

## COMPETENȚA COMUNICATIVĂ ȘI OPORTUNITĂȚILE DE ÎNVĂȚARE: O ABORDARE INTERACȚIONISTĂ

Luminița DIACONU

Academia de Studii Economice din Moldova

Didactica limbajelor de specialitate înregistrează succese notabile mai ales în anii '70-80 ai secolului trecut, odată cu elaborarea și promovarea pe scară largă a abordării comunicative în predarea/învățarea limbilor străine. Începutul secolului al XXI-lea marchează o nouă orientare în didactica limbajelor de specialitate. Odată cu apariția Cadrului european comun de referință (în continuare – Cadru, CECR), în prim-plan se situează Abordarea Interacționistă (AI) având drept nucleu dur noțiunea de sarcină care urmează a fi realizată în cadrul unui proiect global.

**Cuvinte-cheie:** didactica limbilor străine, abordare interacționistă, student, profesor, competență comunicativă.

### THE COMMUNICATIVE COMPETENCE AND OPPORTUNITIES TO LEARN: AN INTERACTIVE APPROACH

Teaching EFL registers remarkable success in the 1970s-80s thanks to the elaboration and promotion of a new methodological approach to teaching EFL. Alongside with the appearance of The Common European Framework for Teaching Foreign Languages, the Interactive Approach is granted the first place, having at the core the notion of task, that has to be fulfilled globally. Dealing with professional interests in the area of Teaching English as a Foreign Language, I was struck by how very focused it is.

**Keywords:** foreign languages teaching, interactive approach, student, teacher, communicative competence.

Încercând să delimiteze domeniul ESP, Hutchinson și Waters (1987) sintetizează mai multe puncte de vedere privind originea și dezvoltarea englezei pentru diferite scopuri utilitare, vocaționale și academice. Ei subliniază distincțiile care se fac între aceste ramuri ale limbii engleze, precum și originea lor comună în preocupările privind metoda predării limbii engleze. Autorii observă că aceste ramuri se întrepătrund, că limba engleză de afaceri, sau limba engleză tehnică, medicală etc., nu reprezintă o varietate cu o funcționalitate unică. Trăsăturile care diferă țin doar de domeniul vocabularului specializat. În ceea ce privește gramatica, ea nu este specifică doar unei ramuri, ci este eșafodajul pe care se bazează procesul de comunicare. În acest sens, deosebirea dintre performanță și competență se referă la capacitatea unui elev/student să aplice structurile gramaticale generale la o situație specifică, iar învățarea limbii engleze pentru scopuri speciale este asemănătoare cu oricare formă de învățare a unei limbi uzuale.

În Moldova, ca urmare a noilor deschideri din anii '90 și a nevoii de perfecționare a predării limbilor străine, profesorii de limbă engleză specializată din instituțiile de învățământ superior au avut ca obiectiv general îmbunătățirea nivelului de cunoștințe de limbă engleză la viitorii manageri și ingineri ai organizațiilor publice și private. Îmbunătățirea privește mai ales adaptarea la cerințele individuale și la cele ale societății, și nu vizează numai creșterea nivelului de cunoștințe lingvistice în general. Activitățile și exercițiile prin care se realizează obiectivele sunt organizate în sarcini de lucru. Acestea depind de situațiile viitoare în care se vor afla studenții și implică formarea unor competențe profesionale de comunicare.

Didactica<sup>1</sup> limbajelor de specialitate înregistrează succese notabile mai ales în anii '70-80 ai secolului trecut, odată cu elaborarea și promovarea pe scară largă a abordării comunicative în predarea/învățarea limbilor străine. Având la bază, pe de o parte, principiile teoretice propuse de către J.L. Austin [1], reflectate în celebrele sale acte de vorbire, și, pe de altă parte, concepția lui D.Hymes [2] privitoare la competența comunicativă, procesul de predare/învățare a limbajelor de specialitate este orientat, cu precădere, spre însușirea

<sup>1</sup> Termenul *didactică* ne este rezervat în mod expres domeniului limbilor: semnificația lui etimologică, mai întâi, ca adjectiv este „de propriu instrucției” (derivat al verbului grecesc *didakein* „a învăța pe cineva”). Într-o definiție privitoare la limbi, substantivul *didactică* acoperă un ansamblu de mijloace, tehnici și procedee care concură la însușirea, de către un subiect dat, a unor elemente noi de toate tipurile, între care putem deosebi: (i) cunoștințe lingvistice, de exemplu, lexicul, gramatica, adică elementele și regulile de funcționare a codului lingvistic; (ii) competențe comunicative, adică mijloace **de acțiune** (*subl. n.*) asupra lumii înconjurătoare (moduri de a ordona, de a informa, de a aproba, de a prezenta etc.); (iii) un mod de a fi *alias* competența existențială, comportamentele socioculturale, indisociabile de limbă, deoarece sunt încorporate în limba însăși (de exemplu, ritualizarea interacțiunilor umane în forme lingvistice specifice, cuvinte aparent inutile, forme de politețe care corespund unor valori etc.). A se vedea și [3, p.5].

particularităților discursive ale unei limbi în raport cu contextul concret de utilizare a acesteia. În formă rezumativă, putem afirma că obiectivul esențial al predării limbajelor de specialitate se axează actualmente, preponderent, pe dezvoltarea competențelor de înțelegere (citire și ascultare), vorbire (participare la conversație și producerea unui discurs oral) și scriere (exprimare scrisă) într-un limbaj specific unui domeniu specializat.

Începutul secolului al XXI-lea marchează o nouă orientare în didactica limbajelor de specialitate. Odată cu apariția Cadrului european comun de referință (în continuare – Cadrul, CECR) [4], în prim-plan se situează **Abordarea Interacționistă (AI)** având drept nucleu dur noțiunea de **sarcină** care urmează a fi realizată în cadrul unui proiect global. Avantajul major al AI în raport cu abordarea comunicativă, în accepțiunea lui D.Hymes, rezidă în faptul că AI contribuie de o manieră eficientă la dezvoltarea activităților interactive între studenți în loc să se concentreze asupra textului.

**Abordarea Interacționistă** este definită în lucrare ca „...o abordare axată pe acțiune, în sensul că *elevul*<sup>2</sup> și *utilizatorul* unei limbi sunt considerați, în primul rând, drept *actori sociali* (membri ai societății) care *au de îndeplinit anumite sarcini (acestea nefiind exclusiv de natură comunicativă)* într-o serie de circumstanțe date, într-un mediu specific, în cadrul unui domeniu particular de activitate” [4, p.15 – *subl.n.*]. În continuare, textul Cadrului anunță, în doar câteva rânduri, survolate uneori de către cititori, apariția unei noi orientări în didactica limbajelor de specialitate, fapt care implică, în opinia noastră, o reconsiderare a întregului proces de predare/ învățare. „**În timp ce actele de vorbire se realizează în cadrul activităților comunicative, aceste activități se înscriu ele însele într-un cadru mai larg al contextului social, singurul capabil de a da acestora deplină lor semnificație**”. Pornind de la această integrare a activităților comunicative în contextul social, pentru a transforma perspectiva preconizată de CECR în demers didactic concret, este necesar să se țină cont de trei elemente esențiale:

1) Studentul este, conform CECR, mai întâi și-ntâi, un utilizator al limbii. Luând în considerare valoarea adăugată a termenului **student-utilizator** în raport cu termenul **student**, cadrelor didactice le incumbă obligația să reorganizeze procesul didactic, astfel încât predarea/învățarea să se efectueze **prin prisma utilizării limbii**. După cum observăm, Cadrul nu orientează spre anumite sarcini academice, dar mai degrabă pune accentul pe sarcini care nu sunt doar de natură comunicativă.

2) În această ordine de idei, formularea unei sarcini studentului-utilizator înseamnă de acum înainte încorporarea sarcinii comunicative, considerată actualmente drept o finalitate a procesului de predare/învățare, într-o acțiune concretă care urmează a fi îndeplinită. Conform CECR, **sarcina este definită ca orice acțiune orientată spre un scop**, considerată de actorul social ca fiind necesară pentru obținerea rezultatului scontat în soluționarea unei probleme, onorarea unei obligațiuni sau atingerea unui obiectiv. Cu alte cuvinte, noțiunea de sarcină, în acest sens, înglobează o serie întreagă de acțiuni, cum ar fi deplasarea unui dulap, scrierea unei cărți, obținerea unor condiții avantajoase în negocierea unui contract, comandarea unui fel de mâncare într-un restaurant, traducerea unui text într-o limbă străină etc. [4, p.16]. În așa mod, comunicarea este subordonată acțiunii și are loc în serviciul acesteia;

În cadrul perspectivei acționale de predare/învățare a limbilor străine, unii cercetători au introdus noțiunea de **co-acțiune** pentru a desemna trecerea de la interacțiune la acțiune comună. În această concepție, elevul-utilizator nu se limitează la „coabitarea” sau la comunicarea cu alți interlocutori, dar acționează în comun cu aceștia în vederea realizării unor sarcini sociale sau profesionale concrete într-un domeniu dat.

Conceptul de sarcină a făcut obiectul numeroaselor studii, întreprinse cu precădere de către cercetătorii anglo-saxoni. Menționăm, cu titlu de exemplu, opinia lui J.Willis, conform căreia sarcina este considerată drept o acțiune care îi permite studentului să atingă un obiectiv real prin utilizarea limbii-țintă. Sarcina poate fi complexă în măsura în care ea include anumite subsarcini având drept scop atingerea unui obiectiv foarte precis. De exemplu, un student care urmează să participe la o dezbatere pe un subiect într-un domeniu anume va trebui să culegă, din diverse surse, informații referitoare la subiectul în cauză, să selecționeze informațiile adunate, să le claseze în conformitate cu anumite criterii, să-și exprime acordul/dezacordul cu alți participanți la dezbatere, să argumenteze punctul său de vedere etc.

<sup>2</sup> În lucrare, termenul „*elev*” este folosit în accepția lui cea mai largă și nu desemnează un individ înscris într-un sistem administrativ, ci un individ aflat într-o situație anume, în postura de a învăța. Opoziția *élève/apprenant*, care în limba franceză traduce tocmai distincția semnalată anterior, este inoperantă în limba română în plan lingvistic, echivalentul aproximativ „*învățăcel*” fiind un termen familiar, ușor peiorativ.

3) Unul dintre aspectele fundamentale ale Abordării Interacționiste se conține în citatul menționat mai de vreme: „În timp ce actele de vorbire se realizează în cadrul activităților comunicative, aceste activități se înscriu ele însele într-un cadru mai larg al contextului social, singurul capabil de a da acestora deplina lor semnificație” [4, p.15]. Încorporarea actelor de vorbire în cadrul unor acțiuni concrete înseamnă, de fapt, atât depășirea teoriei actelor de vorbire, bazată pe intenția locutorului [5], cât și a teoriei referitoare la situațiile de comunicare [6], teorii care au inspirat de-a lungul anilor abordarea comunicativă în didactica limbajelor de specialitate.

Întrucât actele de vorbire își au rostul deplin doar în cadrul acțiunilor concrete, dezvoltarea de acum înainte a competențelor care implică doar intenția locutorului, cum ar fi aptitudinile de înțelegere, pe de o parte, și cele de producere, pe de altă parte, pare să fie lipsită de sens, cu excepția cazului când putem considera că ansamblul unor competențe separate contribuie la formarea unei competențe globale. De altfel, Cadrul pune accentul pe necesitatea depășirii unui proces de predare/învățare a limbilor axat exclusiv pe intenția locutorului ca mijloc de acțiune asupra celuilalt, în măsura în care intenția nu contribuie neapărat la reușita unei acțiuni.

În primul rând, AI implică o schimbare a rolului studentului în procesul de predare/învățare: studentul nu se mai limitează la învățarea regulilor gramaticale și/sau a vocabularului propriu limbajelor de specialitate. Mai mult, rolul studentului nu se reduce nici măcar la stăpânirea unor competențe de comunicare lingvistică. AI îl transformă pe student în **actor social** care acționează împreună cu semenii săi pentru a soluționa o problemă concretă în societate.

Este important să menționăm că executarea unei sarcini depinde de doi factori principali: competențele studentului și complexitatea sarcinii. Astfel, Ghidul de utilizare a CECR [7] distinge trei categorii de sarcini în care sunt implicați elevii în procesul de predare/învățare a limbilor străine:

1. Sarcini „șintă”, sau „apropiate de cele din viața reală”. Ele sunt selecționate în funcție de nevoile studentului în afara contextului de învățare;
2. Sarcini de comunicare pedagogică. Acestea sunt inspirate din realitatea socială, iar studenții participă la jocuri de simulare utilizând limba străină;
3. Sarcini de pre-comunicare pedagogică, bazate pe exerciții specifice de utilizare decontextualizată a formelor lingvistice.

Faptul că CECR pune în prim-plan AI a zdruncinat nu doar concepțiile existente referitoare la predarea/învățarea/evaluarea limbilor, în general, dar și a limbajelor de specialitate, în particular. Într-adevăr, **integrarea activităților comunicative în acțiunea socială** implică o **schimbare de paradigmă** în didactica limbilor străine, fapt care trebuie luat în considerare atât de cadrele didactice, cât și de persoanele responsabile din ministere, departamente etc., în măsura în care Cadrul pretinde să ofere „administratorilor din domeniul educației, persoanelor responsabile de elaborarea programelor, de pregătirea cadrelor, [...], membrilor juriilor de examinare etc. **instrumentele**, care le vor permite să mediteze asupra activității lor ordinare în vederea reconsiderării și coordonării eforturilor lor, pentru a garanta că aceste eforturi răspund nevoilor reale ale studenților la a căror formare sunt parte responsabilă” [4, p.9].

Or, deși Cadrul furnizează un set de instrumente care permit să suscite și să alimenteze o reflecție generală asupra didacticii limbilor străine în secolul al XXI-lea, rămâne de văzut în ce mod și în ce măsură aceste instrumente răspund nevoilor concrete în materie de predare/învățare a limbajelor de specialitate și cum ar putea fi extrapolate asupra chestiunilor specifice legate de domeniul dat. Aceasta, cu atât mai mult, cu cât Cadrul nu tratează în mod explicit conceptul de „limbaj de specialitate” chiar dacă într-un scurt pasaj se menționează că „există cazuri în care învățarea unei limbi străine are ca obiectiv principal o mai bună adaptare la cerințele unui post de lucru sau la contextul unei instruirii...” [4, p.111] și că într-un anumit context se poate vorbi despre „obiective specifice”, „cursuri de limbă pentru diferite profesii” [*ibidem*].

Apare întrebarea firească cum să identificăm, cel puțin de o manieră implicită, prin lecturarea textului acestui document important și a descriptorilor propuși, noțiunea de limbaj de specialitate, pentru a putea utiliza Cadrul în cunoștință de cauză. Se pare că răspunsul la întrebarea care ne preocupă se conține în conceptul de **domeniu**, introdus chiar la începutul capitolului al II-lea, unde este definită PA. Revenind la definiția acesteia, vom menționa, de această dată, că studenții, în calitatea lor de actori sociali, au de îndeplinit anumite sarcini de natură lingvistică și extralingvistică „... într-o serie de circumstanțe date, într-un mediu specific, în cadrul unui **domeniu particular** de activitate”. Deși în textul Cadrului nu figurează în mod expres sintagma „domeniu specializat”, putem desprinde, din acest citat, un element care varsă lumină asupra dezbaterii ce ne preocupă: domeniile sunt definite ca **domenii de acțiune** în societate.

Este oportun să menționăm din start că domeniile categorisite în Cadru nu corespund cu clasificarea specialităților (profesiilor) în cadrul decupării instituționale a disciplinelor de predare, a profesiilor etc. De altfel, Cadrul precizează, în această ordine de idei, că domeniile „desemnează marile sectoare ale vieții sociale în care intervin actorii sociali” [4, p.16] și că repartizarea lor pe categorii majore (domeniul educațional, domeniul profesional, domeniul public și domeniul personal) are drept scop să faciliteze învățarea/predarea limbilor [ibidem]. De altfel, această clasificare foarte generală a domeniilor corespunde obiectivelor majore ale Cadrului, chiar dacă în Capitolul al IV-lea găsim următoarea precizare: „Numărul domeniilor este nedeterminat; [...], oricare centru de interes sau sferă de activitate poate constitui domeniul unui utilizator dat...” [4, p.45].

Pentru a contura limitele noțiunii de limbaj de specialitate prin prisma domeniilor descrise în Cadru, este necesar să menționăm că domeniile evocate reprezintă doar un aspect a ceea ce este definit în CECR drept „context de utilizare a limbii” [4, p.45] și că fiecare domeniu include „situații” clasificate în funcție de diferite criterii<sup>3</sup> [ibidem], „contextul” și „situațiile” fiind înglobate, la rândul lor, în „contextul extern de utilizare a limbii” [4, p.46]. Cât privește „contextul”, acesta este descris prin prisma temelor de comunicare (câmpurilor tematice), sarcinilor comunicative și finalităților, activităților de comunicare lingvistică și strategiilor comunicative, textului etc. Aici se regăsesc numeroase aspecte legate de limbajele de specialitate, precum înțelegerea unei oferte de angajare în câmpul muncii, participarea la un interviu de angajare la un post de muncă, completarea unui formular de asigurare etc. [4, p.49-83].

Prin urmare, chiar dacă Cadrul nu definește, de o manieră explicită, noțiunea de limbaj de specialitate, ea se desprinde din textul acestuia, fapt care implică și justifică aplicarea AI inclusiv în predarea/învățarea limbajelor de specialitate. De altfel, drept dovadă a faptului că predarea/învățarea limbajelor de specialitate este integrată în didactica limbilor străine, în general, pot servi și descriptorii nivelurilor comune de referință [4, p.25]. În cele ce urmează ne vom referi doar la nivelurile B1 și B2 (utilizator independent), nivelul B1 fiind considerat drept o condiție necesară de acces în instituțiile de învățământ superior din Moldova, menționând, totodată, că nivelurile superioare C1 și C2 (utilizator experimentat) se deosebesc de nivelurile B1 și B2, mai ales prin gradul mai înalt de complexitate cu referire la limbajele de specialitate.

Astfel, descriptorii nivelului B1 gravitează în jurul criteriului de familiarizare a studentului cu un anumit domeniu, subiect, de regulă, asociat cu caracteristicile lingvistice ale limbii standard:

1) B1. *Scala globală*. Poate să înțeleagă punctele esențiale în vorbirea standard clară pe subiecte familiare, legate de muncă, școală, timpul liber etc.[...]. Poate să producă un discurs simplu și coerent pe teme familiare legate de domeniile sale de interes [4, tabelul 1, p.27].

2) B1. *Înțelegere*. Poate să înțeleagă texte redactate, în principal, într-un limbaj uzual sau referitor la munca pe care o exercită [4, tabelul 2, p.30].

3) B1. *Ascultare*. Poate să înțeleagă o conferință sau o expunere referitoare la propriul său domeniu cu condiția ca subiectul să fie cunoscut și prezentarea să fie simplă și clar structurată [4, p.60].

După cum se vede, noțiunea de limbaj de specialitate nu figurează la nivelul B1, ea se subînțelege când se face referință la domeniul de interes, la muncă etc. Dimpotrivă, descriptorii nivelului B2 introduc în mod explicit dimensiunea în cauză, asociată, în general, cu un anumit grad de complexitate.

4) B2. *Scala globală*. Poate să înțeleagă ideile principale din texte complexe pe teme concrete sau abstracte, inclusiv în discuții tehnice referitor la **specialitatea** sa [4, tabelul 1, p.25, *subl. n.*].

5) B2. *Ascultare*. Poate să înțeleagă punctele esențiale ale unei conferințe, ale unui discurs, ale unui raport și ale altor tipuri de expozeuri educaționale/**profesionale** care sunt complexe din punctul de vedere al fondului și formei [4, p.60].

6) B2. *Citirea pentru a se informa și participa la o discuție*. Poate să culegă informații, poate selecta idei și opinii din surse **foarte specifice din domeniul** său. Poate să înțeleagă articole **specializate** care nu țin de domeniul său, cu condiția de a recurge din când în când la un dicționar pentru verificare [4, p.62].

Așadar, în loc să ne irosim timpul, exprimându-ne regretele inutile referitoare la deficiențele CECR în conceptualizarea limbajelor de specialitate, este rezonabil să ne orientăm eforturile spre o utilizare și adaptare cât mai adecvată a acestuia la nevoile teoretice și practice concrete în materie de predare/învățare/evaluare a limbajelor de specialitate. Aceasta cu atât mai mult cu cât Cadrul pretinde a fi un document care poate fi „utilizat în scopuri multiple [...], suplu [...], deschis [...], dinamic [...], ușor utilizabil [...], lipsit de dogmatism [...].” [4, p.13-14].

<sup>3</sup> Loc, moment, instituții sau organisme, actori, obiecte, evenimente, operații, texte [4, p.45-46].

Într-adevăr, Abordarea Interacționistă permite profesorului să plaseze studentul, în calitatea acestuia de actor social, în contact direct cu domeniul lui de specialitate. Acest lucru este posibil datorită faptului că el posedă anumite competențe profesionale în domeniul dat. Bazându-se pe aceste pre-rechizite, studentul poate să-și dezvolte anumite competențe comunicative și profesionale în limba țintă prin realizarea unor sarcini autentice. Cu alte cuvinte, AI îi permite studentului să devină **protagonistul** procesului de învățare, acesta din urmă fiind pus în situația de a participa activ la realizarea diferitelor sarcini sociale.

De exemplu, admitem că un producător de vinuri din Moldova dorește să dezvolte relații comerciale cu parteneri anglofoni din domeniu. În acest scop, el va învăța engleza de afaceri, pentru a îndeplini anumite sarcini concrete, cum ar fi: prezentarea diferitelor tipuri de vinuri, participarea la negocieri comerciale cu omologii anglofoni, participarea la o discuție în vederea atragerii investițiilor străine în întreprinderea sa, elaborarea proiectelor comune, alcătuirea unui deviz de cheltuieli a unui proiect etc. În acest context, cursul de engleza afacerilor îl va ajuta nu doar să comunice cu partenerii anglofoni, dar și să acționeze în comun cu ei.

În acest sens, Abordarea Interacționistă joacă un rol important în motivarea studentului. În opinia unor cercetători, Abordarea Interacționistă este singurul demers didactic capabil să dezvolte motivația studentului, în măsura în care acesta este conștient de faptul că sarcinile propuse sunt sarcini profesionale autentice în raport cu nevoile sale concrete. În plus, AI responsabilizează studentul, fapt care contribuie și mai mult la motivarea acestuia. Or, motivarea și responsabilizarea sunt cheia reușitei procesului de predare/învățare a limbajelor de specialitate.

După cum se vede, pentru îndeplinirea acestei sarcini complexe, studenții vor trebui să valorifice competențele lor de înțelegere (ascultare și citire), vorbire (discurs oral și participare la conversație) și scriere.

### **Concluzii**

Chiar dacă abordarea comunicativă reprezintă un demers evoluat în comparație cu metodologia tradițională de predare/învățare a limbilor axată pe însușirea unor cunoștințe lingvistice, ea nu atribuie decât parțial studentului locul care îi revine în procesul dat, întrucât rămâne, totuși, orientată asupra textului (discursului). Or, utilizarea unei limbi nu se reduce la întrebuintarea sterilă a unor cunoștințe lingvistice acumulate, iar intenția locutorului rămâne deseori nerealizată. **Abordarea Interacționistă** deschide calea demersului constructivist al cunoștințelor care transformă studentul în utilizator al limbii. Logica integratoare presupune nu doar comunicarea, dar și realizarea unor acțiuni comune cu alți participanți într-o limbă străină, fapt care implică o dimensiune pragmatică (luarea în considerare a mediului în care se situează acțiunea) și o dimensiune epistemică (partajarea cunoștințelor și însușirea unor noi cunoștințe).

Deși CECR nu folosește în mod explicit conceptul de „limbaj de specialitate”, el decurge din textul acestuia, fapt care implică și justifică aplicarea AI inclusiv în predarea/învățarea limbajelor de specialitate.

### **Referințe:**

1. Austin J.L. Quanddire c'estfaire. - Paris: Editions du Seuil, 1970.
2. Hymes D. Vers la compétence de communication. - Paris: Hatier Crédif, 1984.
3. Martinez P. Didactica limbilor străine / Trad. I.Littera, M.Zoicaș. - București: Grafoart, 2008.
4. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare / Trad. Gh. Moldovanu. - Chișinău: Tipografia Centrală, 2003.
5. Austin J.L. Quanddire c'estfaire. - Paris: Editions du Seuil, 1970.
6. Hymes D. Vers la compétence de communication. - Paris: Hatier Crédif, 1984.
7. Le Guide de l'utilisation du Cadre Européen commun de référence. Strasbourg: Conseil de l'Europe. - Paris: Didier, 2002.

*Prezentat la 21.11.2012*