem*, 26). Astfel, CECRL „a introdus o nouă abordare a verificării progresului” în asimilarea limbilor străine/secunde, prin „tratarea studentului ca un actant social cu sarcini de realizat” (“It is an action-based approach that treats the learner as a social player with tasks to perform”) (BEACCO, BYRAM, CAVALLI, COSTE, CUENAT, GOULLIER, PANTHIER, 2016, 68). Depășind „formele de verificare mai tradiționale, bazate aproape exclusiv pe competențe formale (teste de vocabular și gramatică în afara contextului, traducere)” (*Ibidem*), verificarea și evaluarea *orientate spre acțiune* încearcă o recontextualizare prin care competențele și strategiile interactive și interculturale sunt solicitate și apreciate.

Deschiderea interculturală este o încercare de a sparge cercul descris de Michael Agar, care circumscrie limba sub aspect formal (gramatică și vocabular) și o izolează de contextul în care aceasta funcționează; potrivit lui Agar, acest „cerc este o minciună”, întrucât comunicarea autentică presupune „o întâlnire între diferite lumi de *sensuri*, sensuri care călătoresc mult dincolo de dicționar, sensuri care îți spun cine ești, cu cine ai de a face, în ce situație ești pus, cum funcționează viața și ce este important în ea – sensuri care leagă limba *dinăuntru*l cercului, gramatica și dicționarul, cu lumea *dinafară*” (“an encounter between different worlds of meaning, meaning that travels well beyond the dictionary, meaning that tells you who you are, whom you’re dealing with, the kind of situation you’re in, how life works and what’s important in it – meaning that ties language *inside* the circle, grammar and the dictionary, to the world *outside*”) (AGAR, 1996, 16). În acest sens, studierea limbii transgresează cercul restrâns al dobândirii competenței lingvistice și o deschide spre societate și cultură, spre interacțiune și mediere interculturală.

Interdependența dintre limbă și cultură a condus spre modele de predare ce integrează cele două sfere până la suprapunere și chiar contopire. Problematizând conceptul de *linguaculture* al lui Michael Agar și cel *linguaculture* al lui Paul Friedrich, ca „interfață între limbă și cultură” (“interface between ‘language’ and ‘culture’”) (RISAGEN, 2006, 5). Karen Risager subliniază faptul că, în realitate, cele două sfere nu se identifică, având în vedere distincția dintre „cultura formată lingvistic” (“linguistically formed culture”) și „cultura formată non-lingvistic” (“non-linguistically formed culture”) (*Ibidem*). Cu toate că sfera culturii este mai vastă decât sfera limbii, ele se susțin și se construiesc reciproc, întrucât „limbile se răspândesc prin culturi, iar culturile prin limbi” („languages spread across cultures, and cultures spread across languages”) într-un flux continuu (“flow”) (*Ibidem*, XI) Un model viabil pentru înțelegerea relației dintre limbă și cultură este construit de schema analitică a lingvisticii culturale teoretizate de Farzad Sharifian, în care „variate trăsături și niveluri ale limbii, de la trăsăturile morfosintactice la sensul pragmatic/semantic și la discurs, pot fi adânc înrădăcinate în conceptualizări culturale luând forma schemelor culturale, categoriilor culturale și metaforelor culturale” (SHARIFIAN, 2017, 7).

Mai exact, *schemele culturale* „captează credințe, norme, reguli și așteptări comportamentale, precum și valori relaționate cu variate aspecte și componente ale experienței” (*Ibidem*), constituind baza pentru cunoștințele împărtășite într-o anumită comunitate. *Categoriile culturale* poartă „etichete lingvistice” (*Ibidem*, 15), numesc „obiecte, evenimente, cadre, stări mentale, proprietăți, relații și alte componente ale experienței” (apud *ibidem*) și „acompaniază norme și așteptări lingvistice și comportamentale” (*Ibidem*, 17). *Metaforele culturale* sunt expresiile lingvistice ale unor metafore conceptuale, așa cum sunt acestea înțelese de teoretizările lingvisticii cognitive, ca proiecții ale unor concepte în expresii lingvistice care facilitează înțelegerea și asimilarea lor prin „corelațiile sistematice” (LAKOFF, JOHNSON, 1980, 58) pe care le realizează cu „experiența spațială, socială sau emoțională” (*Ibidem*: 59) general umană sau specific culturală. Această viziune susține alăturarea unei noi competențe – *competența metaforică* – în schema competențelor propuse de CECRL, cea de descifrare și utilizare a substratului metaforic al limbii. Decurgând din teoretizările lui George Lakoff și Mark Johnson, *competența metaforică* este explicată în 1992 de Marcel Danesi în asociere cu „fluența conceptuală”, definită drept abilitate de a percepe și stăpâni modul în care „limba reflectă și încifrează conceptele sale pe baza structurării metaforice” (DANESI, 1992, 490), ceea ce construiește o nouă punte între limbă și cultură în predarea, verificarea și evaluarea limbilor străine/ secunde.

După cum constată Michael Byram, teoreticianul competenței interculturale, „verificarea este aspectul studiilor culturale și de învățare culturală la care se dă cea mai mică atenție” (BYRAM, MORGAN AND COLLEAGUES, 1994, 135). Dincolo de argumentația lui Byram asupra problemelor pe care le ridică tehnicile de verificare și evaluare a „cunoștințelor, atitudinilor și valorilor” (*Ibidem*), este clar că orice cuantificare a gradului de dezvoltare a competențelor culturale și interculturale este mai imprecisă decât cea a competențelor lingvistice, de pildă, având în vedere variabilitatea criteriilor de referință. Dacă cunoștințele factuale despre cultura și civilizația aferente limbii secunde sunt ușor de verificat și evaluat, mult mai dificilă este evaluarea și verificarea gradului de asimilare a încărcăturii culturale prezente în utilizarea limbii străine/ secunde. Dar din moment ce competența globală de stăpânire a limbii (*overall language proficiency*) include și competențele socio-culturale, verificarea și evaluarea ei trebuie să integreze și această perspectivă interculturală.

Din această perspectivă am privit și verificarea și evaluarea gradului de însușire a limbii române ca limbă secundă de către studenții străini înscriși la *Programul pregătitor pentru cetățeni străini* din cadrul Universității de Vest din Timișoara. Am lucrat cu grupe eterogene, cu studenți proveniți din diferite țări, în special din spațiul cultural arab, astfel încât distanța lingvistică și culturală cu care se confruntă studenții este considerabilă. În plus, după cum remarcă Ana-Maria Radu-Pop, dezvoltând terminologia lui Claude Cortier, „spațiul clasei constituie locul de întâlnire (nu de confruntare!) a două culturi: cultura de predare (*culture d'enseignement*), a profesorului, respectiv cultura de învățare (*culture d'apprentissage*) – a cursanților” (RADU-POP, 2018, 204), iar „una dintre provocările constante ale profesorului/instructorului de RLS – de fapt, ale oricărui profesor care predă unui grup caracterizat prin eterogenitate culturală – este și aceea de a armoniza cele două culturi și de a evita astfel posibilele tensiuni de natură culturală sau care ar viza strict procesul de predare-învățare” (*Ibidem*). Această armonizare vizează nu doar o ajustare a conținuturilor, metodelor și tehnicilor de predare în funcție de așteptările create de „cultura de învățare” a studenților, ci și o modelare corespunzătoare a instrumentelor de verificare și evaluare.

Construirea unui model de verificare și evaluare a competenței de stăpânire globală a limbii române ca limbă străină/ secundă dintr-o perspectivă interculturală, conform modelului complex propus de CECRL, presupune strategii de ajustare a conținutului testelor pentru a valorifica inserțiile culturale printr-o catalizare a dialogului intercultural, dar și a bazelor metodologice după care sunt configurate sarcinile și criteriile de apreciere a rezultatelor, cu accentul pe interacțiune și mediere culturală. În ceea ce privește modul în care se selectează textele suport și se formulează cerințele în elaborarea testelor, este necesară o dublă orientare: de pe o parte, evitarea punctelor

nevralgice care ar putea conduce la neînțelegeri și tensiuni interculturale, pe de altă parte, valorificarea potențialului transcultural al situațiilor și al tematicii abordate, precum și încurajarea asumării diversității culturale.

Din propria experiență didactică, selecția unor texte sau tematici care problematizează mentalități, tradiții, convingeri și tabuuri din viața personală și socială poate declanșa susceptibilități, rezerve sau chiar anxietăți și blocaje care au repercusiuni în rezultatele înregistrate de studenți. Pentru studenții din mediul cultural arab, astfel de subiecte delicate ar putea fi declanșate de cele mai neașteptate teme legate de viața cotidiană, precum obișnuințele alimentare sau vestimentare, relațiile de cuplu, diferențele de gen etc. O imagine banală folosită pentru a ilustra o vacanță petrecută la mare poate conduce la discuții de principiu despre pudoare, o replică de tipul „Taci odată!” dintr-un video folosit în proba de înțelegere după ascultate se poate suprapune peste un tabu de ordin pragmatic cu tentă culturală, întrucât pentru un arab această formulă reprezintă o gravă insultă. Pe de altă parte, există numeroase materiale cu potențial de susținere a medierii interculturale, care pot să-i stimuleze pe studenți să descopere punctele de întâlnire dintre culturi și să construiască profiluri culturale în oglindă. Astfel, se pot face trimiteri la simboluri culturale, precum vestigiile din epoca romană, tradiții gastronomice, precum rețetele de sarmale, chiftele, ciorbă sau baclavale, filiații lingvistice, precum împrumuturile directe sau indirecte din limba arabă, precum *algebră*, *chimie*, *cafea*, *amiral*, *hartă*, *busolă* etc. Toate aceste referințe tematice pot fi valorificate în construirea unor cerințe pentru toate cele patru deprinderi tradiționale, de receptare după ascultare sau citire, respectiv de producere de texte scrise sau de secvențe de discurs. În plus, pot constitui teme de dialog în exercițiile de interacțiune și suport pentru posibile acte de mediere interculturală.

Un fenomen dificil de asimilat fără o activare a tuturor competențelor din mănunchiul competenței globale de stăpânire a limbii este umorul, întrucât elementele prin care se construiesc efectele umoristice cuprind în structura lor de cele mai multe ori toate cele trei componente din modelul analitic al conceptualizărilor culturale al Farzad Sharifian, respectiv *scheme culturale*, *categorii culturale* și *metafore culturale*. Sunt numeroase căi prin care potențialul umoristic al unei culturi poate fi integrat atât în predare, cât și în verificare și evaluare: „Pe lângă vizionări de filme/filmulețe, reclame, studenții pot lua legătura cu umorul românesc apelând la caricatură, maxime, proverbe, zicători, fragmente literare, graffitti, inscripții urbane etc., intrând astfel în contact și cu alte tipuri de scrieri și stiluri funcționale diferite: ziare, reviste, inscripții, limba română actuală – colocvială, argotică, romgleză.” (BĂRDĂȘAN, CĂPĂLNĂȘAN, 2018, 125). De pildă, jocurile de cuvinte în cheie umoristică, valorificând glisările de la sensul denotativ la cel conotativ și invers, introduse treptat încă de la nivelul B1 sau chiar mai devreme, ar aduce „beneficii nu doar de natură lingvistică, ci mai ales sociolingvistică și socio-culturală” (vezi BĂRDĂȘAN, DINCĂ, RADU-POP, 2018, 78) atât în activitățile de predare, cât și în procesul de verificare și evaluare.

În concluzie, verificarea și evaluarea nu sunt doar componentele finale ale procesului didactic, ele trebuie proiectate în convergență cu obiectivele care structurează activitățile de predare și învățare a limbii străine/ secunde și în corelație cu strategiile și scenariile didactice. În conformitate cu modelul orientat spre acțiune propus de CECRL, verificarea și evaluarea sunt menite să aprecieze nu doar nivelul de cunoștințe atins de student, ci și calitatea performanței acestuia în folosirea limbii în procesul de comprehensiune, producere, interacțiune și mediere interculturală. Competența globală de stăpânire a limbii include, pe lângă competența lingvistică, pragmatică și sociolingvistică, și un set de competențe generale printre care un rol esențial îi revine competenței interculturale. Aceste principii se cer transpuse în construirea unor instrumente valide, fiabile și fezabile de verificare și evaluare a asimilării limbii române ca limbă străină/ secundă.

BIBLIOGRAFIE

- AGAR, Michael, *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*, New York, Quill, William Morrow Paperbacks, 1996
- ALDERSON, J. Charles, CLAPHAM, Caroline, WALL, Dianne, *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996
- BĂRDĂȘAN, Gabriel, CĂPĂLNĂȘAN, Emina, *Integrating cultural aspects in teaching Romanian as a foreign language – Levels A2-B1. Challenges*, în „Studii de știință și cultură”, Volumul XIV, Nr. 1/ martie 2018, p. 123-127
- BĂRDĂȘAN, Gabriel, DINCĂ, Irina, RADU-POP, Ana-Maria, *Jocul de cuvinte: (de)construirea limbajului în predarea RLS*, în *Limba și literatura română – perspective didactice. Actele celui de-al 16-lea și al 17-lea COLOCVIU INTERNAȚIONAL AL DEPARTAMENTULUI DE LINGVISTICĂ (București, 25-26 noiembrie 2016 și 24-25 noiembrie 2017)*, Editori: Florentina Sâmișăian, Mădălina Spătaru-Prlea, București, Editura Universității din București, 2018
- BEACCO, Jean-Claude, BYRAM, Michael, CAVALLI, Marisa, COSTE, Daniel, CUENAT, Mirjam Egli, GOULLIER, Francis, PANTHIER, Johanna, *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, Education Policy Division, Language Policy, Education Department, Directorate of Democratic Citizenship and Participation, DGII – Directorate General of Democracy, Council of Europe, 2016
- BYRAM, Michael, MORGAN, Carol and COLLEAGUES, *Teaching and Learning Language and Culture*, Clevedon, Philadelphia, Adelaide, Multilingual Matters Ltd, 1994
- Cadrul european comun de referință pentru limbi: Învățare, predare, evaluare (CECRL)*, Strasbourg, Divizia Politici Lingvistice, Consiliul European, 2001
- CHASTAIN, Kenneth, *Developing Second-Language Skills. Theory and Practice*, Third Edition, San Diego, Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1988
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors (CEFR II)*, Strasbourg, Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, Council of Europe, 2018
- ÇELIC, Servet, TÜRKAN, Sultan, *Assessment and evaluation in EFL: Classroom methods, assessment tools, and the instructional implications of high-stakes exams*, in Servet Çelik (Ed.), *Approaches and principles in English as a foreign language (EFL) education*, Ankara, Eğiten, 2014, p. 419-428
- DANESI, Marcel, *Metaphorical competence in second language teaching and second language teaching: The neglected dimension*, în James E. Alatis (Editor), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1992*, Washington, Georgetown University Press, 1992, p. 489-500
- LAKOFF, George, JOHNSON, Mark, *METAPHORS We Live By*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1980
- LOWE, Pardee Jr., 1988, *The unassimilated history*, in *Second Language Proficiency Assessment. Current Issues*, Edited by Pardee Lowe, Jr. and Charles W. Stansfield, New Jersey, Prentice Hall Regents, 1988, p. 11-51
- MCNAMARA, Timothy Francis, *Measuring Second Language Performance*, London and New York, Longman, 1996
- RADU-POP, Ana-Maria, *The importance of educational cultures in establishing the teaching-learning strategies for Romanian as a Foreign Language*, în „Studii de știință și cultură”, Volumul XIV, Nr. 4/ decembrie 2018, p. 203-208
- RISAGER, Karen, *Language and Culture. Global Flows and Local Complexity*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters Ltd, 2006
- SHARIFIAN, Farzad, PALMER, Gary B., *Applied cultural linguistics. An emerging paradigm*, in *Applied Cultural Linguistics. Implications for second language learning and*

intercultural communication, Edited by Farzad Sharifian and Gary B. Palmer, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2007, p. 1-14

SHARIFIAN, Farzad, *Cultural Linguistics. Cultural conceptualizations and language*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2017

SPOLSKY, Bernard, *Conditions for Second Language Learning. Introduction to a general theory*, Oxford, Oxford University Press, 1990