

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Facultatea de Litere

Catedra de filologie engleză și germană

Conferința științifică

**Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice
(Ediția I)**

6 decembrie 2014

Bălți, 2015

Responsabilitatea pentru conținutul articolelor revine autorilor

Responsabil de ediție - *Lina Cabac*

lect. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice", conferință științifică (1 ; 2014 ; Bălți). Conferința științifică "Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice", (Ediția 1-a), 6 dec. 2014 / resp. ed.: Lina Cabac.- Bălți: Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți , 2015 (Tipografia din Bălți). -272 p.

Antetit.: Univ. de Stat "Alec Russo" din Bălți , Fac. de Litere, Catedra de filologie engl. și germ. – Texte : lb. rom., engl., rusă, alte lb. străine. – Bibliogr. la sfârșitul art. – 60 ex.

ISBN 978-9975-132-36-7.

[80/81+37.016.046]:378.4(478-21)(082)=00

P93

ISBN 978-9975-132-36-7.

Cuprins

COMUNICĂRI ÎN PLEN

Ala SAINENCO , <i>Karl Wilhelm Bücher: ritmuri în muncă și în limbaj</i>	6
Maria ABRAMCIUC , <i>Dimensiuni spațio-temporale în proza lui Franz Kafka</i>	12
Анна ПОМЕЛЬНИКОВА , <i>Иностранные языки в процессе развития современного общества и качество подготовки специалистов по иностранным языкам</i>	17

LINGVISTICĂ GENERALĂ

Mihail RUMLEANSCHI , <i>Despre tipologia actelor de vorbire</i>	26
Adela NOVAC , <i>Gramatica și semantica numelor proprii în creația viereană</i>	34
Nicanor BABĂRĂ, Tatiana SANDU , <i>Analiza și interpretarea materialelor lingvistice experimentale (diftoagul central englez /'ʊə/)</i>	41
Irina BULGACOVA , <i>Neuprägungen auf onymischer Grundlage in den deutschen Medien</i>	50
Lilia TRINCA , <i>„Urâtul” în mentalitatea românilor (în baza experimentului asociativ)</i>	55
Alexei CHIRDEACHIN , <i>Unele particularități ai parametrelor acustici ai unităților monofonematice consonantice compuse în contextul formării competențelor comunicative (în baza materialului limbii engleze)</i>	64
Natalia HIOARĂ, Ina ANDONI, Ecaterina RUGA , <i>Formarea termenilor economici (termeni de export și import conform Sistemului Armonizat de Comerț din UE) (Partea I)</i>	69
Natalia HIOARĂ, Carolina ANDRONIC, Ecaterina RUGA , <i>Terminologia descriptiv-lingvistică versus terminologia cognitivă (Partea II)</i>	77
Stella HÎRBU , <i>Natura lingvistică, filosofică și logico-semantică a comparației</i>	82
Diana VRABIE , <i>Franz Kafka: Drama „Vinovatului fără vină”</i>	87
Константин ЖОСАН , <i>Национальные отличия речевых этикетов в разных странах</i>	95
Ninel BARBAROȘ , <i>Übersetzungstransformationen in Wirtschaftstexten</i>	99
Oxana CHIRA , <i>Zur Verwendung von Fremdwörtern als euphemistische Substitute in der rumänischen Sprache</i>	102

Victoria MASCALIUC , <i>Tipologia definiției numelor de acțiune versus tipologia numelor de acțiune</i>	107
Lina CABAC , <i>Unele considerații asupra cauzelor și factorilor apariției ocazionalismelor în limba română</i>	113
Prascovia GARGALÎC , <i>Weisheit der Bibel und der Märchen</i>	121
Angela CĂLĂRAȘ , <i>Difficulties in the Translation of Fauna Idioms from English into Romanian and Russian</i>	123
Natalia BANARU , <i>Hiatul ca fenomen lingvistic (studiu de sinteză)</i>	129
Наталья ЕВТОДИЕВА , <i>К вопросу о жанре притчи в творчестве Вальтера Беньямина</i>	135
Наталья ПЕРЕВЯЗКА , <i>Фамильярно-дружеские и стилистически сниженные обращения в английском языке (на материале романа Теодора Драйзера "Sister Carrie")</i>	142
Ana POMELNICOVA , Mariana MUTRUC , <i>Particularități ale consonantismului limbilor germană, engleză și română</i>	151

Didactica predării limbilor străine

Iulia IGNATIUC , <i>Interference of Mother Tongue in the Acquisition of a Foreign Language</i>	156
Angela COȘCIUG , <i>L'image dynamique dans la didactique du FLE</i>	165
Eugenia BABĂRĂ , Daniela TÎRSÎNĂ , <i>Reading to Speak. Development of Oral Communication Skills</i>	172
Valentina ȘMATOV , <i>Register Variation in Teaching English as a Foreign Language</i>	175
Svetlana CORCEVSCHI , <i>Die Einsetzung einer Projektarbeit im Landeskundeunterricht</i>	182
Larisa PANCENCO , Nina PUȚUNTEAN , <i>Communicative approach as a means of foreign language teaching through literature</i>	186
Jonas TEUNE , <i>Lehren als Nicht-Lehrer</i>	192
Elena VARZARI , Oxana STANȚIERU , <i>Reassessing the Role of Learners' Native Language in Foreign Language Teaching</i>	195
Tatiana ȘCERBACOVA , <i>Einsatz des Rollenspiels im DaF-Unterricht</i>	203
Iulia KONOPLINA , <i>Testing Speaking Skills: Task Design</i>	207
Tatiana KONONOVA , <i>Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht im Hochschulwesen</i>	217
Oxana STATNIC , <i>Internet beim Studium der Fremdsprachen</i>	221
Aurelia CABAC , <i>Abordarea individualizată a lucrului cu lexical la lecțiile de Limba română în școala cu predare în limba rusă</i>	224

Irina GUȚUL-GORDIENCO, Lidia PANAITÈ, <i>Motivarea studenților prin diversificarea metodelor de predare: lecția – proiect</i>	230
Emilia DENISOV, Svetlana DZECHIȘ, <i>Zu didaktischem Mehrwert und Methode des gezielten Interneteinsatzes</i>	235
Tamara ARNAUT, <i>Kooperatives Lernen als Voraussetzung für den handlungsorientierten Unterricht</i>	240
Svetlana FILIPP, <i>Strategies for Effective Paragraph Writing</i>	244
Micaela ȚAULEAN, <i>Student's Cultural Awareness and Interculturalality</i>	252
И. БОЛДЕЦКАЯ, А. КОПАЧЕВСКАЯ, <i>Использования метода проектов для формирования положительной мотивации в обучении школьников иностранному языку</i>	255
Corina SEBAN, <i>Blogs - Space for Teaching and Learning</i>	262
Елена РУССУ, <i>Использование информационно-компьютерных технологий в обучении аудированию</i>	266

COMUNICĂRI ÎN PLEN

Karl Wilhelm Bücher: ritmuri în muncă și în limbaj

Ala SAINENCO, conf. univ., dr.

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Cuvinte-cheie: ritm, originea limbii, Karl Wilhelm Bücher, sincretismul muncă-poezie-muzică

În intenția de a împărtăși cunoștințele acumulate din domeniul fiziologiei, psihologiei, filologiei și muzicii, intuind importanța acestora pentru istoria poeziei și a metricii, economistul german Karl Wilhelm Bücher construiește una dintre cele mai coerente teorii privind trei aspecte ce țin de evoluția umană și care pot constitui scopul unor lecturi separate ale lucrării sale *Arbeit und Rhythmus*: originea artei; rolul ritmului; importanța muncii. Conștient că domeniul pe care îl supune investigației este extrem de larg, Karl Wilhelm Bücher, printr-o respectare a unei „deontologii gnoseologice”, consideră de datoria sa „de a aduna în măsura posibilităților materialul care i-a stat la îndemână și de a-l prelucra într-atât încât acesta să fie pasibil de a fi transmis specialiștilor din domeniile respective, care l-ar interpreta în continuare” [p. I]. Interesat, de fapt, de studiul formelor asocierilor de muncă și pornind de la acestea, prin analiza unor fapte și a unui corpus vast de texte de muncă, economistul german ajunge la concluzia că muzica, poezia și munca au o origine comună, iar anterior acestora este ritmul.

Activitatea de muncă trebuie înțeleasă, după Karl Bücher, în contextul altor activități umane (artă, joc, sport etc.), ținându-se cont de două aspecte: în evoluția umană corelația dintre activități a fost diferită, iar diferențierea acestora nu a fost tranșantă în toate timpurile. Pe de altă parte, este necesar a depăși stereotipul (consemnat și etimologic prin cuvântul *muncă*, care în unele limbi însemna, inițial, „necesitate, impunere, sclavie”) care denotă un fel de *horror laboris* și care este, după Karl Bücher, *fable convenue*. Or, dacă ar fi existat *oroarea pentru muncă*, omul nu ar fi ieșit niciodată din starea de sălbăticie, iar progresul ființei umane ar fi fost imposibil. Omul preistoric și omul contemporan însă au o înțelegere diferită a muncii, care generează o atitudine diferită: munca omului preistoric are drept obiectiv necesitățile imediate și se încheie cu satisfacerea acestora și nu cu acumularea de beneficii; activitatea de muncă și beneficiul de pe urma acesteia vizează, în perioada preistorică, aceeași persoană, neexistând situații de divizare a efortului și a plăcerii de pe urma efortului (beneficiului). În această „comuniune” dintre producător și produs se aflau germenii culturii, iar orice activitate era, la începuturi, creație: „Ceea ce simte astăzi pictorul,

sculptorul, poetul, savantul, datorită artei care îi aduce slavă, simțea orice om atunci când realiza ceva prin știința mâinilor sale. Bucuria creației, pe care o trăiește omul de cultură astăzi doar în cazul unei activități spirituale, omul primitiv o trăia continuu atunci când realiza un obiect de uz casnic, de decor, de muncă și de luptă” [p. 9]. Omul preistoric trăia, după Karl Bücher, un sentiment de bucurie, cinste și exaltare din faptul de a avea în proprietate și de a face uz de un obiect care era propriul produs și rezultatul efortului depus. Munca însă nu era în exces: omul primitiv muncea doar atunci când apărea necesitatea. Nefiind un exces și neimpunând un efort susținut continuu, dar satisfăcând necesitățile, munca producea plăcere.

Pe lângă finalitatea plăcerii ar fi trebuit să existe în activitatea de muncă a omului preistoric, în opinia lui Karl Bücher, un „mecanism” compensatoriu, de echilibrare, care ar diminua efortul depus. Acest mecanism ar trebui căutat, iarăși, în diferențele dintre activitatea de muncă a omului preistoric și cea a omului contemporan: activitatea de muncă contemporană „se produce regulat și metodic”, pe când cea preistorică – „neregulat și impulsiv”; respectiv, prima impune „concentrarea voinței”, iar ultima oferă ocazia eliberării „forței nervoase, adunate în centrele psihice”; prima necesită o nouă analiză și activitate volitivă înnoită, ultima presupune automatisme [p. 10-11]. Aceasta ar explica un fel de „lene” de origine psihică, caracteristică omului preistoric: ea nu apare din cauza oboselei fizice, ci din incapacitate de forțare a minții și a voinței.

„Lenea” sau „eschivarea de la muncă” poate fi anulată sau redusă dacă se înțelege clar că orice activitate de muncă are două componente – spirituală și fizică –, iar pentru realizarea cu succes a muncii este necesar ca cel care muncește să determine corect, în fiecare caz aparte, efortul muscular solicitat și forța real depusă. În momentul în care se ajunge la automatisme (la mișcări ritmice), eforturile spiritual și fizic sunt diminuate, iar oboseala apare mai lent. Ritmul intern al muncii este susținut de „tonurile” care se produc în rezultatul muncii. Karl Bücher constată că în orice activitate, indiferent dacă aceasta ține de uzul casnic sau agricultură, „pot fi identificate o serie de operații, în care un ton sau altul marchează ritmul activității de muncă. Acest ton poate fi auzit la sfârșitul acțiunii și nu se poate pune la îndoială că tonurile sau sunetele care marchează ritmul muncii, automatismele, permit extinderea duratei temporale a mișcării și facilitează munca. Tonurile sau sunetele sunt expresia ritmului muncii, care însă nu reprezintă încă, în sine, un ritm tonic” [p. 14]. Ritmul tonic apare, după Karl Bücher, atunci când tonurile se diferențiază după intensitate, înălțime sau durată. Acest ritm, tonic, însoțind activitatea de muncă individuală sau

colectivă, o facilitează și o stimulează, iar în cazul muncii colective exercită și funcții de coordonare și disciplinare.

Acolo unde este posibilă reglarea ritmată a muncii, dar unde sunetul natural însoțitor lipsește, tactul este produs prin mijloace oarecum exterioare procesului muncii. Este vorba, în primul rând, de vocea umană. Vocea sau alt sunet însoțitor, prin melodie, care are o funcție vitalizatoare, îi provoacă muncitorului plăcere. În felul acesta apare simbioza melodie-sunet-muncă, caracteristică tuturor popoarelor. Cuvântul-melodie, ca element ce însoțește munca, are câteva funcții: creează plăcere, susține durata de muncă și respectarea timpului muncii. Contează însă, în opinia lui Karl Bücher, nu melodia în sine și nu cuvintele textului cântat, ci ritmul. Iar ritmul „nu este caracteristic, inițial, nici muzicii, nici limbii; el vine din afară și este condiționat de mișcările fizice, care se cer a fi însoțite de cântec; în absența acestor mișcări, cântecul este ca și inexistent” [p. 22-23].

Într-o tipologie a cântecului pe care o propune, Karl Bücher constată trei categorii mari de cântece: cântece cu ritm fluctuant; cântece de comandă; cântece interpretate în cazul unei munci individuale sau colective. Acestea din urmă însoțesc măcinarea boabelor (a grâului, în principal), prelucrarea inului, țesutul, împletirea coșarelor, tâmplăria, cositul, vânatul și pescuitul. Există, de asemenea, cântece de ceremonial care însoțesc tatuarea, circumcizia, infibulația etc.

Diacronia cântecelor denotă o trecere „de la sunete și exclamații naturale, dar lipsite de sens, spre cuvinte și propoziții care se repetau regulat, exprimând sentimentele muncitorilor, și apoi spre conținuturi mai bogate și mai coerente sau divagație lirică” [p. 66]. Cu cât mai vechi este un cântec de muncă, cu atât mai strânsă este legătura acestuia cu munca. Cântecul este legat de substanța și condițiile acestei activități și, chiar dacă la o anumită etapă, cântecul se desprinde de muncă și își construiește existența în afara acesteia, incontestabil e faptul că își are originea în muncă. Partea cea mai stabilă a cântecului este ritmul: conținutul se poate schimba, ritmul însă se menține în timp.

Reflectând la raportul dintre cele trei elemente ale sincretismului *muncă-melodie-cuvânt*, Karl Bücher constată că poezia și cântecul au o origine comună; poezia este, în același timp, cântec, melodia și cuvântul constituindu-se concomitent. Elementul liant și coeziv al acestora, în situația popoarelor primitive, este ritmul. În același timp, nicio limbă, în opinia sa, nu construiește de la sine cuvintele și enunțurile după principii ritmice, iar cazurile de vorbire ritmată sunt simple accidente: „este imposibil ca oamenii în baza unui simplu studiu al limbii să ajungă la a calcula și măsura cuvintele și silabele sau tonurile după cantitatea lor, să plaseze ridicările și coborârile la

distanțe egale, adică să-i confere vorbirii o formă conformă cu legile ritmului”. Așa cum limba nu putea produce ritmul de la sine, cauzele acestuia trebuie căutate în afara limbii, mai exact în mișcările înscrise în activitățile de muncă, fapt demonstrat de originea cântecelor de muncă. Nucleul formei sincretice, nedisociate în preistoria umană, *muncă-poezie-muzică* îl constituie munca, celelalte două elemente având o semnificație complementară, iar liantul celor trei elemente este ritmul, esența poeziei și a muzicii vechi.

Legăturii aparent mai strânse dintre muzică și dans Karl Bücher îi opune următoarele: în dans ritmul este un element arbitrar, pe când în muncă el se naște din construcția interioară a corpului uman sau din condițiile tehnice ale muncii; apariția dansului nu este condiționată de necesități vitale; și, în sfârșit, trebuie să avem în vedere faptul că numeroase dansuri ale popoarelor primitive nu sunt altceva decât imitații conștiente ale unor procese de muncă, dansul fiind precedat de activitatea de muncă, din care își trage originea.

Prin urmare, în originea muncii trebuie căutată și originea poeziei. Iar pentru o înțelegere mai clară a acestei proveniențe comune, Karl Bücher revine la definiția muncii și o raportează la starea omului primitiv: „muncă presupune o activitate a corpului nostru din care ar rezulta ceva situat în afara acestuia”. Această definiție poate fi raportată și la formele culturii, dacă înțelegem prin „activitățile corpului nostru” inclusiv activitățile mintale creatoare.

Mișcările ritmice ale corpului au dus la apariția poeziei, atât în partea ei materială, cât și în partea ei formală. Partea materială poate fi observată clar în cântecele de muncă, în segmentul lor liric. Partea formală se relevă prin faptul că în muncă lanțul ritmic are aceeași structură ca și în poezie. Există o simetrie între mișcările ritmice din cadrul muncii și piciorul de vers al poeziei. Iar cuvântul sub accent se aseamănă cu momentul de concentrare musculară maximă. Această relație este, în plan evolutiv, nu doar de asemănare, ci chiar de coincidență.

În același timp, Karl Bücher constată că între ritmul mișcării și ritmul poeziei este o distanță destul de mare ca să admitem proveniența lor reciprocă directă. În necesitatea de a identifica elementul comun pentru cele două aspecte ritmate, Karl Bücher evidențiază tonul, pe care îl generează activitatea de muncă în consecința uzitării instrumentelor de muncă. Aceste sunete-tonuri trezesc dorința de imitație prin voce. Sunetul articulat urmează mișcarea ritmică a corpului antrenat în activitatea de muncă și o acompaniază. Mai mult, Karl Bücher consideră că picioare distincte de vers pot fi raportate la activități concrete. Astfel, iambul și troheul sunt mărimi corespunzătoare strivitelui și mersului pe loc; spondeul este măsura loviturii

și poate fi recunoscut în baterea din palme; dactilul și anapestul – măsuri ale loviturii cu ciocanul, care mai poate fi auzit în sate, când fierarul, lovind fierul înfierbântat, produce o lovitură puternică principală, urmată de două mai slabe; piciorul peonic corespunde loviturilor lucrătorilor de drumuri care bat ritmic, de trei ori pietrele din pavaj, iar distanța dintre ciocan și pavaj condiționează producerea piciorului Creticus, Bacchius sau Antibacchius [p. 72]. Conștient de pericolul absolutizării, Karl Bücher atenționează că dezvoltarea piciorului de vers și a artei versificației a urmat, după ce s-a desprins de muzică, un drum aparte.

La origine, activitatea de muncă nu a existat separat de ludic, iar în perioada primitivă exista o trecere continuă de la o formă la alta, astfel încât a fost posibil și transferul cântecelor de muncă în domeniul ludicului. „Totuși legătura dintre mișcările corpului și limbajul articulat era atât de puternică, încât cântecul nu putea exista separat. Cântecul își asuma mișcările de muncă, dezvoltă continuu partea lor ritmico-artistică [...]; în felul acesta au apărut dansurile mimetice, răspândite pe larg, iar dintre ele, cele mai bune au fost considerate demne pentru închinare divinităților” [p. 73]. Activitatea de muncă se apropie în acest fel de închinarea față de divinități și este evident, consideră Karl Bücher, că cea mai mare parte a poeziei religioase era legată de ritualuri, de activitatea slujitorilor de cult.

Extrapolată spre închinarea față de divinități, triada *mișcări corporale – poezie – muzică* este supusă unei prelucrări pur artistice dinspre diversificarea mișcărilor spre complicarea și dezvoltarea conținuturilor poeziei și sunetelor melodiei. Treptat, dansul, care reproducea inițial activitatea de muncă, se apropie tot mai mult de mimarea vieții umane în toată complexitatea ei. Astfel apare actorul și se creează drama, comedia și tragedia.

Mai complicată este, după Karl Bücher, evoluția liricii: „așa cum cântecele de muncă mai vechi nu aveau un text bine stabilit, ci reprezentau improvizări în funcție de caz și timp, poezia nu putea avea o existență independentă. O existență independentă are la început partea muzicală a procesului de muncă – melodia” [p. 79]. În timp, s-a produs, după Karl Bücher, îmbunătățirea tonurilor, căci existând deja ritmul, crearea muzicii nu a însemnat decât accentuarea tonurilor și înnobilarea lor, diversificarea ritmurilor și ajustarea lor la exprimarea stărilor. În acest scop, în direcția modificărilor tonurilor și a calității sunetelor, s-a produs și perfecționarea instrumentelor de muncă. Din acestea au fost create instrumentele muzicale, primele fiind cele de percuție: toba „nu este altceva decât o piua acoperită cu piele pentru pisarea boabelor de grâu, răspândită pretutindeni, la unele popoare, în aceste scopuri folosindu-se ulcele acoperite cu piele” [p. 81].

Instrumentele de suflat și cele cu strune ar fi apărut mult mai târziu. Karl Bücher nu pretinde că există o corespondență absolută între instrumentele de muncă și cele muzicale, căci, afirmă el, „despărțindu-se de muncă, muzica a fost mai liberă în a-și căuta instrumentele adecvate” [*ibid.*].

Instrumentele care produceau sunetele pentru acompanierea dansului popular generează ritmul, după care urmează, prompt, textul cântecului, din care se desprinde, de fapt, textul liric. Dansul se profesionalizează devenind o formă aparte a artei. Cântecul se desprinde de dans, însă cuvântul mai este atât de legat de melodie, încât ultima se prezintă drept elementul cel mai stabil al acestei îmbinări. Un timp, poetul și cântărețul este reprezentat de aceeași persoană. Treptat, poezia se rupe de melodie și apare „poezia curată” (lipsită de melodie și bazată doar pe ritmul cuvântului), „vorbirea articulată”, iar pe de altă parte – muzica (lipsită de cuvintele care aveau și o funcție explicativă în text) [p. 82-83]. Compozitorul se detașează de poet, iar de acesta – declamatorul și cântărețul. Genurile se perfecționează și se dezvoltă continuu.

În felul acesta are loc trecerea de la forme sincretice complexe spre forme simple ale manifestărilor umane, după care, printr-o evoluție calitativ diferită, formele simple devin din nou complexe. Dacă astăzi, afirmă Karl Bücher, „nu orice vorbire ritmată o numim poezie și nu orice sunet ritmat îl considerăm muzică este pentru că perceperea noastră estetică s-a schimbat”, iar între etapa când poezia era o necesitate a activității de muncă și cea când ea devine creativitate voluntară și conștientă, între momentul când omul trăia plăcerea unui ritm al muncii și cel când trăiește plăcerea cuvântului și a muzicii se întind mii de ani. Sigur este însă că ritmul a încântat dintotdeauna sufletele umane.

Bibliografie:

Бюхеръ, Карль, *Работа и ритмъ. Рабочія пѣсни, ихъ происхождение, эстетическое и экономическое значеніе*. Перевод съ нѣмецкаго И. Иванова. Подъ редакціей Д. А. Коропчевкаго, 1899.

Abstract

The German economist Karl Wilhelm Bücher pinpoints the importance of rhythm in constitution and evolution of the syncretic form work-poetry-music, from which, by time, art's forms and language are being detached. Being interested in study on work associations' forms and starting from these, through analyses of some facts and a large text corpus of work songs, Karl Bücher concluded that music, poetry and work have common origin, but rhythm was the first.

Dimensiuni spațio-temporale în proza lui Franz Kafka

Maria ABRAMCIUC, *conf. univ., dr.*
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Cuvinte-cheie: cronotop, spațiu, timp, proză, kafkian, absurd, parabolă, personaj.

Spațio-temporalitatea constituie, în proza lui Franz Kafka, un reper esențial al demersului său, relevându-i principiile în construirea sensului și, implicit, a universului său epic. Cum „fiecare text literar instituie un model al lumii prin integrarea și pe baza unei dimensiuni spațio-temporale proprii, imaginarul textual și tipul de model al lumii se definesc și în funcție de această dimensiune cronotopică instituită” (Boc 2001: 89-96). În accepția savantului rus Mihail Bahtin, cronotopul este „coeziunea esențială a relațiilor temporale și spațiale, valorificate artistic în literatură” (Bahtin 1982: p. 294). Noțiunea este concepută ca element al imaginației, și nu ca grilă prin care percepem și structurăm lumea, întrucât în literatură timpul „se condensează, se comprimă, devine vizibil din punct de vedere artistic”, iar spațiul „se intensifică, pătrunde în mișcarea timpului, a subiectului, a istoriei” (Idem, *ibidem*).

Mai jos, ne propunem să identificăm în proza kafkiană unele aspecte ale configurațiilor cronotopice, din care descind și modalitățile textuale inedite, utilizate de prozator. Relaționând cu un sistem de semne, spațio-temporalitatea din această opera neordinară se circumscrie viziunii scriitoricești, prin care realitatea, transpusă, de cele mai multe ori, în perspectiva oniricului, este explorată minuțios, cu o perseverență impresionantă, fiind comprimată până la proporțiile unei parabole.

În contextul unui imaginar deformat, proza kafkiană relevă o structurare specifică a spațiului și a timpului, care, în cadrul semantic, devin limbaje de reprezentare a lumii. Evocarea unor aspecte de ordin tipologic ale dimensiunilor spațio-temporale, precum și unele principii dinamice în construirea sensului și, implicit, a lumii epice va facilita reperarea modelului lumilor alegorice, construite într-o manieră epică neordinară. În acest sens, descifrarea corectă a manifestărilor cronotopice din opera prozatorului ne ghidează în explicarea artei sale narative, axată, în special, pe descrieri spațiale și temporale, ceea ce denotă o viziune auctorială îndreptată nu doar spre decorul exterior, ci, în primul rând, spre definirea oscilațiilor interioare ale personajelor. În fond, prozatorul evocă un sistem de legi, situat în afara firescului și guvernat de un timp halucinatoriu, împins până la grotesc.

În majoritatea operelor kafkiene, cum au remarcat exegeții, un accident impune protagonistului ieșirea subită din timpul cursiv și, respectiv, din

spațiul ordinar. În acest sens, renumitul cercetător al prozei kafkiene, Radu Enescu, opinează: „Exceptionalul, care modifică structura curentă a timpului, se inserează în universul certitudinilor necontestate cu violență, cu proporții de coșmar, (...) smulgând eroul din cercul habitual al vieții sale, din raporturile sale firești și mai presus de discuții. Un moment de distracție, de uitare de sine, de spaimă scoate protagonistul din circuitul obișnuit al lumii în timp și în spațiu” (Enescu 1968: 138).

Dintr-o eroare temporală, condiția medicului de țară din povestirea omonimă suportă fisuri dramatice, destinul său luând cu totul un alt curs decât cel obișnuit. Toate se derulează imprevizibil, într-un mod halucinant, într-o noapte de iarnă, pe un viscol cumplit. Fiind chemat de urgență la un bolnav într-un sat situat la o depărtare de zece mile, medicul constată că îi lipsea calul, căci îi murise cu o noapte în urmă. Ca într-un vis, din cocina porcilor, apar doi cai viguroși, sunt înhămați la trăsura de un rândaș, care își face apariția în chip misterios tot din această încăpere bizară. Evenimentele se configurează în funcție de voința malefică a rândașului care ia în posesie fățiș gospodăria medicului. Timpul se comprimă substanțial, se condensează, întâmplările se derulează fulminant, distanța de zece mile fiind parcursă într-o singură clipă. La pornire, protagonistul constată cu stupeoare: „trăsura este smulsă din loc ca un lemn în șuvoiul apelor; mai apuc să aud cum ușa casei mele se sparge și sare în țândări sub izbiturile rândașului, apoi ochii și urechile mi le umple un vâjâit ce pătrunde deopotrivă prin toate simțurile. Dar și asta doar vreme de o clipă, căci am și ajuns la destinație, de parcă în fața porții mele s-ar întinde îndată curtea pacientului” (Kafka 1990: 517). În final, personajul, care intră într-o dimensiune temporală laxă, dezarticulată, înfinită, rămâne suspendat în gol, „într-un pustiu de zăpadă”, trăind acut sentimentul întoarcerii imposibile la condiția sa firească. Se confirmă rolul diabolic al rândașului (imagine mefistofelică) în denaturarea configurațiilor realului, în dezlănțuirea colapsului existențial, de care este conștient medicul de țară, care se lamentează: „Așa n-am să mai ajung niciodată acasă; clientela mea înfloritoare s-a prăpădit, un succes mă fură, dar fără folos, căci nu mă mai poate înlocui; în casa mea face ravagii scârbosul de rândaș; Roza e victima lui; nu vreau să-mi duc gândul ăsta până la capăt. Om bătrân, despuiat, expus gerului ăstor vremi nenorocite, umblu haihui într-o trăsură pământescă, cu cai nepământeni. Șuba îmi atârână în urma trăsurii, dar n-o pot ajunge cu mâna, și nimeni din adunătura de pacienți în plină mișcare nu mișcă un deget. Înșelat! Înșelat! Am ascultat pentru o dată sunetul greșit al clopoțelului de noapte – niciodată nu vor fi îndreptate consecințele” (Kafka 1990: 521).

Mai toate prozele kafkiane debutează sub semnul unei întâmplări abrupte, care declanșează catastrofa ontologică. De obicei, constată cercetătorul Radu Enescu, protagonistul „este aruncat brusc în alt orizont temporal, unde legile obișnuite care reglementează realitatea nu mai sunt valabile. E vorba de o mutație temporală (și spațială), fatală pentru erou, care provoacă drept prima reacție deruta, sentimentul unei mirări în fața inexplicabilului” (Enescu 1968: 138). În acest sens, incipitul romanului *Procesul* e mai mult decât exemplar: „Pe Joseph K. îl calomniase pesemne cineva căci, fără să fi făcut nimic rău, se pomeni într-o dimineață arestat... Am fost victima unei agresiuni – reflectă el în fața proprietăresei – atâta tot” (Kafka 1990: 283). Incluziunea brutală în mediul casnic al procuristului Joseph K. îi modifică radical viața, care, până în acest moment, decurgea firesc. Haosul se instaurează treptat. De aici și până la încheierea fabulei, protagonistul romanului, procurist la o bancă, va cunoaște o evoluția epică dramatică, esența sa consumându-se într-o lume care se dezassemblează progresiv, atingând limitele cele mai pronunțate ale absurdului. De notat că aceasta se întâmplă extrem de rapid, căci, în momentul arestării, salonul doamnei Grubach, invadat de câțiva necunoscuți, se golește inexplicabil, chiriașul constatând că „în încăperea ticsită de mobile, dantelării, porțelanuri și fotografii, era ceva mai mult spațiu gol decât de obicei” (Kafka 1990: 284). De aici încolo, ființa ineficientului K. ia forme labirintice, ceea ce proiectează și în spațiul prin care se deplasează. Personajul kafkian își pierde axa ontologică, se împotmolește, nu ajunge niciodată la destinație, încheindu-și traseul existențial la modul tragic.

Mutațiile ce se produc abrupt în esența protagonistului din nuvela *Metamorfoza* reorganizează spațiul și timpul în care se va consuma tragedia voiajorului: aflat mereu pe drumuri, de aici și până în finalul textului, el va rămâne captiv odăii sale, ușa separându-l de familie și de restul lumii. Incipitul îl plasează pe într-un cadru aiuristic: „Într-o bună dimineață, când Gregor Samsa se trezi în patul său, după o noapte de vise zbuciumate, se pomeni metamorfozat într-o gănganie înspăimântătoare. Zăcea întins pe spatele său tare ca o carapace și, când ridica puțin capul, își vedea abdomenul cafeniu boltit în sus și divizat în segmente rigide, de forma unor arcuri; plapoma abia se mai ținea să nu alunece cu totul de pe această proeminență. Nenumăratele lui picioare, jalnic de subțiri în comparație cu dimensiunile sale de altădată, îi tremurau, neajutate, înaintea ochilor”. Cu referință la semnificațiile textului, Iulian Băicuș, un alt exeget al creației kafkiene, consemnează: „Un fenomen similar ar fi alunecarea în timp, pe tunelul evoluției, de la un animal complex cum e omul la unul mai puțin evoluat, acest gândac descris de Fafka, o evoluție în filogeneză. Se poate însă că

povestirea acesta să fie una extrem de importantă pentru Kafka, cel ce construiește cu ajutorul numelor personajelor o veritabilă psihodramă" (Băicuș 2006: 141).

În debutul romanului *Castelul*, spațiul, „în aparență gol”, în care intră protagonistul, K., este relaționat cu un nocturn dens, unde toate par vagi,: „Era seară târzie când K. sosi. Satul zăcea înzăpezit. Muntele cu castelul nu se zărea, era învăluit în ceață și beznă; nici cea mai mică licărire de lumină nu arăta unde se află marele castel”. Personajul iese din timpul rectiliniu, obișnuit și intră într-un *prezent continuu*, unde relația cu trecutul sau viitorul se estompează cu desăvârșire. Și spațiul se situează sub semnul incertului, căci arpentorul se întreabă: „În ce sat m-am rătăcit oare? E vreun castel pe aici?”. Situațiile descrise se desfășoară într-o succesiune lentă, fără nicio finalitate, de aceea romanul pare neterminat. Ajuns în satul din preajma castelului, K. e mereu descumpănit, enervat, zăpada îl învăluie, îl țintuiește în loc, el doarme mereu sau se află într-o stare de somnolență. Repetă frecvent: „Sunt foarte obosit”. Chiar după prima plimbare prin sat, „se simțea cu adevărat obosit. La început, drumul lung făcut pe jos până aici nu păruse să-l fi ostenit deloc. Ce liniștit înaintase zile întregi pas cu pas! – abia acum se arătau urmările efortului prea mare și, bineînțeles, într-un moment nepotrivit. Se simțea irezistibil îmboldit să caute societatea altor oameni, dar cu fiecare cunoștință nouă îi creștea oboseala”. Acest spațiu aglomerat îl acaparează treptat, drumul pe care merge spre castel se ramifică la nesfârșit, personajul rătăcindu-se într-o dimensiune labirintică, lipsită de viață, glacială: „Așadar, porni înainte, dar mai era o cale lungă. Căci strada, această stradă principală a satului, nu ducea spre dealul castelului, ci doar până-n apropiere, iar de acolo cotea ca dinadins în altă direcție, și chiar dacă nu se îndepărta de castel, dar nici nu se apropia de el. K. se aștepta mereu ca drumul să facă o nouă cotitură care să ducă spre castel, și numai pentru că se aștepta la asta, mai mergea înainte; se vede că din pricina oboselii ezita s-o ia pe altă potecă decât pe drum, și era mirat de lungimea satului care nu se mai isprăvea, mereu căsuțe și geamuri cu flori de gheță, mereu zăpadă și nici țipenie de om. În cele din urmă se smulse străzii acesteia, care părea să-l țină strâns, și coti pe o ulicioară cu și mai multă zăpadă; era o trudă grea să-și scoată picioarele ce se afundau mereu, îl treceau nădușelile; deodată se opri locului și nu mai putu înainta”.

În *Castelul*, timpul se comprimă pe măsură ce spațiul se dilată. Întors la birt, pe întuneric, protagonistul are o idee confuză despre timpul pe care l-a petrecut la plimbare, căci, „după socoteala lui, să fi trecut cel mult o oră-două. Și doar pornise de dimineață. Și nici nu-i fusese foame. Iar până mai adineauri era ziuă, abia acum se făcuse deodată întuneric”. Timpul își pierde

dimensiunile obișnuite, se reduce succesiv, se relativizează. După o amplă perioadă de aflare în această ciudată localitate, arpentorul K are sentimentul că „tocmai am venit în sat...”. Deși nu întâlnește niciun impediment în drumul spre castel, K. nu ajunge la el. În realitate, nici nu era un castel, ci „doar un mizerabil orășel, format din case de țară, care se impunea prin faptul că era clădit tot din piatră, dar tencuiala căzuse de mult și piatra părea că a început să se fărâmițeze”. Protagonistul romanului *Castelul*, hoinărind fără niciun rost, consumându-și energiile în aventuri absurde, își pierde identitatea, spațiul și timpul devalorizându-se respectiv.

Observăm că structurile spațio-temporale devin, implicit, simple convenții, reflexe ale unei lumi interioare, sfărtecate de absurdități. Determinante în conturarea personajelor, detaliile cronotopice sintetizează esența acestora. Dacă în cele nouă capitole ale romanului *Procesul* evenimentele se consumă în spații închise (odaia, sala de ședințe, tribunalul, catedrala, orașul, atelierul pictorului), metafore ale unui interior labirintic, în capitolul final, intitulat *Sfârșitul*, personajul Josef K. este scos de doi indivizi, călăii săi, în afara orașului. Sugestia conturează ideea că din acest cerc al existenței halucinante se poate evada doar prin moarte. În aparență, nefinalizată, trama operei e dusă totuși până într-un punct logic: personajul este asasinat exact după un an de la arestarea sa. „Ca un câine”, sunt ultimele lui cuvinte.

Comentând sensul dimensiunii spațio-temporale în proza lui Kafka, Radu Enescu vorbește „de o tendință *centripetă* a timpului și de una *centrifugă* a spațiului, direct proporționale” (Enescu 1968: 151), subliniind ideea că formele acestor categorii se modifică în funcție de relieful interior al eroului. Criticul constată că „Nu omul se află într-un anumit loc al spațiului și într-un anumit moment al timpului, ci omul își constituie în permanență realitatea crono-spațială” (Idem, ibidem). Argumentele exegetului evocă imagini spațiale din *Verdictul*, *Procesul*, *Castelul*, care, odată cu înaintarea fabulei, se dilată în proporții monstruoase, timpul concentrându-se respectiv. Astfel, realitatea își pierde contururile firești, transformându-se „într-un ce haotic” (Enescu 1968: 152), reverberând la modul direct în planul personajelor, căci mutațiile ce se produc în destinul lor se reflectă imediat în cadrul cronotopic. Lumea pe care o configurează prozatorul se situează sub semnul vagului, halucinantului, devenind un construct oniric prin excelență, dovadă a unui imaginar presat de complexe și bântuit de fantasme. Opera sa, elaborată cu scrupulozitate, abundă în imagini pretate semnificațiilor debordante, care, scăpate, uneori, de sub control, induc ideea unui spațiu alegorizat, încarcerat în absurd, situat în imediata apropiere a lumii obiective.

În fine, această viziune kafkiană decurge din percepția tragică a realității, dar și din reacțiile refractare în raport cu propria persoană.

Bibliografie:

Mihail Bahtin, *Probleme de literatură și estetică*, trad. de Nicolae Ihescu, prefață de Marian Vasile, București, Editura Univers, 1982.

Băicuș, Iulian, *Esența înfricoșătoare a lui Franz Kafka*, București, Editura Universității, 2006.

Boc, Oana, *Aspecte tipologice ale dimensiunii spațio-temporale în Flori de mușgai* de Tudor Arghezi, în „Studia universitatis Babeș-Bolyai”, Philologia, 2001, nr. 4.

Enescu, Radu, *Franz Kafka*, Editura pentru literatura universală, București, 1968.

Kafka, Franz, *Castelul. Procesul. Romane*, prefață de Mihai Cimpoi, Chișinău, Editura Hyperion, 1990.

Abstract

In this article, we pursue the meaning of chronotopic elements defined in Franz Kafka's prose. Starting from the idea that in most Kafkaesque prose time and space are configured in a novel manner, we assume that in most cases an accident imposes the Kafkaesque character to exit from the cursive time and, respectively, the space of routine. Thus, almost all Kafkaesque prose, to which we make reference (the short stories *Metamorphosis* and *Country Doctor*, the novels *The Castle* and *The Process*) make their debut under the sign of the abrupt chance that alters the ontological status of the protagonists. Although spatial and temporal structures implicitly become mere conventions, reflections of a world torn apart by nonsense, they do not exceed the area of the objective.

Иностранные языки в процессе развития современного общества и качество подготовки специалистов по иностранным языкам

Анна ПОМЕЛЬНИКОВА, к.ф.н., доцент
Государственный Университет им. А. Руссо, Бэлць

Ключевые слова: иностранный язык, межкультурная коммуникативная компетентность, способность, культура, межкультурное общение.

Будучи важнейшим средством общения, язык является тем, что наряду с невербальными средствами обеспечивает непрерывный коммуникативный процесс. Межличностное и социальное

взаимодействие с целью осуществления практической деятельности имеет своим результатом обмена, накопления и хранения информации. Современный коммуникативный процесс отражает ситуацию современного этапа развития общества, а именно ситуацию, которую характеризует повышенный интерес к межкультурному общению. И это справедливо, учитывая расширение культурных и экономических связей между государствами в эпоху глобализации. Отсюда и потребность современного общества в скорейшем развитии круга межкультурного общения. Такие возможности обеспечивает знание иностранных языков, владение которыми на достаточно высоком уровне может стать эффективным средством достижения целей и задач коммуникации.

Изменения, развивающиеся в современном обществе, существенно влияют на содержание и направленность коммуникативных процессов, на возможности адаптации человека к новым социальным-экономическим условиям. Общество, нацеленное на эффективное развитие, расширение международных контактов в различных областях экономики, интеграцию в единый европейский рынок, остро нуждается в специалистах, обладающих не только солидными профессиональными и деловыми качествами, но и способных осуществлять сложнейший процесс межъязыкового и межкультурного посредничества. Именно по этой причине общество приходит к осознанию необходимости владения иностранными языками, которые дают бесспорные преимущества и шансы как в плане интегрирования в непрерывно и в быстром темпе изменяющееся общество, основанное на рыночной экономике, так и в плане трудоустройства. Иностранные языки также делают доступными экономические и культурные достижения мировых цивилизаций, дают возможность понимать и адекватно интерпретировать не только другие народы и их реальность, но и способность критически оценивать свою собственную реальность.

В новых условиях реальной жизни важным фактором становится способность и желание человека интегрироваться в изменившийся мир, в изменившуюся коммуникативную ситуацию. Центром, главным социальным институтом, способным содействовать этой интеграции, является в любом государстве система образования, которая призвана незамедлительно реагировать на потребности общества, в котором формируется совершенно новое отношение к иностранным языкам, к их изучению и владению ими.

Университеты, отвечая данной потребности, не только расширяют круг предлагаемых специальностей и дисциплин, но и устанавливают уровни владения иностранными языками, фиксируя их в учебных программах. Спецификой современных требований к изучению иностранных языков является ориентация на функциональность, т.е. формулирование задачи как – использование иностранного языка как средства реального общения с представителями других национальностей, других стран. В условиях наступающей глобализации, устранения границ между европейскими странами, возможности свободного передвижения людей в открывшемся пространстве особую значимость приобретает понятие конкурентоспособности наших университетов, которая во многом зависит от качества предлагаемого образования [Булгакова И., Помельникова А., 2012].

В соответствии с этой новой задачей университеты ставят перед собой цель подготовить широко образованного современного человека, имеющего фундаментальную подготовку не только по узкой специальности, владеющего иностранным языком в рамках своей профессии, но и способного применять на достаточно высоком уровне изученный иностранный язык. Владение иностранным языком должно обеспечить возможность общения, обмена информацией и опытом, а также сотрудничества со специалистами, говорящими на другом языке. Другим словами, одновременно с профессией и профессиональными навыками выпускник университета должен обладать международной коммуникативной компетенцией, от уровня которой зависят, в конечном счете, и успехи государства. Таким образом, актуальная национальная задача - адаптирование населения к современным условиям стремительно развивающегося мира-обуславливает настоятельную необходимость формирования в стенах вуза специалистов, профессионально владеющих иностранными языками [Зимняя И.А. , 2006].

Государство видит миссию высшего образования в создании, сохранении и распространении знаний на самом высоком уровне; в подготовке специалистов высшей квалификации, способных конкурировать на национальном и международном рынке труда; в обеспечении возможностей профессиональной подготовки в течение всей жизни; а также в сохранении, развитии и продвижении национальных культурно-исторических ценностей в контексте культурного разнообразия [Кодекс об образовании Республики Молдова, 2014].

В этом свете особую значимость приобретает коммуникативная компетенция обучающихся как будущих партнёров по коммуникации, которая предполагает функциональную грамотность во владении иностранным языком, т.е. такую функционально-направленную филологическую подготовку, которая бы формировала у обучающихся умение межличностного взаимодействия в различных речевых ситуациях. Коммуникативная компетенция и функциональная грамотность во владении иностранным языком основываются на корректно используемой системе языковых и речевых норм, на правильном выборе коммуникативного поведения в соответствии с конкретной ситуацией общения [Наролина В.И., 2010].

Однако зачастую только великолепное знание учителем иностранного языка не могут стать условием достижения безоговорочного успеха в педагогической деятельности. Чтобы знания и умения учителя могли перейти в полном объёме его ученикам, он должен был в своё время вооружиться теоретическими основами методики, педагогики и психологии и уметь реализовывать их на практике. Не менее важным является личностная характеристика учителя и его позитивный настрой как к предмету обучения, так и к студентам как объекту обучения. Лишь на основе таких качеств учитель может стать посредником в процессе знакомства с чужой культурой и усвоением знаний иностранного языка.

Организация системы обучения реализуется как единство цели, содержания, методов, приёмов и обучающих средств. Без чёткого взаимодействия всех компонентов немислима учебная ситуация (урок).

Обучить функциональной стороне иностранного языка с целью его практического применения – это перспективная, но далеко не легко выполнимая задача, которая стоит перед учителем иностранного языка. Для успешной реализации этой задачи следует освоить не только новые, современные методы преподавания, но и разработать принципиально новые материалы, которые способствовали бы успешно осуществить задачу: научить людей плодотворно общаться [Татур Ю.Г., 2004].

Для высшей ступени обучения – языкового факультета вуза – планируемый уровень владения языком можно обозначить термином «билингвальная личность», что соответствует уровню образованного носителя соответствующего языка. Компонентами, составляющими этот уровень, являются, во-первых, основные языковые качества личности образованного носителя данного языка, во-вторых, перечень умений по всем видам речевой деятельности, соответствующих образованному

носителю иностранного языка, и, в-третьих, перечень профессиональных умений, связанных с использованием иностранного языка. Также важно, чтобы разрабатываемые уровни усвоения иностранного языка соответствовали мировым стандартам.

Расширение диапазона филологических изысканий, основанное на привлечении знаний других научных дисциплин, направлено на объективную интерпретацию действительности, Новая реальность предъявляет к профессионалам в области преподавания требования решения прикладных задач, что влечёт за собой поиск новых путей и способов организации дидактического процесса, которые смогли бы обеспечить эффективное использование полученных знаний иностранного языка.

Приобретение студентами знаний иностранного языка не следует ставить в зависимость только от количества времени, выделенного на аудиторские занятия под руководством преподавателя. Ведь научиться общению, можно только общаясь. Для этого преподаватель использует разнообразные формы и возможности моделирования обстановки реального общения. Лишь таким образом можно спроецировать полученные знания иностранных языков на жизненную ситуацию. Такую функцию могут выполнять подготовка рефератов с их последующим обсуждением, чтение и обсуждение известных литературных произведений (в рамках заседания клубов по интересам), чтение и обсуждение докладов на студенческих научных конференциях, активное проведение переводческой практики, где требуется выслушать, понять и передать информацию на иностранном языке. Огромное значение имеют также внеаудиторные возможности общения. [Тер-Минасова С., 2008]

Учитель должен чётко представлять перспективу языкового развития студента, определять его истинный уровень владения языком, для того, чтобы адаптировать обучение на достигнутый уровень и ориентировать на желаемый результат. При этом уровень владения иностранным языком должен строго соответствовать ступени обучения.

Отвечая основной задаче обучения иностранному языку - формированию коммуникативной компетенции, занятия следует выстраивать с ориентацией на формирование у студентов способности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение. Практически эта задача осуществима в таких формах организации занятий как парная, групповая работа. Немаловажно также участие во всех ситуациях общения иностранных специалистов, постоянно преподающих на кафедре.

Формирование коммуникативной компетенции возможно на основе всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), порождая и воспринимая информацию.

	Говорение	<i>Устное взаимодействие</i>	Аудирование	
<i>Продуктивные виды речевой деятельности</i>	Коммуникативная компетенция			<i>Рецептивные виды речевой деятельности</i>
	Письмо	<i>Письменное взаимодействие</i>	Чтение	

Между преподаванием иностранных языков и межкультурной коммуникацией существует очевидная связь и зависимость. Практически каждое занятие иностранного языка сталкивает нас с чужой культурой, которая представлена нам при помощи языка. Любое занятие, освещающее одну из форм иноязычной действительности («На почте», «В аэропорту») это уже межкультурная коммуникация, т.к. слово иностранного языка есть отражение чужой действительности и культуры, чужое представление о мире, характеризующее специфику данной языковой культуры. Изучение языков, активное пользование ими одновременно является и лучшим условием постижения собственной культуры, место подготовки к продуктивному диалогу с чужой культурой (принятие позитивного и отторжения негативного) [Тер-Минасова С., 2008].

В настоящее время существует единый европейский рынок, однако это не значит, что менеджеры разных стран ведут себя одинакового. Культурные противоречия возникают и развиваются наряду с проблемой ведения бизнеса на иностранном языке. Следовательно, необходимо знать не только язык как таковой, но и культурные традиции разных стран.

Как известно, между компонентами язык, культура и коммуникация существует неразрывная связь. При общении недостаток владения языком не является единственным препятствием, которое необходимо преодолевать в процессе коммуникации представителям разных культур. Отсутствие достаточных знаний языка усугубляется невозможностью преодолеть культурный барьер, затрудняющий ещё в большей степени коммуникацию. Функцию посредника в передаче сведений об иноязычной культуре выполняет преподаватель иностранного языка.

Хорошо сформированные навыки межкультурной коммуникации зависят не только устойчивых языковых навыков у специалиста со знанием иностранного языка, но и от приобретённых

фоновых знаний социокультурного характера и от реального представления о культуре и мире носителей данного языка.

Проводя занятие по иностранному языку, предъявляя новый лексический, грамматический или фонетический материал, преподаватель выполняет функцию посредника между учащимся и культурой страны изучаемого иностранного языка. Вербальной презентацией культуры и хранителем её национальных ценностей выступает сам иностранный язык. Язык, в свою очередь, будучи отражением уникального видения мира и культуры человеческих отношений, влияет на человека, говорящем на данном языке, формируя его мировоззрение и специфическое восприятие действительности.

Знакомство с иноязычной культурой в процессе обучения иностранным языкам представляет неоспоримую ценность не только при освоении лингвострановедческого, но также и социокультурного и воспитательного компонентов в контексте диалога культур.

Процесс изучения иностранных языков, построенный на контрасте родной и иностранной культуры, включает естественным образом кроме страноведческой информации также и ценностный фактор. Такой подход способствует формированию интернациональной коммуникативной культуры обучаемого и делает возможным общение в рамках реального межкультурного контекста [Девятова Г.Г., 2002].

Развивать интерес к языку как носителю своеобразной культуры возможно, в том числе, на основе культурного и духовного наследия страны изучаемого языка. Особую роль здесь играет художественная литература. Заложённая в художественной литературе культурологическая информация содержит исторические факты, убеждения и жизненные ценности представителей другой культуры, знакомит с их традициями, обычаями, образом жизни. Чтение литературных произведений расширяет знания о стране и людях, населяющих её, содействует приобщению к историческим культурным ценностям страны (пословицы, поговорки, фразеологизмы, идиомы и крылатые выражения и т.п.)

Усвоение культуроведческих компонентов обладает огромным воспитательным потенциалом, т.к. это прививает толерантное отношение к иным традициям и культурам. Любой человек, который владеет одним или несколькими иностранными языками, произвольно становится носителем иноязычной культуры, её проводником.

Таким образом, обучение иностранному языку следует ориентировать как на формирование коммуникативной компетенции в ситуациях речевого общения, приближённых к реальной иноязычной

действительности, так и на межкультурную компетентность как способность выпускника факультета осуществлять речевое общение на межнациональном уровне.

Какие бы реформы не касались области народного образования, вопрос обучения иностранным языкам всегда был и остаётся ключевым. Просматриваемая невооруженным глазом потребность общества в знании иностранных языков, казалось бы, должна найти отражение в увеличении учебных часов, выделяемых программой на этот предмет, что повысило бы статус в обществе иностранного языка как учебного предмета. Но, увы, пока всё наоборот: наименьшее число часов в учебном плане выделяется именно практике преподавания иностранного языка.

Библиография

Булгакова И., Помельникова А. *Формирование межкультурной компетенции в подготовке конкурентоспособных специалистов по немецкому языку*. In: Materiale conf. şt-pract. intern. „Integrarea specialistului cu studii superioare pe piaţa muncii:aspecte naţionale şi internaţionale“, Bălţi, 21-22 oct. 2011. Bălţi: Presa univ.bălţeană, 2012.-168 p. ISBN 978-9975-50-069-2, p.135-138.

Девятова Г.Г. *Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации*: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Магнитогорск, 2002, 186 с.

Зимняя И.А. *Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования*. In: Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

Кодекс об образовании Республики Молдова. In: www.asm.md/administrator/fisiere/cadru/f136.doc (24.10.2014 в Monitorul Oficial Nr. 319-324 статья № : 634)

Наролина В.И. *Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста*. In: Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885.- 2010, № 2

Татур Ю.Г. *Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста*. – М.: Высшее образование сегодня, 2004, № 3.- С.21-26.

Тер-Минасова С. *Язык и межкультурная коммуникация*.- Москва: Слово, 2008.- 624 с.

Abstract

Actualmente didactica (prin obiectivele, conţinuturile ei) se axează, în special, pe creativitatea, independenţa, mobilitatea viitorului specialist.

Dezvoltarea competenței de comunicare interculturală în procesul de pregătire a studenților ce studiază limbi străine contribuie la formarea culturii lor generale, a competitivității lor pe piața internațională, ceea ce este în unison cu cerințele societății moderne.

ATELIERUL: LINGVISTICA GENERALĂ

Despre tipologia actelor de vorbire

Mihail RUMLEANSCHI, dr., conf.
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Cuvinte-cheie: act de vorbire direct / indirect, conținut propozițional, forță ilocuționară, enunț, enunțare, intenție, verb performativ, act locutiv / ilocutiv / referențial / perlocutiv / fonetic / gramatical / semantic / pragmatic / social / informativ, valoare de veridicitate.

Limba își realizează funcția comunicativă prin intermediul actelor de vorbire. Comunicarea reprezintă o formă specifică a activității umane¹, un element de bază al existenței sale. „Nu se poate să nu comunici, menționează D.Rovența-Frumușani. Cuvânt sau tăcere, privire concentrată sau absentă, postură crispată sau destinsă, totul comunică” [2005, p. 21; a se vedea încă: Watzlawick P. citat de C.Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 8].

Activitatea de comunicare este un proces care se desfășoară în timp și spațiu. Ca și oricare proces ea se supune segmentării în unități componente. Un astfel de segment este *actul de vorbire*. Conform opiniei lingviștilor, actul de vorbire reprezintă prin sine un fragment funcțional al comunicației, formula tradițională al căruia este:

Cine vorbește – ce – cui – în ce mod – de ce – care este rezultatul?

Actul de vorbire / comunicare este tradițional conceput ca fiind procesul de emisie și recepționare a informațiilor. Trebuie să reținem, că informația emisă constituie un act de comunicare numai dacă ea este recepționată și interpretată de o altă ființă umană. În caz contrar vom putea vorbi numai de *acte de informare*.

Actul de comunicare se compune dintr-un *conținut propozițional* (p) – conținutul lingval al actului – și o *forță ilocuționară* (fi) – valoarea intențională a actului. Realizat cu ajutorul mijloacelor verbale, actul verbal este numit încă *enunțare* (cel mai des ea coincide cu o frază), iar produsul enunțării este numit *enunț*. Enunțul, opinează J.Lerot, constituie o realitate direct observabilă și ar putea fi definit drept un mesaj delimitat în timp și spațiu. Este enunțare tot ce se spune sau se scrie într-un moment anumit atunci când un destinatar se adresează unui anumit destinatar [1993, p. 37].

La analiză, activitățile pe care le realizează omul pot fi de două tipuri: *individuale* sau *sociale*. Actele de comunicare fac parte din cele sociale.

¹Vezi la V.A.Maslova: «...будем считать коммуникацией особую форму человеческой деятельности» [2008, p. 30].

Comunicarea e *verbală* atunci când ea face uz de limbaj și e *neverbală* dacă la realizarea sa sunt utilizate alte mijloace: gesturi, mimici, semne rutiere, focuri ale semaforului, stegulețe, bătaii de tobă, sunete de trîmbiță ș.a. Astfel, putem spune că *enuțarea este un act verbal (act de comunicare)*. Ea poate conține un singur enunț, precum și un ansamblu de enunțuri legate între ele prin coeziune, tematică, situație etc.

Conform opiniei lui J. Lerot [ibid.], putem numi *act* tot ce omul face, adică *actul este o activitate dorită și realizată de un individ*. Atunci când afirmăm că enunțarea este un act, e necesar să admitem că ea posedă anumite proprietăți. Printre proprietățile de bază ale actului de vorbire sînt evidențiază următoarele:

(a) el rezultă dintr-o *motivație* (adică este motivat prin faptul că are la bază o intenție și vizează un obiectiv anumit care trebuie atins);

(b) este un *eveniment material* (se realizează prin intermediul undelor sonore);

(c) acest eveniment produce un *efect* (el provoacă o anumită reacție din partea cuiva). De exemplu, pregătirea pentru examen este un act, avînd *achiziția cunoștințelor* ca *stimulent funcțional*, iar *nota foarte bună* este *efectul* actului; pregătirea pentru o competiție internațională este un act care are *obținerea performanțelor înalte* ca *stimulent*, iar *stabilirea unui record mondial* este *efectul* acestui act.

Actul de vorbire se deosebește cu mult de alte acte. În lucrarea sa J.Lerot menționează următoarele[1993]:

- a) el folosește un mijloc specific: *limbajul*,
- b) se materializează printr-un *semnal de natură lingvistică* (sunete articulate),
- c) permite *organizarea interacțiunilor*, (organizează cooperarea participanților în executarea activităților),
- d) este un produs cu precădere *individual*,
- e) produce un *efect* care nu e întotdeauna material,
- f) are *caracter pragmatic* pentru că vizează o anumită modificare a realităților din lumea înconjurătoare sau din lumea interioară a celui ce îl realizează.

Astfel, *actul de vorbire apare ca o unitate integră cu caracter material, motivat prin faptul că are la bază o intenție ce vizează un scop anumit și o funcție bine determinată – organizarea cooperării interactive a interlocutorilor*.

Ideea care a fost pusă la baza teoriei actelor de vorbire a fost următoarea: unitatea minimală a comunicației nu este cuvîntul sau propoziția,

dar acțiunea – realizarea anumitor acte verbale (de poruncă, constatare, explicare, felicitare, ocară ș.a.). Fondatorul acestei teorii este lingvistul englez J.-L.Austin. El, primul, a atras atenția asupra unor verbe specifice, care în poziția primei persoane singular reprezintă prin sine acțiuni și le-a numit **verbe performative**: *jur, cer, cred, implor, subliniez, mă îndoiesc, iert, recomand, intenționez, neg, declar* ș.a. Austin a descris astfel de cazuri de utilizare a vorbirii când însăși enunțul este deja o acțiune: *ordon să plecați; jur că voi face totul; eu cred că criza are un caracter trecător* etc. El a numit aceste acte *performative*. Această concepție a permis afirmația că limba nu numai că reflectă realitatea înconjurătoare, dar și o poate crea, fiind în același timp una din componentele ei. Afirmația concordează cu ideea că lumea reală este numai una din lumile posibile care există, iar însăși realitatea nu este decât una din realitățile posibile [vezi: Красных В.В., 2002].

Actele de vorbire pot fi *informative* (transmit o informație) și *neinformative* (care servesc la stabilirea sau la menținerea contactelor sociale: întrebări despre starea sănătății, salutările ș.a.). Ele pot fi **directe** (*Dați-mi cartea aceasta până mâine*) și **indirecte** (*Ar fi bine dacă aș consulta cartea aceasta pentru lucrarea mea*, adică: *Dați-mi cartea aceasta. Vreau să o consult pentru lucrarea mea*).

Potrivit opiniei lui J.-L.Austin [1970, pp. 22-129], se deosebesc cinci clase de acte de vorbire: *verdictive, exercitive, comisive, behabitive și expositive*. Prima clasă este marcată de indiciul “pronunțarea unui verdict de către jurați, arbitru sau referi”, a doua clasă întrunește unități care exprimă realizarea puterii, drepturilor sau a autorității, a treia – promisiunile și alte angajamente, a patra ține de comportamentul social și relațiile interumane iar a cincea indică ce loc ocupă enunțurile noastre pe parcursul discuțiilor sau convorbirilor, cum sunt utilizate cuvintele”.

J.-L.Austin recunoaște personal că ultimele două clase nu sunt prea reușit determinate, însă, la analiză, observăm că nici celelalte clase nu sunt clar delimitate. Dacă clasificarea a fost făcută, după cum afirmă el, în baza criteriilor ilocutive, nu este prea clar în ce constau deosebirile dintre forțele ilocutive ale actelor verdictive și exercitive.

Neajunsurile clasificării lui J.-L.Austin, în forma cea mai sistematizată, au fost expuse de J.R.Searle [1977, p. 180] care constată, în primul rând, lipsa unei baze clasificatorii bine determinate. El propune o taxonomie alternativă în care baza clasificării este constituită din forța ilocutivă și condițiile de sinceritate [ibid.].

În lucrarea „Noțiunile de bază ale logicii ilocuționare” J.R. Searle și D. Vanderveken [1985, pp. 12-20] menționează un număr mai mare de indici de clasificare a actelor de vorbire: a) forța ilocutivă, b) intensitatea forței

ilocutive, c) modul de realizare, d) condițiile conținutului propozițional, e) condițiile preliminare, f) condițiile de sinceritate, g) intensitatea condițiilor de sinceritate etc.

Clasificarea propusă nu se deosebește cantitativ de cea austiniană, însă diferă din punct de vedere calitativ. Searle și Vanderveken evidențiază următoarele clase de vorbire: 1) asertive, 2) directive, 3) comisive, 4) declarative, 5) expresive și 6) interogative. Ilocutivitatea ca indiciu principal în delimitarea acestor clase e formulată de autori în felul următor: pentru asertive ea constă în faptul de a spune cum stau lucrurile (*Magazinul e închis; Cerul s-a acoperit cu nori*), pentru directive – în faptul de a impune pe un altul / pe alții de a face ceva (*Închide / închideți fereastra ! Pune cartea pe masă !*), pentru comisive – faptul că locutorul își asumă anumite angajamente (*Eu te voi face fericită; Eu vă voi conduce pînă la Universitate*), declarativele indică statutul social al locutorului și în funcție de aceste prerogative poate modifica statutul altuia (*Vă declar soț și soție; Vă numesc în postul de comisar de poliție; Adunarea este declarată deschisă*), expresivele sunt acte cu ajutorul cărora locutorul exprimă condoleanțe, mulțumire, își cere scuze, fericită (*Mă iertați pentru deranj; Vă felicit cu ocazia căsătoriei*), iar interogativele servesc la solicitarea unei informații (*Cine este cel care cuvântează? Îmi puteți explica de ce anume noi am fost invitați la Senat?*) [Searle, 1977, pp. 252-253; Searle & Vanderveken, 1985, pp. 37-38].

Alți autori, care au elaborat taxonomii de acte de limbaj, propun și o taxonomie de stări psihologice, dat fiind faptul că între actele de limbaj și stările psihologice există o legătură strânsă. O astfel de taxonomie este propusă de Leech G.N. care asociază fiecare clasă de predicate ilocutive cu anumite predicate psihologice, numite încă predicate ale obiectivelor propoziționale [Leech G.N., 1983, pp. 211-212]. Asertivelor ilocuționale, în acest sistem, le corespund creditivele psihologice; directivelor și comisivelor – voliționalele; rogativelor – dubitativele, iar expresivelor – atitudionalele. De exemplu: *Jim reported that no one had arrived* (asertiv) – *Jim believed that no one had arrived* (creditiv); *Sheila urged me to do the shopping* (directiv) – *Sheila wanted me to do the shopping* (volițional).

În sistemul propus de G.G.Почепцов [Г.Г.Почепцов 1981, pp. 267-281] clasele actelor de vorbire sunt numite tipuri pragmatice de propoziții (прагматическими типами предложений). El întrunește cinci tipuri: 1) constativele, 2) promisiivele și menasivele, 3) performativele, 4) directivele și 5) cvesitivele. Putem observa că unele din clasele evidențiate coincid cu clasele taxonomiei propuse de J.R. Searle și D. Vanderveken [1985, pp. 12-20]: constativele cu asertivele, promisiivele și menasivele – cu comisivele, directivele – cu clasa cu aceeași denumire. Cvesitivele coincid cu rogativele

leacheene. Un interes deosebit prezintă clasa performativelor, care, în urma analizei explicațiilor și exemplelor utilizate de autor constatăm că ele corespund expresivelor lui J.R.Searle și D.Vanderveken. Separarea performativelor într-o clasă pragmatică aparte ne pare nejustificată dat fiind că performativul nu constituie o clasă, dar o funcție caracteristică pentru verbele ilocutive și expresiile care conțin aceste verbe.

În lucrarea lui K.Bach și R.M.Harnish „*Comunicarea Lingvistică și Actele de Vorbire*” sunt evidențiate șase clase de acte ilocutive dintre care afectivele și verdictivele sunt calificate ca fiind convenționale și instituționale; ele primesc ilocutivitate de la instanțele ritualizate [1980, pp. 110-113]. În baza acestui fapt, ele sunt eliminate din schema generală și sunt supuse analizei numai patru clase relevante: 1) constatativele, 2) directivele, 3) comisivele și 4) declarativele (Acknowledgement). După cum recunosc autorii, aceste clase corespund întocmai asertivelor, directiveilor, comisivelor și expresivelor searliene [ibid., p. 40].

Clasificarea de mai sus prezintă un interes deosebit prin faptul că în afara celor patru clase de bază autorii evidențiază 15 subclase de acte de vorbire: asertivele, predictivele, retrodictivele, descriptivele, confirmativele, ascriptivele, informativale ș.a.

Reieșind din funcția și capacitățile de utilizare performativă, Iu. Apressian [1986, pp. 208-223] elaborează un sistem în care sunt definite 15 clase de acte de vorbire. Autorul a inclus în taxonomia sa grupurile principale de verbe performative, sau altfel spus, performativele canonice [ibid., p. 208]. Aceste clase cuprind: 1) comunicările specializate și afirmațiile, 2) mărturisirile, 3) promisiunile, 4) cererile, 5) propunerile și sfaturile, 6) preîntâmpinările și prezicerile, 7) cerințele și poruncile, 8) interdicțiile și permisiunile, 9) aprobările și obiecțiile, 10) consimțămintele, 11) dezaprobările, 12) scuzele, 13) ritualurile discursive, 14) actele specializate de transmitere, expropriere, anulare, refuz etc., 15) denumirile și prescripțiile.

Clasificarea propusă are un neajuns serios: nu sunt clare criteriile delimitării acestor 15

clase. Autorul afirmă că folosește o nomenclatură un pic lărgită de acte ilocutive² și pentru a denumi clasele sale indică deseori noțiunile corelative austiniene. Putem trage concluzia că această clasificare este rezultatul divizării claselor lui J.-L.Austin și J.R.Searle în subclase. Una din problemele de bază în clasificarea actelor de vorbire constă în întrebarea: ce trebuie să fie clasificate – actele de vorbire / de limbaj sau mijloacele de limbaj (verbele, de exemplu).

²În original: «...несколько расширенной номенклатурой иллюкутивных актов » [1986, стр. 208]

J.R.Searle a supus criticii sistemul de acte propus de J.Austin pentru faptul că în el se clasificau nu actele, ci verbele. Problema dată nu și-a găsit încă soluționare. J.Verschueren, de exemplu, este de părerea că trebuiesc evidențiate, mai întâi, mijloacele lexicale care reflectă conceptualizarea actelor de limbaj [J.Verschueren, 1983, p. 174], iar A.Tsui insistă asupra oportunității de a clasifica în primul rând actele de vorbire [A.Tsui, 1987, pp. 359-377].

A doua problemă importantă constă în formularea bazei inițiale a clasificării. Taxo- nomiile analizate mai sus demonstrează faptul că cele mai răspândite criterii sunt cel ilocutiv și cel ilocutiv-performativ. Există însă și alte clasificări care se deosebesc radical de cele expuse mai sus. Taxonomia lui G.N.Leech, de exemplu, este construită pe o bază absolut nouă și cuprinde patru clase definite, reieșind din relațiile ce le leagă de scopul social în stabilirea și menținerea politetei [Leech G.N., 1983, p. 104]. Aceste clase sunt:

- 1) competitivele (în ele scopul ilocutiv concurează cu scopul social (le avem în *ordine, întrebări, cerințe, rugăminți* ș.a.),
- 2) convivialele în care scopul ilocutiv coincide cu scopul social (ele se manifestă în *propuneri, invitații, salutări, mulțumiri, felicitări*),
- 3) colaborativele unde scopul ilocutiv este indiferent față de scopul social (le remarcăm în *afirmații, comunicări, anunțuri, informații*),
- 4) conflictivele caracterizate prin faptul că scopul ilocutiv este în stare de conflict cu scopul social (le detectăm în *amenințări, învinuiri, blesteme, muștrări* ș.a.).

În opinia lui G.N.Leech, rolul scopului social constă în eliminarea conflictelor dintre interlocutori prin intermediul categoriei politetei. În așa fel, scopul ilocutiv devine pregnant nu prin faptul existenței sale, dar datorită relațiilor cu scopul social, care, în cazul dat, devine principal și bază clasificatorie.

Actul de vorbire, pe lângă aspectul ilocutiv, care este destul de important în înțelegerea naturii sale, mai include aspectele perlocutiv și locutiv. Aceste aspecte, la fel, sunt exprimate prin anumite mijloace (cu ajutorul verbelor, printre altele). De aceea, atunci când se cere de a stabili o clasificare veridică a faptelor de limbă, aspectele locutiv și perlocutiv ar trebui să fie incluse în mod obligator în descrierile conținutului semantic al unităților. Însă în majoritatea clasificărilor pe care le-am detectat și, parțial, le-am prezentat, lor nu li se acordă atenția cuvenită³. Numai dicționarul lui

³Mai putem adăuga, pentru informare, clasificările propuse de van der Auwera [1980, pp. 253-264], D.Wunderlich [1976], B. Fraser [1975, pp. 187-210], W. Stiles [1981, pp. 227-249], Th. Ballmer și W. Brennenstuhl [1981], A. Wierzbicka [1987] ș.a.

Th. Ballmer și W. Brennenstuhl [1981] tratează într-un anumit mod verbele locutive și perlocutive.

Una dintre cele mai reușite clasificări ale actelor de vorbire, în opinia noastră, este cea a lui J.Lerot [1993, pp. 38-39] în care sînt evidențiate patru clase: **locutive**, **ilocutive**, **referențiale** și **perlocutive**:

(1) **Actul locutiv** este *actul pe care îl efectuează locutorul atunci când spune ceva*. El este direct legat de caracteristicile fizice ale vorbirii și este:

(a) un *act fonetic*, care constă din acțiunea de a produce ansambluri de sunete;

(b) un *act gramatical* pentru că reproduce unități semnificative ce aparțin unui vocabular, plasându-le într-o ordine impusă de normele lingvare, fapt care permite crearea unui sens;

(c) un *act semantic* prin care aceste unități și construcții sunt utilizate cu un sens determinat, constituind, astfel, un ansamblu dotat cu o anumită semnificație;

(d) un *act pragmatic* care are scopul de a influența o altă persoană;

(e) iar, în opinia noastră, este și un **act social** pentru că deservește necesitățile de comunicare și de organizare a unei colectivități sociale.

(2) **Actul referențial** (de referențiere) reprezintă *plasarea mesajului în relații cu obiectele, persoanele sau stările faptelor exterioare limbajului*. Aceste obiecte și fapte pot fi atât reale, cât și imaginare. Actul referențial permite:

(a) *identificarea* persoanelor, obiectelor, calităților, stărilor, proceselor, fenomenelor și a relațiilor dintre ele;

(b) *aprecierea valorii de veridicitate* a propozițiilor din mesaj prin compararea acestora cu stările lucrurilor din universul extralingvistic;

(c) *reflectarea relațiilor* dintre membrii colectivității sociale prin intermediul diferitor marcatori conotativi.

(3) **Actul perlocutiv** care reprezintă *efectul produs de actul de vorbire asupra destinatarului*. Enunțarea poate declanșa reacții emotive (surpriză, uimire, mânie, extaz, tristețe etc.), poate sugera asocieri de idei, poate suscita opunere sau aprobare [a se vedea: J.R.Searle, 1877, p. 30]⁴ etc.

(4) **Actul ilocutiv** este *actul prin care locutorul își manifestă intenția comunicativă*. El își extinde influența sa asupra tuturor actelor de vorbire, este dominant în activitatea comunicativă și formează baza a ceea ce locutorii verbalizează sub formă de proiect de realizare, evaluând factorii colaborativi

⁴Actele de vorbire menționate sunt astfel delimitate numai pentru a le putea cerceta mai lesne. În genere, un act locutiv, de exemplu, este în același timp și ilocutiv, și perlocutiv, și referențial. Un act ilocutiv deține caracteristicile actului perlocutiv, referențial și locutiv etc.

și opozitivi, creând o scară progresivă de fapte care se cer realizate, alegând argumentele necesare pentru a le sprijini.⁵

În concluzie se impune o remarcă generală: *oricare tip de act verbal menționat încadrează în sine obligator o intenție comunicativă care îi și acordă dreptul de a funcționa în interacțiunile verbale.*

Analizând opiniile savanților privitor la natura actelor de vorbire și esența lor, ajungem la concluzia că este aproape imposibil de a construi o clasificare necontradictorie din mai multe cauze. Printre ele menționăm:

- 1) ele sunt foarte variate,
- 2) au structuri diferite (ele pot fi compuse dintr-un text întreg (*predica*, de exemplu), precum și dintr-un singur cuvânt (*Ah! Yx my! Mmm!*).⁶

Taxonomia actelor de vorbire prezentată în articol poate servi ca material de referință la expunerea tipologiei textelor, la analiza și interpretarea lor, la prezentarea mai coerentă a teoriei discursului.

Bibliografie:

- Austin, J.-L. *Quand dire c'est faire*. Paris, Le Seuil, 1970
- Auwera, van der. *On the Meaning of Basic Speech Acts*. In: Journal of Pragmatics, 1980, № 4
- Bach, K., Harnish, R.M. *Linguistic Communication and Speech Acts*. Cambridge, The MIT Press, 1980
- Ballmer, Th., Brennenstuhl, W. *Speech Act Classification*. Berlin, 1981
- Baylon, Ch., Mignot, X. *Initiation à la Sémantique du Langage*. Paris, Éditions Nathan/HER, 2000
- Fraser, B. *Hedged Performatives*. In: Syntax and Semantics. New York, 1975, vol. 3
- Kerbrat-Orecchioni, C. *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris, Armand Colin, 1998, vol. I.
- Leech, G.N. *Principles of Pragmatics*. London; New York, Longman, 1983
- Lerot, J. *Précis de linguistique générale*. Paris, Les Editions de Minuit, 1993

⁵ Recunoașterea *intenției comunicative* este o necesitate fundamentală în organizarea schimburilor de acte verbale. Dacă luăm enunțul: *Mai ai nevoie de manualul de lingvistică?* vedem că el se prezintă ca fiind o întrebare (ce constituie conținutul propozițional al enunțului), însă intenția care se află îndărătul întrebării este de fapt o cerință ce echivalează cu: *Împrumută-mi / dă-mi, te rog, manualul de lingvistică*. Destinatarul reacționează de obicei la intenția locutorului și nu la conținutul propozițional al cuvintelor lui. În concepția lui Ch. Baylon și X. Mignot comunicarea verbală este (...) o activitate prezidată de o **intenție destinată să fie recunoscută** de către destinatar [Vezi: Ch. Baylon, X. Mignot, 2000, p. 20].

⁶ Vezi mai detaliat în: B.A.Маслова [2008, p. 71].

- Rovența-Frumușani, D. *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*. București, TRITONIC, 2005.
- Searle, J.R. *A classification of illocutionary acts*. Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions and Implicatures. Arlington, 1977
- Searle, J.R. & Vanderveken, D. *Foundations of Illocutionary Logic*. Cambridge, U.P. Cambridge, 1985
- Stiles, W. *Classification of Intersubjective Illocutionary Acts*. In: *Language in Society*, 1981, vol. 10
- Tsui, A. *Aspects of the Classification of Illocutionary Acts and the Notion of the Perlocutionary Act*. In: *Semiotica*. 1987, vol. 66, № 4
- Verschueren, J. *Speech Act Classification: A Study of the Lexical Analysis of English Speech Activity Verbs*. In: *Language*. 1983, vol. 59, № 1
- Wierzbicka, A. *English Speech Act Verbs: A Semantic Dictionary*. London, 1987
- Wunderlich, D. *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt, 1976
- Апресян, Ю.Д. *Перформативы в грамматике и словаре*. В: *Известия АН СССР, Сер. лит. и яз.* Т. 45, № 3
- Красных, В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: курс лекций*. М., 2002
- Маслова, В.А. *Современные направления в лингвистике*. М., Издательский центр „Академия”, 2008
- Почепцов, Г.Г. *Прагматика предложения*. В: Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. *Теор. грамматика совр. английского языка*. М., Высшая школа, 1981

Résumé:

Dans le présent article on expose la brève histoire de la définition et de la classification des actes de parole – les unités de base de la communication – en commençant par les opinions du fondateur de la théorie J.-L.Austin, jusqu'à nos jours. L'analyse qu'on propose comprend des remarques sur les avantages ou les déficiences de telle ou telle classification.

Gramatica și semantica numelor proprii în creația viereană

Adela NOVAC, dr., conf. univ.
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Cuvinte-cheie: nume propriu, sintagmă, frecvență, singularizare, raport.

În creația poetică a lui Grigore Vieru, atestăm și unități lexicale – nume proprii.

Numele propriu în accepția noastră este un cuvânt sau o sintagmă care desemnează un obiect (în sens gramatical) cu scopul singularizării lui și al cărui semn grafic este scrierea cu majusculă. Astfel, ne propunem să analizăm numele proprii în poezia lui Grigore Vieru, utilizând metoda statistică.

Opera poetică a lui Grigore Vieru numără 92 de unități lexicale – nume proprii: *Dumnezeu, Hristos, Precista, Apostolul Pavel, Apostolul, Iuda, Diavolul, Paștele, Duminica Mare, Crăciunul, Sfântul Duh, Sfânta Scriptură, Prut, Nistru, Dunăre, Volga, Olt, Mureș, Pacific, Taiga, Lipcani, Basarabia, Sibiria, Lancrăm, Voroneț, România, Opaci, București, Serbia, Vorniceni, Soroca, Țaul, Pererîta, Bulgaria, Roma, America, Naha, Chișinău, Miorcani, Huși, Cornești, Pelenia, Plopi, Orhei, Mereni, Manta, Carpați, Predeal, Ana, Alexandra, Ioana, Maria, Otilia Cazimir, Ion, Manole, Mihai, Nicolae, Ștefan, Orfeu, Noe, Tudor Arghezi, Lucian Blaga, Bacovia, Alexei Mateevici, Nicolae Labiș, Mihai Eminescu, Ștefan cel Mare, Toma Alimoș, Constantin Brîncoveanu, Cantemir, Iancu, Enescu, Ilașcu, Zamfir, Ion Mircea, Meșterul Manole, Mioara Baladei, Miorița, Babe Cloanțe, moș Martin, piața Matache, piața Obor, Putna, Căpriană, Literatura și arta, Nistru, Limba Română, Luceafărul, Canon¹, poetul Vașietis.*

Numele proprii pe care le-am enumerat mai sus se deosebesc prin frecvența lor. Aplicând metoda statistică, propunem în continuare gradul de utilizare a acestora în ordine descrescândă: *Dumnezeu (77); Prut (34); Hristos (33); Dunăre (7); Basarabia (6); Carpați (6); Limba Română (5); Tudor Arghezi (4); Precista (4); Iuda (3); Diavol (3); Nistru (3); Orhei (3); Mihai (3); Ioana (3); Mihai Eminescu (3); Ștefan (3); Sibiria (3); Paște (2); Apostolul Pavel (2); Mureș (2); Ana (2); România (2); Olt (2); Lucian Blaga (2); Bacovia (2); Nicolae (2); Luceafărul (2); Țaul (2); Taiga (2); Crăciunul (1); Sfântul Duh (1); Sfânta Scriptură (1); Lancrăm (1); Voroneț (1); Manole (1); Argeș (1); Opaci (1); Ștefan cel Mare (1); Toma Alimoș (1); Constantin Brîncoveanu (1); Cantemir (1); Iancu (1); Enescu (1); Ilașcu (1); Zamfir (1); Ion Mircea (1); Meșterul Manole (1); Mioara Baladei (1); Miorița (1); Babe Cloanțe (1); moș Martin (1); piața Matache (1); piața Obor (1); Putna (1); Căpriană (1); Literatura și arta (1); Nistru (1); Limba Română (1); Luceafărul (1); Canon (1); poetul Vașietis (1); Alexei Mateevici (1); Nicolae Labiș (1); Orfeu (1); Noe (1); Apostolul (1); Alexandra (1); Ioana (1); Maria (1); Otilia Cazimir (1); Ion (1); Predeal (1); Opaci (1); București (1); Vorniceni (1); Soroca (1); Pererîta (1); Bulgaria (1); Roma (1); America*

¹Denumirea unui câine japonez.

(1); Naha (1); Serbia (1); Chişinău (1); Miorcani (1); Huşi (1); Corneşti (1); Pelenia (1); Plopi (1); Mereni (1); Manta (1); Volga (1); Pacific (1).

Unităţile lexicale – nume proprii sunt frecvente în titlurile poeziilor: „Tudor Arghezi”; „Lucian Blaga”; „Brîncuşi”; „Tu, Domnule”; „Scrisoare din Basarabia”; „Eminescu”; „Între Orfeu şi Hristos”; „Pe muntele Predeal”; „Poarta prin care a intrat Dumnezeu”; „De-ai curge tu, Prutule”; „Piciorul lui Iuda”; „Basarabie de Ană şi Manole”; „De ce-ai dat, Doamne?”; „Atâta iarbă, Doamne!”; „ În ziua de Paşti”; „Hristos veni-va pe pământ”; „Bacovia”; „Se-aud paşii lui Hristos”; „Cîinele japonez Canon”; „Ilaşcu”.

Am realizat, de asemenea, o clasificare semantică a unităţilor lexicale - nume proprii prezente în poezia lui Grigore Vieru. Astfel, atestăm:

1. **Nume proprii româneşti masculine:** *Labiş, Lucian Blaga, Mihai Eminescu, Cantemir, Toma Alimuş, Iancu, Tudor Arghezi, Bacovia, Alexei Mateevici, Enescu, Constantin Brîncoveanu, Ion Mircea, Brîncuşi, Ştefan cel Mare.*
2. **Prenume masculine:** *Mihai, Ion, Manole, Zamfir, Ştefan, Ionică, Nicolae.*
3. **Prenume feminine:** *Ana, Alexandra, Maria, Ioana, Otilia Cazimir.*

În această ordine de idei, venim cu precizarea că atunci când poetul evocă mediul rural, foloseşte nume proprii din inventarul onomasticii populare a vremii şi din folclor, iar când investigaţia eului liric ţine de mediul citadin se utilizează nume proprii din cultura modernă, din mitologie, istorie, geografie şi din literatura cultă.

4. **Nume proprii din poveşti şi basme:** *Babe Cloanţe, moş Martin.*
5. **Nume de ţări, regiuni, sate (provincii), oraşe:** *România, Basarabia, America, Siberia, Serbia, Praga, Roma, Chişinău, Orhei, Pelenia, Lipcani, Soroca, Țaul, Voroneţ, Lancrăm, Pererita, Vorniceni, Miorcani, Huşi, Mereni, Plopi, Manta, Corneşti, Naha, Copou, Argeş, Opaci.*
6. **Nume de râuri:** *Nistru, Prut, Volga, Dunăre, Olt, Mureş.*
7. **Nume de munţi:** *Carpaţi, Predeal.*
8. **Nume de cîini:** *Canon.*
9. **Nume de oceane:** *Pacific.*
10. **Nume ce ţin de zone naturale:** *Taiga.*
11. **Nume de pieţe:** *piaţa Matache, piaţa Obor.*
12. **Nume de mănăstiri:** *Putna, Căpriana.*
13. **Nume de reviste:** *Literatura şi arta, Nistru.*
14. **Nume de sărbători:** *Crăciunul, Paşte, Duminica Mare.*

15. Nume istorice: Ștefan cel Mare, Constantin Brîncoveanu, Cantemir.

16. Termeni cu caracter mitologic și religios: Dumnezeu, Hristos, Iuda, Diavol, Precista, Miorița, Meșterul Manole, Noe, Sfîntul Duh, Sfînta Scriptură, Apostolul Pavel.

Analizînd unitățile lexicale – nume proprii, constatăm că ele sunt însoțite de calificative: **Preabunul Dumnezeu** (39); **Domnule al nostru** (110); **cerescul Părinte** (332); **Eminescu cel durut** (336); **Mihai cel drag** (176); **Luceafărul martir** (175); **mărite Arghezi** (35); **Carpaticul Prut** (24); **Siberii de gheață** (171); **Bucureștiul grăbit** (282); **Siberii fără de sfîrșit** (171).

Analizînd calificativele de mai sus, observăm preferința autorului pentru structurile în componența cărora calificativul este postpus cuvîntului – determinant, autorul reușind astfel să individualizeze calitățile care s-au impus mai pregnant sensibilității sale. De exemplu: **Domnule al nostru** (110); **Eminescu cel durut** (336); **Mihai cel drag** (176); **Luceafărul martir** (176); **Siberii de gheață** (171); **Bucureștiul grăbit** (282); **Siberii fără de sfîrșit** (171).

În același timp, atestăm și cîteva calificative antepuse: **cerescul Părinte** (332); **Carpaticul Prut** (24), **mărite Arghezi** (35); în calitate de calificative apar și atributele pronominale, care sînt mai puține ca număr și frecvență: **Roma mea** (347); **Serbia ta** (265); **Bulgaria ta** (344); **Pererîta mea** (339); **Domnule al nostru** (110).

Menționăm, de asemenea, și frecvența calificativelor postpuse exprimate prin atribute prepoziționale: **Doamne cel din slăvile creștine**, / **Ce păcate oare-ai săvârșit**, / **Că te-au dus acolo și pe Tine -/ În Siberii fără de sfîrșit?! / Toate le ierți**, / **Doamne de Sus**, / **Cu blîndețea măreață / Chiar și pe cei / Care te-au dus / În Siberii de gheață** (Reaprindeți candela, 171).

Atestăm, în poezia lui Grigore Vieru, diverse raporturi care se stabilesc între elementele componente ale îmbinărilor analizate. Astfel, deosebim:

- a) **un raport calificativ** în structura următoarelor îmbinări de cuvinte: **Eminescu cel durut** (336); **Preabunul Dumnezeu** (39); **Mihai cel drag** (176).
- b) **raport posesiv:** **Doamne al nostru** (110); **Serbia ta** (265); **Roma mea** (347); **Pererita mea** (339); **Bulgaria ta** (344);
- c) **raport sociativ:** **ne unim cu Dumnezeu** (175);
- d) **raport atributiv:** **ochii lui Dumnezeu** (257); **apele Prutului** (203); **malul Prutului** (226); **ochii Basarabiei** (367);
- e) **raport completiv:** **citesc pe Arghezi**, **Blaga** (161).

În continuare, ne propunem să analizăm și funcțiile sintactice pe care le îndeplinesc numele proprii în poezia lui Grigore Vieru. Astfel, în poezia lui Grigore Vieru putem selecta nume proprii în funcție de:

- 1) **subiect:** *Născîndu-mă pe un pămînt / Pe care-l păstrase Dumnezeu / Pentru El* (Din imperiul acelei grădini, 183); *Dar Dumnezeu / aripi nu-i dete* (Femeia, 58); *Reaprindeți candela-n căscioare / Lîngă busuiocul cel mereu - / Degerat la mîini și la picioare, / Se întoarce-acasă Dumnezeu* (Reaprindeți candela, 171);
- 2) **complement direct:** *Citesc azi pe Arghezi, Blaga- / Ce tare, Doamne,- am fost mințit.* (Scrisoare din Basarabia, 161);
- 3) **complement indirect :** *La zidirea soarelui, se știe / Cerul a muncit o veșnicie, / Noi muncind întocmai, ne-am ales cu, / Ne-am ales cu domnul Eminescu* (Eminescu, 163);
- 4) **atribut:** *Nu mai știe Atotziditorul unde / Să ne-așeze mai bine / Plutind ca somnambulii / Pe marginea Sfintei Scripturi* (Omul, 201); *Și vei tace lung cu mine / Cu văz tulbur și durut, / Casă văduvă și tristă / De pe margine de Prut* (Casa mea, 38); *Nicolae zice că-i calul / ciobanului din Miorița* (Baladă, 52-53); *Trec prin ploaie / Înduișat / ca printre copiii / Moldovei* (Baladă, 52); *N-ai ce să cauți / În visele în care / Nu te-așteaptă / Ochii lui Dumnezeu* (Chipul în ape răsfrînt, 257); *Pe un vers de Eminescu, / Pe pămîntul ce-l iubescu* (De leagăn, 51); *Ochii cu care privesc, / Înlăuntrul ființei, / Mersul măreț al Dunării, / Frumusețea Carpaților, / Splendorile Patriei mele* (Rana, 236); *Sunt trist / Ești trist / Ca ochii Basarabiei* (Rîul, ramul 366-367); *Femeia / pasăre trebuia să fie, / să zboare / în preajma lui Dumnezeu* (Femeia, 58).
- 5) **circumstanțial sociativ:** *În raza candeliei mereu / Sub care sufăr și creez / Noi ne unim cu Dumnezeu* (Inscripție pe stîlpul porții, 175).
- 6) **circumstanțial de loc:** *Toamnă tîrzie / la noi la Lipcani* (Acasă, 105).
- 7) **circumstanțial modal:** *Ca Ștefan neștiind săgeata / Să o trimită frumos în zbor...* (Albina, 154-155).

În același timp, am observat că numele proprii în creația viereană înregistrează forme populare, regionale și arhaice. În acest sens, atestăm: *Mioara Baladei* (219), *Christ* (256), *Iisus* (171), *Alexie Mateevici* (329), *Americi* (347), *Siberii* (171), *Lancrăme* (225), *Pelinia* (197), care la ora actuală sunt considerate arhaice și incorecte. Consultînd dicționarele, explicativ și ortografic, precizăm formele corecte ale acestor lexeme: *Hristos*, *Isus*, *Alexei Mateevici*, *America*, *Siberia*, *Lancrăm*, *Pelenia*, *Balada Miorița*.

O situație specială o prezintă substantivele comune scrise cu majusculă: *Știu: cândva la miez de noapte, / Ori la răsărit de Soare, / Stingemi-s-or ochii mie* (Legământ, 30); *Chipul Lui de pe icoană / Se arată și-L auzi* (Autobiografică, 39); *Fierbîntea ei respirație / Rotește pe cer Soarele, Luna* (Cînd sînt eu lîngă mama, 40); *Departa ești de mine / Cum Luna e de Soare* (E-o liniște iubirea? 101), *Zis-a Cerul: Fiecare / Cu-al său port, cu legea sa!* (Cîntare scrisului latin, 169); *Prin roua Patriei cea dulce / Întîiul fă cărare...*(Cînstirea proverbelor, 172); *Venim din Marele Poem, / Noi nu rîvnim alt Rîu sau Ram...* (Inscripție pe stîlpul porții, 176); *Tu veșnica mea legătură / Între mine / Și Cerul de Sus!* (Poarta, 182); *Născîndu-mă pe un pămînt / Pe care-l păstrase Dumnezeu / Pentru El* (Din imperiul acelei grădini, 183); *Iată, va zice Poetul / Ați așteptat pentru copii...* (Poate numai atunci, 189); *Își lipise buzele arse / De hainele Orbului* (Poetul, 199); *Iată și Gloria / Pe care o am dobîndit* (Iată și gloria, 212); *Va trebui să fie crucea / Pe care ochii voi închide. / Caldă, Părinte, de sîngele meu* (Crucea, 222); *Astfel e și cîntecul tău - / Fereastră spre Țară* (Cîntecul, 226); *Auzi?!-ce caut eu / În Țara mea* (De-ai curge tu, Prutule, 232); *Spre mine strigat-a / Marele Orb* (Ilașcu, 340). Grigore Vieru ortografiază lexemele date cu majusculă, considerîndu-le, pe unele din ele, adevărate valori (*Gloria, Țara, Patria, Marele Poem*), altora însă dîndu-le importanță (*Soare, Cer, Lună, Rîu, Ram* etc.). Fenomenul dat ține de adîția semnelor grafice, o figură a deviației grafemice, care se produce în structura cuvintelor (în poziție inițială, mediană și finală): *chipul Lui* (39); *și-L auzi* (39); *cred într-Însul* (39); *pentru El* (183) etc.

La o analiză de suprafață, constatăm că unitățile lexicale- nume proprii își dau concursul la crearea șirurilor sinonimice. De exemplu:

Dumnezeu – *Sfîntul Duh, Atotziditorul, Părinte, Stăpîne, Mîntuitor, Mesia, Iubitor de oameni: Tu, Doamne al nostru, / Ce porți pe cap cunună / Străvechiul Soare ziua, / Iar noaptea mîndra Lună!* (110); *În colindă este omul, / În colindă este Domnul* (343); *În tainica lucoare matinală / Părea că Sfîntul Duh pogoară* (183); *Nu mai știe Atotziditorul unde / Să ne-așeze mai bine* (201); *Cu noi ecerescul Părinte!* (332); *Pășește, Doamne,- alături / Și dacă merită, Stăpîne* (357); *Pe acest pămînt Mesia / Va sosi* (327); *Vom vedea pe Mîntuitor / De creștini doritor, doritor* (327); *Cîți dintre noi / Se vor fi întrebat: Stăpîne, / Iubitorule de oameni* (262).

Hristos – *Crist, Isus, Iisuse: Țst pămînt se cheamă Crist / Între stele cel mai trist* (347); *Dar parcă mi-e teamă / De Christ* (256); *Vom vedea pe Isus / Pre pămînt cum coboară* (327); *Străin credeam că sunt / În lumea aceasta, Doamne Iisuse* (273).

Un fenomen ce se cere a fi semnalat este și transformarea numelui propriu în nume comun, în utilizări metonimice de tipul: *De parcă n-am avea din moși / Un cânt, un Toma Alimoș; / Un Ștefan sau un Cantemir, / Iar sus-Luceafărul martir* (Inscripție pe stîlpul porții, 175). Nu mai puțin importantă e și situația în care numele proprii, fiind însoțite de adjective cantitative, creează îmbinări sintactice cu nume proprii intrinsec numărabile: *Vom ști / Cîți români / În Țară-au rămas / Și cîtu Basarabie / Acasă-a ajuns* (Rana, 236).

În concluzie, menționăm că unitățile lexicale-nume proprii sînt un constituent destul de însemnat, atît cantitativ, cît și calitativ în cadrul vocabularului poetic vierean. El își sporește importanța și prin faptul că este o categorie de unități lexicale motivată, cu o anume pondere stilistică, contribuind într-un anumit mod la îmbogățirea prozodiei viereane. Numele proprii analizate oferă un spațiu vast pentru multe alte cercetări.

Bibliografie:

Vieru Grigore, *Taina care mă apără*. Opera poetică (ediție realizată de Grigore Vieru și Daniel Corbu), Iași, Editura Princeps, 2008.

Abstract

The proper noun can be a word or phrase that names an object, generally used in singular. The purpose of the paper is to analyze the frequency of the proper noun usage in G. Vieru's creation. Using the statistical method, we classified these proper nouns from the semantical point of view (male and female first names, names of rivers, mountains, etc.), we emphasized the relationships established between the components of the phrases that contain proper names (qualifying, possessive, associative, attribute, completive) and we analyzed the syntactical functions the proper names perform (subject, attribute, direct and indirect objects, adverbial modifier of place, modal).

Keywords: own , phrase , frequency, singularization, report.

Analiza și interpretarea materialelor lingvistice experimentale (diftongul central englez /'ʊə/)

Nicanor BABĂRĂ, *doc. hab., prof. univ.*

Tatiana SANDU, *doctorandă*
Universitatea de Stat din Moldova

Cuvinte cheie: aspect fonologic, caracteristica acustică și articulatorie, integrală, diftongii centrali, fonem, formant, frecvență, grafem, intensitate, natură fonetică, particularități perceptive, spectru, statut fonematic, sunet-tip.

Datele acustice ale diftongului central englez /'ʊə/, în temeiul materialelor de oscilografieri și spectrografieri în urma analizelor cuvintelor bisilabice *a'ssure*, *con'tour*, *'tenure*, *'rural*, *'influence* și trisilabice *bu'reaucracy*, argumentează cu siguranță un proces succesiv autentic al componentelor /ʊ/ și /ə/. Calitatea/înălțimea, intensitatea, tonul și cantitatea elementelor fonice ale diftongului /'ʊə/ este mai conturată la începutul emiterii și scade spre sfârșit gradual: F1=451 Hz, F2=1.244 Hz, F3=2.349 Hz (nucleul /u/: F1=444 Hz, F2=1.489 Hz, F3=2.152 Hz (glaidul /ə/); durata: 173 ms /ʊ/; 148 ms /ə/; intensitatea: 88 db pentru /ʊ/, 82 db – pentru /ə/; tonul: 275 Hz pentru /ʊ/ și 230 Hz pentru /ə/ (cuvântul *'rural* – subiectul 1). Această dinamică omogenă a indicilor acustici este atestată și în cuvântul *a'ssure*. În cuvintele *'contour*, *'influence*, *bu'reaucracy*, *'tenure*, în cuprinsul cărora diftongul /'ʊə/, este în silabe neaccentuate, se conturează o altă dinamică a însușirilor fizice ale elementelor diftongului, deci ea este neomogenă. În componența diftongului, între elementele lui constituente /ʊ/ și /ə/ – cuvintele (*a'ssure*, *'rural*) nu apar sunete străine, de tipul celor epentetice, a celor ce țin de metastaza sau catastaza sunetelor consonantice nazale, de exemplu. Ansamblul însușirilor fizice/acustice este uniform, fluent în care se păstrează intonema (*intoneme*) silabei /'ʊə/, fie separat, ca în cuvântul „*Ur /'ʊə/*” sau în cuvinte, de rând cu alte sunete-tip, cum ar fi fonemele-monoftongi, diftongi, consoane, semivocalele /j/ și /w/: ure */jʊə/*, *you're /jʊə/*, pronunțate și cu variantele */joə*, *jɔə*, *jo:*, *jɔ:*, *joə^r*, *jɔə^r*, *jo:^r*, *jɔ:^r*, *cure*, *gruel*, *lure*, *newer*, *poor*, *pure*, *'rural*, *spoor*, *spore*, *tore*, *tour*, *'usual*, *'valuer*, *'vacuum* etc. Diftongul /'ʊə/, preponderent în silabe accentuate, prezintă un tot ritmo-metodic, care include: durata – 321 ms (173-148); intensitatea 88 db pentru /u/ și 82 db pentru /ə/; frecvența (înălțimea), diferență de mișcările vibratorii (perioadă într-o unitate de timp): F1=451 Hz, F2=1.344 Hz, F3=2.349 Hz (nucleul /ʊ/: F1=444 Hz, F2=1.289 Hz, F3=2.152 Hz (glaidul /ə/); tonul 275 Hz pentru /ʊ/ și 230 Hz pentru /ə/; o trecere – pauză, glisantă de scurtă durată (20 ms) între componentele diftongului în

întregime (în toto). În acest context acustic ritmo-melodic, se demonstrează inseparabilitatea componentelor diftongului esențial englez /'ʊə/, care este mai evidențiată în silabele de tipul: /ure, poor, pure, spoor, tour/ pronunțate și cu diftongul /'ɔə/ sau /'oə/ ori cu monoftongul /ɔ:/, de exemplu „poor” /puə, poə, pɔə, pɔ:/.

În cuvântul „sewer” (*one who sews*) apare triftongul /'ouə/, iar în cuvântul *sewer (drain)* sunt atestate doar formele /'sjuə, 'sjoə/. În cuvintele 'contour, 'influence, bu'reaucracy, 'tenure se conturează mai multe variante ale diftongului /'ʊə/ – toate sunete-diftongi descendenți, care pot căpăta și o pronunție ascendentă. Aceste variante se atestă, preponderent în silabe neaccentuate, cum sunt cele enumerate *supra*, care sunt alofone neesențiale (*unessentials*). Deci, diftongul /'ʊə/, este absolut autentic doar în silabe accentuate, în cuvinte monosilabice, fapt confirmat de analiza vizuală prin segmentarea cuvintelor înregistrate la oscilograf și spectrograf: *cure, gruel, lure, poor, pure, spoor, tour*. Aceste variante nu au statut fonematic, nu au putere relevantă, nu denaturează, în principiu, intonema cuvintelor, frazelor, propozițiilor limbii engleze standard (RP). Familia de sunete irelevante (alofone) ale diftongului /'ʊə/, este: /ʊə, uə, uə^r, uə^r, u'ə, oə, ɔ:, ɔ', ɔ, ɔ:^r, ɔ', ɔ^r, ʊə^r, u:ə, u:ə^r, ɔə, uə^h, 'ɔə, uə^r, ə:, juə, ui/.

Diftongul /'ʊə/, în cuvintele monosilabice de tipul: *lure, poor, pure, spoor, tour, cure, gruel* poate fi considerat un sunet compus (două elemente) dar, totodată, redus cu o ușoară apocopă – reducere a duratei și a intensității (*checked, clipped sound*). În alte cuvinte diftongul /'ʊə/, prezintă, sunete variante (alofone) mai libere (*free sounds*): 'arquer, a'ssure, bu'reaucracy, 'casual, 'contour, 'cureless, Jua'nita, 'mutual, 'rural, 'usual, 'usually, 'valuable. Aceste categorii de sunete în cuvintele nominalizate prezintă opoziții privative (*private oppositions*), care au și un statut preventiv în cercetările de fonetică experimentală.

Însușirile fizice (acustice) ale diftongului /'ʊə/: calitatea, intensitatea, tăria, durata, timbrul, tonul ilustrează trecerea glisantă specifică de la vocala /u/ la /ə/, care în fonetica este numită mixta, neordinară (în rusă „перехлест”). Glisarea dată se caracterizează printr-o trecere paralelă și concomitentă în cadrul vocalelor clasificate după poziția limbii pe orizontală (*according to the position of the bulk of the tongue*) și după gradul de apertură (*according to the height of the raised part of the tongue*): nucleul /u/ o vocală posterioară/parietală avansată (*back advanced*), închisă (*close/high, broad variation*); glaidul /ə/ o vocală centrală, mixtă (*central, mixed*), medie, semiînchisă, semideschisă, varianta largă (*mid, mid-open, broad variation*). Nucleul diftongului /'ʊə/ este mai lung, mai evidențiat: durata medie a sunetului /ʊ/ este de 405 ms, durata vocalei /ə/ este de 301 ms, cu 104 ms mai mică. Diftongul englez /'ʊə/ este mai lung decât monoftongii englezi /u/ și

/ə/. Durata diftongului /'ʊə/ este cauzată de mai multe condiții fonetice: de ritmul vorbirii, lungimea cuvintelor, poziția diftongului în cuvinte, poziția lui față de accent, de poziția lui față de alte cuvinte înconjurătoare etc. Primul element al diftongului /'ʊə/ tinde spre o ușoară diftongare sau apariția unei durate mai mari /u:/ ca în cuvintele: „*valuer* /væ'ljʊ:ə/, *flou'rescent* /,flu:ə'resent/”, al doilea element tinde spre o dispariție totală sau se schimbă în vocala /ʌ/. A se vedea datele acustice ale sunetului /ə/ în cuvântul „*bu'reaucracy*” (subiecții 1, 2, 3) în cuprinsul cărui /ə/ nu se depistează (tabelele de mai jos). În cuvintele *a'ssure*, *'contour*, *'influence*, *'rural*, *'tenure*, glaidul /ə/ posedă toate particularitățile fizice. În cuvintele menționate, complexul general al indicilor acustici se menține, nu este unul denaturat. Atunci când glaidul diftongului dispare totalmente, apare fenomenul apocopei (apocope). Glaidul diftongului /'ʊə/, în comparație cu sunetele vocalice /i/, /u/ din cuprinsul diftongilor /'ei, 'ai, 'au, 'ou ('əu)/, este un sunet mai sonor, unul sonant, un sunet intermediar între /i/ și /u/. Acest sunet intermediar în literatura rusă de specialitate este numit „пзвук” (pas, *step sound*).

În baza analizelor obiective ale duratei componentelor diftongului /'ʊə/, am stabilit că, în majoritatea cazurilor, există o unitate pură/clară între caracteristicile temporale ale sunetelor din cadrul diftongului analizat. Probele, obținute la analiza auditivă și vizuală diferențiată după tipurile de silabă/silabe și structura sonoră, materială a diftongilor, în general, confirmă că apar în evidență componentele accentuate ale diftongului /'ʊə/, care se caracterizează prin durata maximă de la identificarea de treapta întâi până la treapta a doua. Vocalele din cadrul diftongului /'ʊə/ sunt diferențiate între ele din punct de vedere temporal: am evidențiat și concretizat existența segmentelor diftongului (pe elemente) cu o durată maximă (primul component) și una minimă (al doilea component). Al doilea component este perceput și identificat de auz mai repede decât primul (nucleul). Materialele noastre acustice, la fel ca și cele ale altor cercetători, confirmă statutul silabei-diftong /'ʊə/ ca unitate acustică autentică și de nădejde în procesul cuantării/cuantificării perceptive a vorbirii engleze. Caracteristica timbrului elementelor /ʊ/ și /ə/ ale diftongului /'ʊə/ la analiza oscilografică și spectrală, bazată pe: durată segmentelor fonice; numărul contrastanților; valoarea centrală; limitele dintre contrastanți; intensitatea lor; comportarea formanților; caracteristica părții staționare a formanților și a celor în tranziție; caracteristica coarticulațiilor arată că structura componentelor acustice ale elementelor diftongului /'ʊə/ este stabilă. Acestea, luate împreună, constituie un indiciu de bază de ordin acustic, caracteristic vocalelor din componența diftongilor englezi, la general, și pentru diftongul /'ʊə/, în particular. Am

stabilit că, din punct de vedere constitutiv, elementul /v/ al diftongului /'və/ alcătuiește unul din componentele sale de bază – nucleul unui sunet compus, întreg și integru, al unei unități minime, deci al unei silabe ca în cuvintele: *a'ssure*, *'casual*, *'gruel*, *lure*, *'mutual*, *pure*, *'rural*, *spoor*, *tour*. Din punct de vedere recognitiv, am precizat și am identificat fiecare component al diftongului /'və/. Pe plan culminativ, am marcat punctul central al diftongului, care coincide cu nucleul silabei /'və/. Pe plan diferențial, am precizat trăsăturile distinctive ale fiecărui segment prin care diftongul /'və/ diferă de alte sunete vocalice – monoftongi. Din punct de vedere emotiv, am demonstrat că pronunția diftongului /'və/ nu este una exagerată, că ea consună/cadrează cu melodia tipică a diftongilor descendenți cum este diftongul /'və/. Pe plan emotivo-modal, am demonstrat că rostirea cuvintelor monosilabice, cum sunt cele cu diftongul /'və/, ține de modul intonațional de enumerare cu o intonare neutră și succesivă, specifică unor atare sunete compuse cum sunt diftongii. Dinamica acustică a diftongului /'və/ este un proces care manifestă o creștere rapidă în prima fază a diftongului /'və/ și care decurge mai lent spre sfârșitul producerii ei. Această dinamică constituie un proces activ, nivelarea fonetică nu comportă un caracter sporadic. Cercetările noastre acustice arată că diftongul /'və/ poate prezenta o silabă de unul singur cum este cuvântul-silabă „Ur” /'və/. Acest diftong formează silabe și cu alte sunete consoane, semiconsoane: *ure* /juə/, *cure*, *gruel*, *lure*, *pure*, *spoor*, *valure* etc. Silaba-diftong /'və/ poate fi divizată din punct de vedere articulatoriu (pe elemente) și acustic, dar nu și funcțional. Silabele *ure*, *cure*, *gruel*, *lure*, *pure* au doar o culme articulatorie și acustică. Această silabă-diftong /'və/ este o unitate minimă a vorbirii sonore și este emisă printr-o impulsie articulatorie, dirijată și autocontrolată prin auz de către sistemul nervos central. Silaba-diftong /'və/, apare pe baza articulației fonației, percepției auditive, motricii respirației, a mișcărilor motrice și a acusticii, ea îndeplinind funcțiile: constitutivă, delimitativă, culminativă și recognitivă. În cursul analizelor acustice ale elementelor diftongului /'və/ am constatat că la producerea lui fiecare component se caracterizează prin trăsături articulatorii fundamentale constante, care au la bază o articulație vădită, ceea ce înseamnă că ea este sprijinită de un efort al organelor articulatorii. Acest suport obiectiv alcătuiește latura materială a cuvintelor, care, conform normelor literare de pronunție, trebuie să fie rostite clar și răspicat. Prin rostirea corectă a diftongului /'və/, se conturează imaginea esteticului, datorită cărui fapt se formează o consonanță armonioasă a sunetelor de diferite înălțimi, adevărata și atrăgătoarea muzică a limbilor în întregime. Rostind diftongul /'və/ corect, vom reuși să menținem/păstrăm ținuta estetică a cuvintelor, frazelor, propozițiilor și a enunțurilor.

Recapitulând cele menționate *supra* concluzionăm că segmentele componentelor /ʊ/ și /ə/ ale diftongului /ʊə/ se comportă diferit în actul de comunicare și diferă de la subiect la subiect, dar aceste segmente se mențin, totodată, ca entități fonice integrale, stabile, disociabile articulatoriu și acustic (în vorbire), dar nu și pe plan funcțional. Elementele diftongului /ʊə/ sunt capabile să formeze silaba /ʊə/ și să susțină toate verigile, din punct de vedere ritmic și melodic, ale cuvintelor, frazelor, propozițiilor engleze.

Diftongul /ʊə/ este un sunet compus oral, el producându-se doar în cavitatea bucală. Curentul de aer fonator trece din plămâni, prin rezonatoarele faringale, bucal și cel labial (primul element component /ʊ/). Când rostim diftongul /ʊə/, nu avem de-a face cu o pronunțare a două sunete vocalice de sine stătătoare /ʊ/ și /ə/, cum ar fi în cazul vocalelor duble, celor alăturate sau celor în hiat, care urmează una după alta. În cazul diftongului /ʊə/ este vorba de un singur sunet compus, fonem bivocalic, partea finală a căruia își schimbă timbrul (nuanța fonetică). Pronunțând diftongul /ʊə/, începem cu un element vocalic /ʊ/ și sfârșim articularea lui cu altul /ə/ și, ca urmare, se formează o îmbinare a două sunete vocalice /ʊə/, care se rostesc, în mod obligatoriu, într-o singură silabă. În această ordine de idei, diftongul /ʊə/ trebuie tratat ca un sunet vocalic de sine stătător cu o trecere glisantă de la nucleul lui /u/ spre glaidul /ə/. Nucleul /ʊ/ are caracter silabic, iar glaidul /ə/ nu comportă acest caracter. În diftongul /ʊə/ se cuprind două elemente, iar fiecare în parte poate prezenta caracter silabic (în cazul monoftongurilor /ʊ/ și /ə/). Acestea sunt sunete vocalice silabice potențiale ca în cuvintele: „*book, a bun, a pen*” etc.

În cursul emiterii diftongului-silabă /ʊə/, una din vocalele lui /ə/ își pierde caracterul silabic, fiind înglobată într-o singură silabă cu o singură tensiune musculară împreună cu vocala /u/. Diftongul /ʊə/ nu este format din două vocale identice prin intensitate și sonoritate, cum ar fi în cazul diftongurilor egale, ascaleni, echidiftongi, care nu sunt frecvenți în limbi. Diftongul esențial /ʊə/ se află, de regulă, în silabe accentuate, dar apare și în cele protonice și posttonice: „*bu'reaucracy, 'manicure, 'muture, 'Papua, 'tenure, 'usually, 'valuable* etc. În atare silabe, diftongul /ʊə/, de regulă, are o variantă /üə/, care nu comportă statut fonologic, relevant, această variantă este una subsidiară, un alofon neobligatoriu. Diftongul /ʊə/, spre deosebire de ceilalți diftongi centrali /'ɛə, 'ɔə, 'iə/, nu apare în poziție inițială, ci doar în poziție medială și finală *cruel, furious, boor, poor, sure* etc. În silabe accentuate diftongul /ʊə/ este unitar, elementele lui /ʊ/ și /ə/ nu pot fi despicate, disociate. În cuvinte multisilabe; preponderent, derivative, diftongul /ʊə/ își pierde statutul unitar, cum ar fi în cuvintele '*manual /'mænju-əl/, indi'vidual /indi'vidju-əl/*. În acest caz, avem fenomenul fonetic

de diereză (*diaeresis*). În diftongul /'ʊə/, glaidul /ə/ este înlocuit cu monoftongul englez /æ/: 'actual /'æk'tjuəl/, - ,ac'tuality /,æktju'ælit/. În următoarele cuvinte, diftongul /'ʊə/ se menține: cruel /kruəl/ - 'cruelty /'kruəliti/. În alte cazuri, atestăm schimbarea glaidului /ə/ cu monoftongul /e/, diftongul /'ei/: 'influēt /'influənt/ - ,influ'ential /,influ'enʃ(ə)l/, ,influ'entially /,influ'enʃəli/, 'valuable /'væljuəbl/ - ,valu'ation /,vælju'eɪʃn/. În temeiul exemplelor aduse cu diftongul /'ʊə/, deducem că diftongul /'ʊə/ are un statut fonematic mixt, cu unele particularități de despicare a nucleului /u/ și a glaidului /ə/, chiar cu schimbarea acestuia în alte sunete vocalice accentuate, deci plasarea accentului de pe primul element /ʊ/ al diftongului /'ʊə/ pe noi sunete vocalice /æ, e/ - monoftongi și pe diftongul esențial englez /'ei/. Diftongul /'ʊə/ este înfrățit cu diftongul /'ɔə/ și viceversa. Această „înfrățire” nu este una fonologică. A se analiza cuvintele: *boar, cure, curia, gourd, poor, 'poorbox, sure, tour; curiosity, 'curium, 'gourmand, 'gourmet, pou'parler, 'poor-house, 'poor-law, 'poorly, 'surer, surest, sure-'footed, 'surelyships, tours, 'touring, tour'billions, 'tourist, 'tourmal, 'tourmalin, 'tournament, 'tourney, Ural, 'urinal* etc.

În continuare sunt prezentați parametrii acustici ai diftongului central /'ʊə/, obținuți în baza materialelor experimentale.

**Parametrii acustici ai diftongului central englez /'ʊə/
Sunetele /v/, /ə/ rostite în cuvântul englez *a'ssure***

Subiecții	Sunetul	F1	F2	F3	durata	intensitatea	tonul
Subiect - 1	/v/	593 Hz	1.488 Hz	2.520 Hz	0,110 ms	90 db	265 Hz
	/ə/	589 Hz	1.415 Hz	1.807 Hz	0,100 ms	88 db	184 Hz
Subiect - 2	/v/	486 Hz	2.560 Hz	3.348 Hz	0,197 ms	73 db	140 Hz
	/ə/	426 Hz	2.063 Hz	3.091 Hz	0,109 ms	60 db	100 Hz
Subiect - 3	/v/	557 Hz	1.521 Hz	2.490 Hz	0,095 ms	86 db	176 Hz
	/ə/	523 Hz	1.367 Hz	2.336 Hz	0,093 ms	85 db	174 Hz

Sunetele /v/, /ə/ rostite în cuvântul englez con'tour

Subiecții	Sunetul	F1	F2	F3	durata	intensitatea	tonul
Subiect - 1	/v/	545 Hz	1.714 Hz	2.731 Hz	0, 163 ms	72 db	189 Hz
	/ə/	535 Hz	1.587 Hz	2.613 Hz	0, 099 ms	69 db	169 Hz
Subiect - 2	/v/	437 Hz	2.067 Hz	2.678 Hz	0,208 ms	75 db	128 Hz

	/ə/	632 Hz	2.038 Hz	2.273 Hz	0,097 ms	63 db	88 Hz
Subiect - 3	/ʊ/	598 Hz	1.467 Hz	2.619 Hz	0,136 ms	85 db	172 Hz
	/ə/	401 Hz	1.444 Hz	2.501 Hz	0,079 ms	77 db	168 Hz

Sunetele /v/, /ə/ rostite în cuvântul englez 'influence

Subiecții	Sunetul	F1	F2	F3	durata	intensitatea	tonul
Subiect - 1	/ʊ/	565 Hz	1.441 Hz	2.845 Hz	0, 131 ms	78 db	186 Hz
	/ə/	451 Hz	1.548 Hz	2.806 Hz	0, 076 ms	76 db	169 Hz
Subiect - 2	/ʊ/	444 Hz	1.972 Hz	3.128 Hz	0,113 ms	63 db	93 Hz
	/ə/	415 Hz	1.947 Hz	2.942 Hz	0,114 ms	57 db	82 Hz
Subiect - 3	/ʊ/	526 Hz	1.426 Hz	2.629 Hz	0,067 ms	87 db	174 Hz
	/ə/	549 Hz	1.733 Hz	2.661 Hz	0,057 ms	85 db	173 Hz

Sunetele /v/, /ə/ rostite în cuvântul englez bu'reaucracy

Subiecții	Sunetul	F1	F2	F3	durata	intensitatea	tonul
Subiect - 1. Diftongul este denaturat	/v/ - este influențat de sunetul precedent /j/	507 Hz	1.625 Hz	2.379 Hz	0,061 ms	80 db	262 Hz
	/ə/	Nu se depistează					
Subiect - 2	/ʊ/	341 Hz	1.026 Hz	2.482 Hz	0,101ms	75 db	132 Hz
	/ə/	337 Hz	1.617 Hz	2.648 Hz	0,112 ms	76 db	137 Hz
Subiect - 3	/ʊ/	497 Hz	1.698 Hz	2.404 Hz	0,044 ms	87 db	210 Hz
	/ə/	Nu se depistează					

Sunetele /v/, /ə/ rostite în cuvântul englez 'tenure

Subiecții	Sunetul	F1	F2	F3	durata	intensitatea	tonul
Subiect - 1	/v/ - este influențat de sunetul precedent /j/	549 Hz	1.735 Hz	2.631 Hz	0,048 ms	73 db	171 Hz
	/ə/	707 Hz	1.566 Hz	2.877 Hz	0,190 ms	79 db	100 Hz

Subiect - 2	/ʊ/	399 Hz	2.308 Hz	2.911 Hz	0,124 ms	72 db	125 Hz
	/ə/	522 Hz	1.931 Hz	2.695 Hz	0,170 ms	61 db	194 Hz
Subiect - 3	/ʊ/	535 Hz	1.909 Hz	2.852 Hz	0,088 ms	86 db	172 Hz
	/ə/	682 Hz	2.017 Hz	2.956 Hz	0,068 ms	83 db	181 Hz

Sunetele /ʊ/, /ə/ rostite în cuvântul englez 'rural'

Subiecții	Sunetul	F1	F2	F3	durata	intensitatea	tonul
Subiect - 1	/ʊ/	451 Hz	1.344 Hz	2.349 Hz	0,173 ms	88 db	275 Hz
	/ə/	444 Hz	1.289 Hz	2.152 Hz	0,148 ms	82 db	230 Hz
Subiect - 2	/ʊ/	495 Hz	1.516 Hz	2.983 Hz	0,201 ms	75 db	152 Hz
	/ə/	392 Hz	993 Hz	2.717 Hz	0,105 ms	77 db	132 Hz
Subiect - 3	/ʊ/	465 Hz	1.169 Hz	2.462 Hz	0,184 ms	87 db	197 Hz
	/ə/= între /u/ și /ə/ mai este sunetul /r/ de legătură	559 Hz	1.148 Hz	2.498 Hz	0,172 ms	87 db	194 Hz

Bibliografie:

Corlăteanu N., Zagaevski VI. *Fonetica*. Chișinău: Lumina, 1993. 272 p.

Frunză G. *Fenomenul fonetic negativ de diftongare a triftongilor în rostirea spontană*. În: RLȘL, 2008, nr. 3-4., p. 101-104.

Pomelnicov A., Agachii-Mutiuc M., Usatâi L. *Asupra diftongilor ca sistem în română, engleză și germană*. În: Omagiere profesorului și omului de știință VI. Zagaevski la 70 de ani. Chișinău: CEP USM, 2003, p. 139-143.

Sandu T. *Caracteristica articulatorie și acustică a diftongului central /və/ din limba engleză*. În: Limba Română. Revistă de știință și cultură. Nr. 3-4 (201-202) Martie-Aprilie. Chișinău, 2012. P. 163-168.

Sandu T., Babâră N. *Общая, артикуляторная и акустическая характеристика дифтонга /və/ английского языка (по данным кинорентгенографирования и осциллографирования)*. În: Языковое образование сегодня – векторы развития. Часть II: Материалы II

- международной конференции-форума. (Екатеринбург, 24-25 апреля 2011 г.) Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: Ур ГПУ, 2011, с. 95-104.
- Stan I. *Fonetica experimentală*. Cluj-Napoca: Universitatea "Babeş-Bolyai", 1978. 179 p.
- Stan I. *Fonetica*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 1996. 138 p.
- Abercrombie D. *Studies in Phonetics and Linguistics*. În: Readings in English Philology. Moscow: Vysšaja Škola, 1991, p. 148-152.
- Babâră N. *Experimental and Instrumental Phonetics* (Selecting the Subjects / Speakers). În: Novelty and Excellence in Teaching English. APLE Annual Conference Materials, April 20, 2013. Chişinău: CEP USM, 2013, p. 4-5.
- Jones D. *An Outline of English Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 328 p.
- Wise C. *Acoustic Structure of English Diphthongs and Semi-Vowels vis-a-vis their Phonemic Symbolization*. Proceedings of the 5th International Congress of Phonetic Sciences, Munster, 16 - 22 August, 1964. S. Karger Basel, New York, 1965, p. 589-593.
- Скалозуб Л.Г. *Артикуляторная динамика слогообразования* (по данным кинорентгенографирования). În: Экспериментально-фонетический анализ речи. Проблемы и методы. Выпуск 1. Ленинград: Изд - во: ЛГУ, 1984, с. 18-29.
- Сулак С.К. *О проблеме фонологической интерпретаций дифтонгов*. În: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: Материалы конференций. Москва: РУДН, 2008, с. 233-235.
- Помельникова А.Н. О специфике дифтонгов английского и немецкого языков. În: Англистика XXI века: Сборник материалов III Всероссийской научной конференций. Санкт-Петербург, 24-26 января 2006 г. Санкт-Петербург: Филол. ф-т СПб ГУ, 2007, с. 575-580.
- Дудник З.В. *Інструментарій програми Praat в курсі "Аналізу й синтезу усного мовлення"*. În: Комп'ютерна лінгвістика: сучасне та майбутнє. Матеріали міжнародної науково практичної конференції. Київ: КНЛУ, 2012, с. 20-21.
- Parameters for Defining Diphthongs.
<http://tanvirdhaka.blogspot.com/2012/03/diphthongs.html> (vizitat 27.10.2014).

Abstract

The present paper deals with the acoustic characteristics of the English central diphthong /'yә/ and presents an analysis and a description of the experimental data based on the oscillograms and spectrograms of bisyllabic

and polysyllabic English words: a'ssure, 'contour, 'influence, bu'reaucracy, 'tenure, 'rural.

We proved that the articulatory dynamics of the diphthong /'ʊə/ correspond to the syllabic/syllable model having its borders and top. The syllable diphthong /'ʊə/ differ from monophthongs and other compound English sounds by a special articulation and correlation of the tongue and prelingual impulses. The peculiarity of the syllable diphthong /'ʊə/ is the subordination of consonant activity to the vocalistic one and this differentiating it from syllables with other structure. We came to the conclusion that the English diphthong /'ʊə/, from the point of view of articulation and acoustic characteristics, differ from monophthongs by an unequal correlation of tongue impulses and those of the pre-laryngeal zone of the pharynx and have different durations. The "diphthongal" feature of tensivity is manifested in this diphthong /'ʊə/ continuously on the length of its both elements and in such a way unifying them in the diphthong structure. The articulation and acoustic characteristics dynamics of the diphthong /'ʊə/ is characterized by a gradual (step by step) energy decrease of the articulation and acoustic complex which shows that this descending diphthong /'ʊə/ is a monophonematic one.

There is a corresponding diphthong in the Romanian phonological system for the English diphthong /'ʊə/. The stress in English diphthong /'ʊə/ is on the first element, while in the Romanian language the stress is on the second element /və'/. In this context it should be mentioned that speakers of the Romanian Language must change the stress from the second element on the first one, must avoid any tendencies of lengthening the first element or pronouncing the elements of the diphthong separately.

Neuprägungen auf onymischer Grundlage in den deutschen Medien

Irina BULGACOVA, *lector superior*
Universitatea de Stat „Alecu Russo“ din Bălți

Cuvinte-cheie: neologism, ocazionalism, formarea cuvintelor, model derivațional, onim, deonim, antroponim, toponim

Die modernen Massenmedien gewinnen immer mehr an Bedeutung. Zeitungen und Zeitschriften, die man heutzutage nicht nur in Druckform, sondern auch online lesen kann, aber auch Blogs und soziale Netzwerke sind zu einer dominierenden Informationsquelle und zu einem der wichtigsten Kommunikationsmittel geworden. Um mehrere Leser anzulocken, ihr Interesse am Berichteten zu wecken und aufrecht zu

erhalten, sind die Medien immer auf der Suche nach verschiedenen auffallenden sprachlichen Mitteln. Eines der fruchtbarsten Mittel dieser Art ist die Neuwortbildung. Neologismen sind in allen massenmedialen Textsorten zu treffen.

In den sprachwissenschaftlichen Lexika wird der Begriff Neologismus ähnlich definiert. So versteht R. Conrad darunter jedes zu einer bestimmten Zeit neu gebildete Wort (Conrad 1985: 161). H. Bußmann erklärt den Terminus als einen neu eingeführten oder neuartig gebrauchten sprachlichen Ausdruck (Bußmann 2002: 463). Nach M. Kinne sind die Usualisierung und Akzeptierung die wichtigsten Kriterien zur Identifizierung von Neologismen und gleichzeitig zu deren Trennung von Okkasionalismen, die sich vor allem durch ihre geringere Vorkommensfrequenz von den Neologismen abgrenzen lassen (Kinne 1996: 331). Bei der praktischen Erforschung ist jedoch eine deutliche Grenze zwischen zwei Begriffen oft problematisch zu ziehen, weil man den Grad der Vorkommensfrequenz und der Usualisierung nur bedingt überprüfen kann. Deshalb verwenden wir im Weiteren nur synonymische Termini Neuprägung und Neubildung, ohne zwischen Neologismus und Okkasionalismus zu unterscheiden.

Zu Neuprägungen auf onymischer Grundlage zählen wir die Wörter, die von den Eigennamen nach den in der modernen Sprache funktionierenden Wortbildungsmodellen (Komposition, Ableitung, Konversion, Kürzung, Kontamination) gebildet werden. Den Untersuchungsgegenstand dieses Beitrags bilden nur solche Neuprägungen auf onymischer Basis, die als Resultat der Derivation entstanden sind.

Als Derivationsbasis können unterschiedliche Klassen von Eigennamen (Anthroponyme, Toponyme, Ergonyme u.a.) auftreten, dabei ist das Wortbildungsprodukt, das Derivat, immer als Appellativ zu betrachten. In den Medientexten dominieren jedoch abgeleitete Verben, Substantive und Adjektive auf anthroponymischer Grundlage. Besonders gut ist die Verbalbildung auf Personennamenbasis in der Mediensprache zu beobachten. Das Basismorphem deanthroponymischer Verben besteht gewöhnlich aus einem einfachen Familiennamen, dessen Struktur sich durch das Anhängen von Affixen modifizieren lässt. Die Analyse der morphologischen Struktur solcher in den Medientexten vorkommenden Neuprägungen zeigt, dass sie vorwiegend folgende Strukturtypen aufweisen:

FN+ -(e)n: merkeln, gaucken, wulffen, riestern, hartzen, seehofern

FN/VN+-ieren: mekelisieren, lafontainieren, putinisieren, cameronisieren; zlatanieren

an-+FN+-(e)n: anmerkeln, anröslern

durch-+FN+-(e)n: durchwulffen, durchmerkeln

ein-+FN+-(e)n: einmerkeln, einwulffen

herum-+FN+-(e)n: herummerkeln, herumstoibern, herumwulffen

ver-+FN+-en: vergaucken, verschäublen, verschrödern, vermerkeln, versteinmeiern

zu-+FN+-(e)n: zuriestern, zuwulffen.

Mit der Überführung in die Klasse des Verbs übernehmen die dargestellten deanthroponymischen Neuprägungen grammatische Eigenschaften des Verbs. Sie werden schwach flektiert und verfügen über ein vollständiges Flexionsparadigma: *merkeln - merkelte-gemerfelt, einwulffen - wulffte ein - eingewulfft*. Doppelformen desselben Verbs sind auch häufig belegt. Dies betrifft vor allem den Familiennamen *Merkel*, dessen Struktur in vielfältiger Weise durch Hinzufügung von Affixen geändert wird.

Die Motivationsvielfalt solcher Bildungen sowie der Referenzbezug auf ein bestimmtes Individuum lassen sich im Einzelfall analysieren. Manche Neuprägungen sind aber zu geflügelten Worten geworden. So bezeichnet *riestern*, die Ableitung von dem Namen des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung W. Riester, die Versorgung mit einer zusätzlichen Rente. *Lafontainieren* (Ableitung vom Namen des deutschen Politikers und Publizisten Oskar Lafontaine) wird in der Bedeutung „Hals über Kopf zurücktreten“ gebraucht. Das Verb *gutenbergen*, das vom Namen des durch seine abgeschriebene Doktorarbeit bekannten Ex-Verteidigungsministers Deutschlands Karl-Theodor zu Guttenberg stammt, wird als Synonym für *abschreiben* und *plagieren* verwendet. Die Neuprägung *wulffen* ist im Zusammenhang mit Christian Wulffs Affäre erschienen und steht in der Mediensprache für folgende Bedeutungen: „etwas verschweigen, nicht die ganze Wahrheit sagen“, „möglichst viel mitnehmen, ohne zu bezahlen“. Der produktivste Eigenname für die Bildung von deanthroponymischen Verben ist zweifelsohne der Name der deutschen Bundeskanzlerin Angela Merkel. Die einfache Neubildung „merkeln“ mit den Bedeutungen „viel reden, aber keine Entscheidung treffen, sich nicht genau festlegen“ ist zum Kern einer ganzen Wortfamilie geworden: *bemerkeln, ausmerkeln, vermerkeln, übermerkeln, wegmerkeln* u.a.

Auch im Bereich des Substantivs sind Neubildungen auf anthroponymischer Basis sehr produktiv. Als Wortbildungsbasis treten meist Familiennamen, deonymische Bildungen auf der Grundlage von Vornamen sind hingegen seltener belegt. Im Hinblick auf das Derivationsmodell der in den Medien vorkommenden Substantive auf deanthroponymischer Basis sind in erster Linie Neubildungen auf *-ismus, (is)-ier-ung, -(i)ade* zu erwähnen. Dabei bilden die deanthroponymischen Derivate mit dem Suffix *-ismus* die größte Zahl der Belege, z.B.: *Wulffismus, Schröderismus, Merkelismus*,

Putinismus, Cameronismus (nach dem Namen des englischen Premierministers D. Cameron). Nur wenige Suffixbildungen haben als Basis einen Vornamen: *Lenanismus* (nach dem Namen von Lena Meyer-Landrut, Siegerin der Eurovision Song Contest 2010).

Die meist entsprechenden Derivate zu den oben genannten Neubildungen auf *-ismus* stellen die Derivate auf *-(i)st* dar, die als Basis Familiennamen bekannter Persönlichkeiten haben. Diese Substantive kommen häufig in der Pluralform vor: *Hollandisten*, (nach dem Namen des französischen Präsidenten F. Hollande), *Obamisten* (von dem Namen des USA-Präsidenten B. Obama), *Merkelisten, Putinisten, Rösleristen* (nach dem Namen des ehemaligen deutschen Wirtschaftsministers Ph. Rösler). Als Synonyme der Neuprägungen mit dem fremden Suffix *-ist* können die deanthroponymischen Substantive mit dem einheimischen Suffix *-(i)an-er* betrachtet werden, z.B.: *Merkelianer, Stoiberianer* (nach dem Namen des deutschen Politikers, Ehrenvorsitzenden der CSU E. Stoiber), *Seehoferianer* (H. Seehofer - deutscher Politiker, CSU).

Neben den Anthroponymen *Westerewellisierung, Obamanisierung* u.a.m. bilden auch Toponyme die Basis der Substantivbildungen auf *-ierung*. Als Beispiele derartigen Neuprägungen sind folgende zu nennen: *Ukrainisierung, Libanisierung, Koreanisierung, Iranisierung*.

Die Präfigierung als ein Wortbildungsmodell ist für den substantivischen Bereich nicht typisch. Die wenigen deonymischen Substantive, die in ihrer Struktur ein Präfix aufweisen, sind bereits von einem deonymischen Präfixverb abgeleitet: *entwalterisieren - Entwalterisierung* (nach dem Namen des Außenministers Walter Steinmeier), *entiranisieren - Entiranisierung*.

Zu den produktivsten Suffixen von deonymischen Adjektivbildungen können die Suffixe *-(i)sch* und *-haft* gezählt werden. Wie bei Verben und Substantiven treten die Familiennamen als Basis von adjektivischen Neuprägungen bekannter Persönlichkeiten auf: *Genschersche Scheckbuchaußenpolitik, der Kohlsche 10-Punkte-Plan, merkelhafte Weihnachten*. Der heutige Sprachgebrauch ähnlicher Bildungen von Rufnamen wie z.B. *theresianisch* oder *rudolfinisch* ist nach Seibicke relativ beschränkt (Seibicke 1982: 167). Der Unterschied im Gebrauch der Suffixe *-sch* und *-isch* ergibt sich aus syntaktischer Sicht. Nach Seibicke werden Bildungen mit *-sch* attributiv, solche mit *-isch* prädikativ und adverbial gebraucht:

Die Merkelsche Politik bringt faule Früchte. (Die ZZ, 30.11.2014)

Steinmeier antwortete steinmeierisch: „Wir sind Menschen mit Maß ...“ (WAZ.de, 23.08.2010)

Die Klein- bzw. Großschreibung von deonymischen Adjektiven lässt sich anhand der Beziehung zwischen dem Namen und dem von ihm Bezeichneten nachvollziehen. Die Großschreibung überwiegt bei der Bezugnahme auf den individuellen Namenträger, d.h. der Name erfüllt in diesem Zusammenhang eine reine Identifizierungsfunktion, die Kleinschreibung dominiert dagegen in den Fällen, wo der Name bestimmte Charakteristika über die Eigenschaften des Namenträgers aussagt.

Die zunehmende Verbreitung von Neuprägungen auf onymischer Grundlage ist heutzutage in erster Linie den online – Medien, zahlreichen Blogs, Chats und Foren im Internet zu verdanken. Ihre Entstehung und die Verwendung können vor allem durch subjektive Gründe erklärt werden. Durch den Gebrauch solcher Neuprägungen, die der Leser mit Trägern der entsprechenden Eigennamen assoziiert, wird einerseits eine optimale Verdichtung der mitzuteilenden Information erreicht, andererseits wird die Aufmerksamkeit des Lesers gefesselt und seine Meinung beeinflusst.

Bibliographie:

Bußmann, Hadumod, *Lexikon der Sprachwissenschaft. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage*, Stuttgart, Alfred Kröner Verlag, 2002.

Conrad, Rudi, *Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini*, Leipzig, VEB Bibliographisches Institut, 1985.

Kinne, Michael, *Neologismus und Neologismenlexikographie im Deutschen* in *Deutsche Sprache*, 24/4, p. 327-358, Mannheim, 1996.

Seibicke, Wilfried, *Die Personennamen im Deutschen*, Berlin, New York, Walter de Gruyter, 1982.

Abstract

În articol sunt trecute în revistă modurile de formare a cuvintelor noi în baza numelor proprii și se efectuează o analiză a utilizării acestora în textele publicistice germane. O atenție deosebită se acordă modelelor productive de formare a verbelor, substantivelor și adjectivelor deonimice, fiind descrisă rădăcina onimică a acestora.

Urâtul în mentalitatea românilor (în baza experimentului asociativ)

Lilia TRINCA, *conf.univ., dr.*
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Cuvinte-cheie: asociație, experiment asociativ, tabloul lingval al lumii, categorie estetică.

Psiholingvistica e o disciplină de frontieră, care încearcă să fundamenteze legătura între procesele neuropsihice, lumea gândirilor și exprimarea verbală a acestora, între conștient și inconștient, în vederea surprinderii mecanismelor reprezentării prin identificarea proceselor prin intermediul cărora are loc cunoașterea. Studiile în domeniul psiholingvisticii relevă relativitatea lingvistică și cea culturală: or, din perspectivă fenomenologică, limba și logica exprimată prin aceasta, reprezintă un factor extrem de important pentru înțelegerea și reprezentarea lumii înconjurătoare. E, într-un fel, o evoluție a „ipotezei Sapir-Worf”, conform căreia diferite tipuri de mentalități antrenează diverse modele ale limbajului.

În demersul nostru științific ne propunem să demonstrăm că elementele de fundal cultural contribuie la modelarea semnificațiilor conceptului de *urît*, interpretat atât drept categorie estetică, cât și drept stare sufletească. Prin aceasta vom denunța prejudecata ce a funcționat un timp îndelungat în antropologie, precum că emoțiile, viața spirituală, categoriile estetice reprezintă niște „universalii” ce țin de o eventuală natură umană, identică pretutindeni. Și ne asociem opiniei lui Umberto Eco, exprimată în lucrarea „Istoria urîtului” că „conceptele de *Frumos* și *Urît* variază în funcție de diferite perioade istorice și de diferite culturi” (Eco 2007: 10). Astfel, scrie U. Eco, pentru un occidental, o mască rituală africană ar părea oripilantă, în timp ce pentru oamenii locului ar putea pur și simplu reprezenta o divinitate binevoitoare. În schimb pentru cineva aparținând unei religii extraeuropene, imaginea unui Crist biciuit, sîngerînd și batjocorit ar putea fi percepută drept neplăcută, în timp ce pentru un creștin aparenta urîțenie a trupului Lui nu poate inspira decît pioșenie și înduioșare. În cazul altor culturi, bogate în texte poetice și filozofice (cum ar fi cea indiană, japoneză sau chineză), vedem imagini și forme, dar, prin traducerea unor imagini, fie de beletristică, fie de filozofie, reiese aproape întotdeauna dificilă încercarea de a stabili pînă în ce punct conceptele lor pot fi identificabile cu ale noastre, chiar dacă tradiția ne-a obișnuit să le traducem în termenii occidentali de „Frumos” și „Urît” (*ibidem*).

Ne-am propus să scoatem în evidență profilul cultural al urîtului, întrucît îl considerăm circumscris spațiului cultural român, la fel precum

conceptele de *dor, jale, amar*. Ca și acestea, urîtul reprezintă un afect cu denumire intraductibilă, fără echivalent lingvistic, întrucît, după cum explică Lucian Blaga, aici „ne găsim pe un teren al nuanțelor, al inefabilului și imponderabilului, dar și pentru că urîtul ca și jalea și dorul, sînt stări specific românești” (Blaga 1969: 218).

Remarcăm, în această ordine de idei, și opinia lui C. Noica, precum că „urîtul are valoare de reper în limba română și face parte din acele cuvinte ce „pot deschide cîmpuri sau un orizont și dacă ecuația de cîmp e simplă în cele mai multe dintre ele, nu e lesne de găsit la cele cîteva care fac aurul limbilor” (*Introducere la dor* 1987: 208).

O nuanțare a cercetărilor în domeniul respectiv nu poate fi realizată decît dintr-o perspectivă interdisciplinară – bunăoară psiholingvistică – din care motiv am aplicat metoda experimentului asociativ (în continuare EA). Prin EA se încearcă stabilirea modului de organizare a informației din perspectivă cognitivă, ceea ce ne permite a surprinde și felul în care iau naștere diverse forme culturale. Aceasta e condiționat de interacțiunea strînsă între sistemul de procesare mentală a informației și reprezentările mentale și culturale propriu-zise. Iată de ce rezultatele EA dovedesc, o dată în plus, că „Orice cultură poate fi caracterizată de un set specific de „hărți cognitive”, care definesc experiența și servesc la orientarea comportamentului membrilor culturii respective” (Terzea-Ofrim 2002: 24).

Am efectuat¹ un EA liber cu tineri cu vîrsta cuprinsă între 18-25 de ani, pentru care limba maternă este româna. Respondenții au fost rugați să răspundă instantaneu cu primul cuvînt care le-a venit în minte la auzul cuvîntului-stimul *urît* (fiecare anchetă propusă conținea 100 de cuvinte-stimul, selectate și generate de calculator din circa 500 de stimuli, ce fac parte din nucleul și masa vocabularului de bază al limbii române: stimulul *urît* apare, în medie, în una din 5 anchete). Or respectarea acestei condiții în timpul anchetării permite a reduce la minim intervalul temporal dintre stimul și reacție: respondentul nu trebuie să mediteze asupra reacției, întrucît conceptul de asociație exclude ideea de „gîndire” a răspunsului (cf. Фрумкина Р.). În calitate de respondenți au fost circa 1000 de studenți din mai multe universități din Republica Moldova și România. Trebuie de menționat că factorul determinant pentru alegerea studenților în calitate de respondenți în cadrul EA revine faptului că la vîrsta de 17-25 de ani se produce deja formarea identității lingviale, iar asociațiile, identificate în

¹EA a fost realizat de un grup de cercetători de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, implicați într-un proiect de elaborare a *Dicționarului asociativ al limbii române*.

cadrul EA, reflectă competența lingvistică și sînt relevante pentru mentalul român (Karaulov 2011: 192)².

În baza EA realizat, am identificat două tipuri de bază de asociații pentru cuvîntul-stimul *urît*: asociații sintagmatice și asociații paradigmatic³:

ASOCIAȚII PARADIGMATICE:

- **Sinonime:** *hidos* (28); *neplăcut* (27); *rău* (9); *strașnic* (6); *murdar* (6); *scîrbos* (5); *dezgustător* (5); *defect* (5); *groaznic* (4); *neîngrijit* (4); *hîd* (4); *sinistru* (2); *strașnic* (2); *fioros* (2); *disgrațios* (1); *neagreabil* (1); *nefrumos* (1); *zălud* (1); *neatrăgător* (1); *de prost* (1); *gust* (1); *dizgrațios* (1); *antipatic* (1); *odios* (1); *neatractiv* (1); *bestial* (1); *caraghios* (1); *dezagreabil* (1); *pocit* (1); *oribil* (1); *greoi* (1); *monstruos* (1); *nesimpatic* (1); *greșos* (1); *înfricoșător* (1); *disgrațios* (1); *respîngător* (1); *neghiob* (1); *neplăcut* (1); *dezgust* (1);
 - **Antonime:** *frumos* (139); *drăguț* (2); *frumoasă* (1); *plăcut* (1); *mai frumos*; *subiectiv* (2);

ASOCIAȚII SINTAGMATICE:

- *om* (13); *băiat* (5); *persoană* (3); *față* (3); *o persoană* (1); *omenesc* (1); *bătrîni* (1); *bătrînă* (1); *bătrîn* (1); *îmbătrînit* (1); *babă* (1); *tată* (1); *mort* (1); *vorbitor* (1); *profesor* (1); *coleg* (1);
- **Animale sau insecte:** *animal* (4); *cîine* (2); *cal* (1); *șoarece* (1); *melc* (1); *șoarecele* (1); *babuin* (1); *gîndac* (1); *pisică* (1); *maimuță* (1); *lup* (1); *insecte* (1);); *insecte* (1);
- **Sentimente implicate:** *neplăcere* (4); *dispreț* (2); *răutate* (2); *spaimă* (2); *respîngere* (2); *chin* (1); *silă* (1); *lacrimi* (1); *curiozitate* (1); *depresie* (1); *impresie* (1); *ură* (1); *scîrbă* (1); *supărare* (1); *dezinteres* (1); *indiferență* (1); *tristețe* (1);
- **Aspect:** *neproporțional* (1); *asimetrie* (1); *asimetric* (1); *aspect* (1);
- **Aspect fizic slut** (3); *fizicul* (1); *chip* (3); *exterior* (1); *aspect nepotrivit* (1); *chipeș* (1); *nas* (1); *înfățîșare* (1); *trăsături* (1); *fizic* (1);

²În conformitate cu opinia lui Iu. Karaulov, stabilitatea relativă a capacității lingvistice a vorbitorilor nativi (de exemplu, vocabularul, ierarhia de valori, valențele lexicale) poate servi drept bază pentru descrierea conștiinței de masă în societatea românească în următorii 20-30 de ani, adică pentru perioada cînd respondenții de azi vor constitui nucleul activ al societății (*ibidem*).

³Respectînd tradiția modelării cîmpului asociativ, la început se prezintă cuvintele-reacții ce apar mai des (numărul reacțiilor e indicat între paranteze), constituind nucleul cîmpului asociativ, după care se indică cuvintele apărute mai rar ca reacții la stimulul respectiv – periferia cîmpului asociativ.

- caracteristică (1); înfățișare (1); păr (1); cap (1); coș (1); coșuri (1); bubă (1);*
- **Calități spirituale:** *caracter (3); suflet (4); deștept (1); nebun (1); trăsătură (1); (1); rece (1); incorect (1); ascuns (1); sufletist (1); stricat (1); inexpresiv (1); complex (1); pozitiv (1); straniu (1); neiubit (1); necăjit (1); unic (1); criticat (1); cioplit (1); neîntruchipat (1); judecat (1); pîrît (1); bun (1); minciunos (1); sărac najpa (1); nevăzut (1); pesimist (1); tocilar (1); albicios (1);*
 - **Personaje i-/reale / de basm /:** *monstru (4); rățușcă (2); Quasimodo (1); diavol (1); spîn (1); extraterestru (1); căpcăun (1); baba cloașta (1); drac (1); bestia (1); vedenie (1); drac (1); caricaturi (1); Ana Zăvoranu (1);*
 - **Entități abstracte:** *lucru (4); comportament (3); faptă (2); soarta (2); drumul (1); zîmbet (1); element (1); părere (1); miros (1); fapte (1); groapă (1); petrecere (1); soartă (1); vorbe (1); problemă (1); viață (1); cuvînt (1); vînt (1); obicei (1); pierdere (1); nenoroc (1); speranță (1); adevăr (1); deficiență (1); coșmar (1);*
 - **Natură, fenomene atmosferice:** *vreme (4); ploaie (4); timp (2); frig (2); posomorît (2); înnorat (1); ploios (1); vreme friguroasă (1); ploaia (1); mohorît (1); nor (1);*
 - *nefericit (4); nedorit (4); ciudat (3); deștept (3); urît (3); iubit (2); trist (2); hîtru (2); prost (2); nepoliticos (1);); slab (1); umilit (1); meschin (1); neglijent (1); neînțeleș (1); nepotrivit; inferior (1); divers (1); nefolositor (1); artistic (1); neexistent (1); impropriu (1);*
 - *bube (2);*
 - **Îmbinări stabile de cuvinte:** *încheagă apa (1);*
 - **Asociații neașteptate:** *copil (2); școală (1); brad (1); copilul (1);*
 - *ogîndă (1);*
 - **Culori:** *negru (9); verde (1); gri (1);*
 - *de tot (2); întuneric (2); întotdeauna (1); străină (1); defecte (1); doar altfel (1); nașpa (2); el (1); bass (1); desen (1); lapte (1); iposibil (1); tare (1); semn (1); foc (1); (1); gest (1); (1); hip-hop (1); nasol (1); cîmp (1); țipătură (1); deloc (1); tricou (1); neant (1); nașpa (1); iphone (1); mine (1); de lume (1); țigan (1); numai (1); estetica urîtului (1); alții (1); la nedescris (1); sentiment (1); necesar (1); spus (1);*
 - **Asociații predicative:** *diferit (2); moare (1); ce spune (2); nu există (1); ce ești (1); zace (1); nu pe plac (1); plouă (1); încalcă (1); ieșit din comun (1);*

Asociațiile sintagmatice depășesc cantitativ asociațiile paradigmatică, raportul fiind de 314 / 279. A se vedea fig. 1:

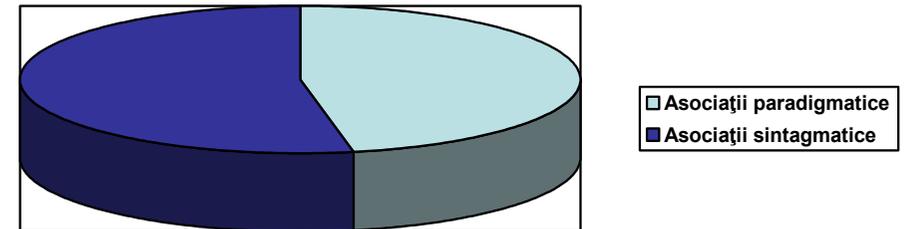


Fig. nr. 1 Raportul cantitativ între asociațiile sintagmatice și cele paradigmatică

Asociațiile relevate denotă rețelele asociative ale semnificațiilor în care e antrenat cuvântul *urît* în vocabularul limbii române, determinate de rolul important pe care îl joacă unitatea lexicală respectivă în articularea unei palete întregi de valori culturale, relații sociale și circumstanțe geografice, politice și de alt ordin. Reacția asociativă cea mai frecventă pentru *urît* a fost, precum e și firesc, *frumos* (139). Încă în prima și cea mai completă „Estetică a urîtului”, elaborată de Karl Rosenkranz în secolul al XIX-lea găsim relevată ideea tradițională prin care *Urîtul* „este o noțiune ce poate fi concepută doar ca un termen relativ, în raport cu o altă noțiune. Această altă noțiune este cea a frumosului, căci urîtul nu există decît în măsura în care există frumosul, care exprimă premisele sale pozitive. Dacă n-ar exista frumosul, atunci nici urîtul nu ar exista deloc, deoarece el nu este decît o negație a acestuia. Frumosul este ideea divină, originară, iar urîtul negația ei, avînd ca atare o existență secundară. El se constituie în și prin frumos” [Karl Rosenkranz, *O estetică a urîtului. Între frumos și comic*, București, Editura Meridiane, 1984, p. 35]. Astfel, și în mentalitatea tradițională se urzește un sistem binar de reprezentări prin intermediul cărora se realizează sistematizarea valorilor în serii simetric opuse. În așa fel, apar perechi de termeni aflați în opoziție. Bunăoară opusul lui *urît* poate fi atît *frumos*, dar și *dragoste*, *dor*, *iubit* etc.

Pomenim și reacțiile similare, deși mult mai modest reprezentate cantitativ – *drăguț* (2); *frumoasă* (1); *plăcut* (1); *mai frumos* (1). În același context, pomenim și reacția *subiectivă* (3), care implică ideea că „Urîtul însă

este relativ, pentru că el nu poate fi măsurat prin sine însuși, ci numai prin intermediul frumosului. În viața obișnuită fiecare își urmează propriul gust, potrivit căruia i se pare frumos ceea ce altul găsește că e urât și invers” [*idem*, p. 36]. Elocvent e și proverbul românesc *Nu-i frumos ce-i frumos, dar e frumos ce-mi place mie*, care sugerează criteriul hedonist în definirea conceptului de frumos, adică întotdeauna atitudinea personală își pune amprenta asupra evaluării estetice. Elocvent este, în acest sens, catrenul dintr-o poezie populară: Ce mi-e drag nu mi-i urât, // De-ar fi negru pământ. // Ce mi-i urât nu mi-i drag, // De-ar fi cât cașul de alb”.

În această ordine de idei, „se spune adesea că o frumusețe europeană n-ar fi pe placul unui chinez sau al unui hotentot, întrucât chinezul are o concepție asupra frumuseții cu totul diferită de cea a unui negru. Și invers, dacă luăm în considerație operele de artă ale unor astfel de popoare extraeuropene, de pildă felul în care sînt înfățișate zeitățile lor, zămislite din imaginația lor ca sublime și vrednice de venerație, acestea ne pot apărea drept niște idoli cu totul monstruoși, în aceeași măsură în care muzica lor poate suna de-a dreptul detestabil pentru urechile noastre. La rîndul lor, acele popoare pot socoti că sculpturile, picturile, muzica noastră sînt lipsite de semnificație sau de frumusețe” (Eco 2007: 12).

Impresionante din punct de vedere cantitativ sînt, firește, și asociațiile paradigmatiche sinonimice, ce reprezintă aproximativ o jumătate din totalul reacțiilor: *hidos* (28); *neplăcut* (27); *rău* (9); *strașnic* (8); *murdar* (6); *scîrbos* (5); *dezgustător* (5); *defect* (5); *groaznic* (4); *neîngrijit* (4); *hîd* (4); *disgrațios* (3); *sinistru* (2); *fioros* (2); *neagreabil* (1); *nefrumos* (1); *zălud* (1); *neatrăgător* (1); *de prost gust* (1); *antipatic* (1); *odios* (1); *neatractiv* (1); *bestial* (1); *caraghios* (1); *dezagreabil* (1); *pocit* (1); *oribil* (1); *greoi* (1); *monstruos* (1); *nesimpatic* (1); *greșos* (1); *înfrișător* (1); *respingător* (1); *neghiob* (1); *neplăcut* (1); *dezgust* (1).

La români, ca, de altfel, la toate popoarele, manifestările *urîtului*, ca formă, presupune un dezechilibru dintre părți și întreg, incoerență, asimetrie, dezarmonie: cf. *neproporțional* (1); *asimetrie* (1); *asimetric* (1); *aspect* (1).

Oamenii definesc frumosul și urîtul în raport cu ei înșiși, de aceea Nietzsche afirma în lucrarea sa *Amurgul zeilor* că: „În Frumos omul se pune pe sine ca normă a perfecțiunii și, în aceasta, se peamărește... Omul, în fond, se oglindește în lucruri și consideră frumos tot ceea ce îi răsfrînge chipul⁴...

⁴Noi îi considerăm urîți pe negrii din ținuturile Etiopiei, dar printre ei tocmai cel mai negru este considerat cel mai frumos. Voltair în *Dicționarul filozofic* menționa: „Întrebați o broască rioasă ce este Frumusețea, Frumosul adevărat, cel *tu kalon*. Vă va răspunde că o veți găsi în femela lui, cu ochii ei uriași și rotunzi ce se bulbucă din căpșoru-i mititel, cu gura-i largă și turtită, cu burta gălbuie și spinarea brună. Întrebați un negru din Guineea: pentru el Frumusețea

Urîtul e înțeles ca un semn sau ca un simptom al degenerescentei”. Așa ne putem explica reacții de genul: *om* (13); *băiat* (5); *persoană* (3); *fată* (3); *o persoană* (1); *omenesc* (1). *Urît* apare ca judecată de valoare în raport cu *amurgul propriului său model* pe care îl urăște: cf. *bătrîni* (1); *bătrînă* (1); *bătrîn* (1); *îmbătrînit* (1); *babă* (1) și mai ales față de moarte: cf. *mort* (1). Culoarea neagră ocupă locul central în imagistica atașată urîtului, asociindu-se devitalizării și chiar morții. Asocierea între culoarea *neagră*, *moarte* și *urît* e una firească pentru mentalul românesc.

Societatea tradițională este guvernată de modele prezente la toate nivelele existenței de zi cu zi. Experiența individuală deci este supusă modelării în conformitate cu normele adoptate de grupul respectiv. Normele sînt articulate într-un sistem rigid, care propune o viziune asupra lumii și care are, de regulă, o motivație de ordin mitic. În comunitatea tradițională există o dublă ritmăre a vieții. Prima are loc la nivelul grupului și este legată de armonizarea cu ciclurile naturii și de ocupațiile care asigură supraviețuirea. A doua este situată la nivel individual și realizează integrarea succesivă în stadiile constituite cultural și suprapuse momentelor esențiale, cum ar fi nașterea, căsătoria și moartea. Riturile de trecere consacra identitatea și fixează poziția individului în grup. Modelul propus este rigid, ferm, nu admite abateri sau alterări. O dată asumat, modelul exercită un cîmp de presiuni asupra individului, acesta avînd drastic limitat spectrul acțiunilor permise. Buna funcționare a societății presupune conformarea indivizilor la soluțiile de viață verificate de tradiție și impuse de consensul colectiv. Tradițional, bătrînețea e văzută ca o vîrstă urîtă și foarte tristă, spre deosebire de alte popoare unde sema dominantă a semnificației unității lexicale respective este „înețelepciune, experiență, respect” ș.a.

Desigur, pentru român, *frumusețea* și *urîtul* au o accepțiune mai largă, cuprinzînd atît domenii ale eticului, cît și ale esteticului:

- **Aspect fizic** *fizicul* (1); *slut* (3); *chip* (3); *exterior* (1); *aspect nepotrivit* (1); *chipeș* (1); *nas* (1); *înfățișare* (1); *trăsături* (1); *fizic* (1); *caracteristică* (1); *înfățișare* (1); *păr* (1); *cap* (1); *coș* (1); *coșuri* (1); *bubă* (1);
- **Calități spirituale:** *caracter* (3); *suflet* (4); *deștept* (1); *nebun* (1); *trăsătură* (1); (1); *rece* (1); *incorect* (1); *ascuns* (1); *sufletist* (1); *stricat* (1); *inexpresiv* (1); *complex* (1); *pozitiv* (1); *straniu* (1); *neiubit* (1); *necăjit* (1); *unic* (1); *criticat* (1); *cioplît* (1); *neîntruchipat* (1); *judecat*

înseamnă piele neagră și uleioasă, ochi înfundați în orbite, nas turtit. Întrebați diavolul: vă va spune că Furmușețea înseamnă o pereche de coarne, patru labe cu unghii ascuțite și o coadă” (Eco 2007: 12).

(1); *pîrît* (1); *bun* (1); *minciunos* (1); *sărac nașpa* (1); *nevăzut* (1); *pesimist* (1); *tocilar* (1); *albicios* (1).

Asociațiile obținute infirmă cele menționate de Tache Papahagi despre faptul că frumosul și urîtul desemnează mai mult aspecte fizice decât „unele morale și spirituale” (Poezia lirică populară 1967: 279).

O imagine destul de frecventă pentru înțelegerea urîtului este și cea de *boală*, asociată în mentalul românesc la fel și cu *dragostea* și *dorul*: „*Frunză verde ca rîtul, // Mare boală-i urîtu*”. „*Sărac dor, sărac urît, // Grea boală esti pe pămînt*”.

Urîtul se asociază cu personaje biblice, din poveste, basme populare: *monstru* (4); *răușcă* (2); *diavol* (1); *spîn* (1); *extraterestru* (1); *căpcăun* (1); *baba cloanța* (1); *drac* (2); *bestia* (1); *vedenie* (1); *caricaturi* (1); *Quasimodo* (1), ultimul un personaj fictiv – cunoscut erou tragic din romanul “Cocoșatul de la Notre Dame” al lui Victor Hugo, ce avea o mare cocoasă în spate și o față diformă, erupt din adîncurile imaginației autorului. Tradițional, urîtul se consideră o stare psihică disforică, în a cărei etiologie are implicație o forță externă, malefică. Nu în zadar, unul din numele ce a rezultat din interdicția tabuistică de a pronunța numele Diavolului era Urîtul (Gorovei 1995: 95). Numele respectiv cu profundă încărcătură malefică, comportă o semnificație dublă, făcînd trimitere atît la aspectul respingător, pe de o parte, dar și la sentimentul de aversiune față de spiritul răului.

În ceea ce privește reacția *copil*, satul românesc tradițional cunoaște o serie de interdicții ce trebuiau respectate de femeia gravidă, care nu avea voie să „se uite prea lung și cu prea mare pasiune la lucruri și oameni sluți, urîți, ologi, șchiopi, orbi” (*Nașterea la români* 1995: 17), întrucît fătul e foarte vulnerabil înainte de naștere și orice imagine odioasă ar putea avea repercusiuni asupra lui.

În concluzie, aplicarea metodei EA ne-a permis elucidarea bogăției „sarcinilor” semantice pe care le poartă conceptul de „urît” în română. În așa fel, unitatea lexicală dată devine un operator în demersul de dezvoltare a viziunii despre lume în spațiul românesc. *Urîtul* este un cuvînt-marcă culturală ce desemnează scenarii pentru interacțiunea socială. Variatele moduri în care e trăită starea de urît reprezintă consecința unei elaborări culturale și are repercusiuni asupra mentalității poporului.

Asociațiile identificate prin intermediul EA permit decodificarea și construirea asemenea unui puzzle a semnificațiilor conceptului de *urît* prin angajarea atît a componentei cognitive, cît și a celei afective – procese simultane, dar și complementare, iar limbajul reprezintă o cale preferențială în tentativa de a releva modul în care e organizată și stocată cunoașterea în mintea umană.

Bibliografie:

- Blaga, Lucian, *Despre dor*, // L. Blaga, *Trilogia culturii*, București, ELU, 1969
- Gorovei, A., *Credințe și superstiții ale poporului român*, București, Editura Grai și Suflet – Cultura Națională, 1995
- Terzea-Ofrim, Lucia *Ce mi-e drag nu mi-e urât*. O antropologie a emoției, București, Paideia, 2002
- Istoria urâtului*, ediție îngrijită de U. Eco, trad. Oana Sălșteanu, București, 2007
- Poezia lirică populară*, București, EPL, 1967
- Introducere la dor* // Cuvînt împreună despre rostirea românească, București, Editura Eminescu, 1987
- Nașterea la români*, ediție îngrijită de Teofil Teaha, București, Editura Grai și suflet – Cultura națională, 1995
- Караулов Ю. Н., *Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности*. în *Русский ассоциативный словарь*. Книга 1. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Часть I / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф., Тарасов, Н. В., Уфимцева, Г. А., Черкасова, Москва, Изд-во «Помовский и партнеры», 2011
- Фрумкина Р.М. *Психолингвистика: что мы делаем, когда говорим и думаем* // https://www.google.ru/?gws_rd=ssl#newwindow=1&q=%D1%84%D1%80%D1%83%D0%BC%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%

Abstract

In this article we intend to prove that cultural background elements contribute to shaping the meanings of the concept *ugly*, interpreted both as an aesthetic category and as a state of the soul. We will argue against the opinion that has existed for a long time in anthropology, according to which feelings, spiritual life and aesthetic categories represent some "universals" related to human nature, which is identical everywhere. We share the view that concepts such as *Beautiful* and *Ugly* vary in different historical periods and in different cultures.

Unele particularități ai pamametrilor acustici ai unităților monofonematice consonantice compuse în contextul formării competențelor comunicative (în baza materialului limbii engleze)

Alexei CHIRDEACHIN, *dr., conf.univ.,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova*

Cuvinte-cheie: pronunție, fonetică, fonologie, unități monofonematice consonantice compuse, competențe comunicative, glotodidactică.

Cerințele pedagogiei de astăzi presupun orientarea spre formarea competențelor ca finalități ai procesului didactic. În cazul limbilor străine sunt vizate competențele comunicative aferente limbii în cauză. După cum menționează S.Danail, M.Timuș, Gh.Braniște, problematica formării competențelor comunicative este abordată de către mai mulți autori care o examinează din perspectivă epistemologico-pedagogică și socială [1]. Competența face apel la organizarea unui ansamblu de resurse: cunoștințe, experiențe, scheme, automatisme, capacități, priceperi de diferite tipuri etc. (Ibidem). Potrivit lui M.I.Vicol, competența de comunicare didactică reprezintă un ansamblu interconex de cunoștințe, capacități, atitudini, determinate teleologic, didactic, profesional prin care se asigură realizarea eficientă a activității didactice în contextul formal și nonformal [6]. Conform opiniei lui M.-M. Rusu, competența lingvistică se definește prin achizițiile despre formele limbii, despre evoluția acestora, corelând semnificatul cu semnificantul, în contextual semnificării, adică al producerii de sens. Competența de comunicare vizează aplicarea de către o persoană a competenței lingvistice proprii în actul comunicării personale și interactive. Prin urmare, relația dintre cele două dimensiuni ale termenului de competență, dimensiunea lingvistică și dimensiunea comunicativă, vizează aspectul complementar al lingvisticii cu interacțiunea socială [3]. Reieșind din cele examinate, observăm că competența este formată în baza anumitor cunoștințe și capacități care constituie premise pentru dezvoltarea celei dintâi.

După cum se știe, a poseda o limbă înseamnă a fi apt de a participa la schimb de informații pe cale verbală (orală și scrisă) la nivel productiv și perceptiv (aceasta constituind procesul de comunicare), ceea ce presupune cele patru deprinderi comunicative: a vorbi, a audia (a înțelege oral), a scrie și a citi. Totodată limba, fiind cel mai important mijloc de comunicare interumană, reprezintă un sistem cognitiv-logic format din mai multe subsisteme în care unităților operaționale aferente compartimentelor respective li se atribuie o anumită semnificație în legătură cu statutul lor de membri ai compartimentelor în cauză. Astfel, se evidențiază cele patru compartimente de bază ale limbii: pronunție (fonetică și fonologie),

gramatică (morfologie și sintaxă), vocabular (lexic) și scris (ortografie). În același timp nu putem vorbi despre existența în sine a acestor compartimente deoarece limba este un organism unic și indivizibil. Fiecare compartiment există doar în legătură cu alte compartimente și este o parte sau un membru al sistemului limbii. De aceea nu se vizează predarea separată a compartimentelor limbii ci o îmbinare armonioasă și coerentă a lor în procesul de predare a limbii în vederea dezvoltării deprinderilor comunicative.

Majoritatea specialiștilor în domeniul lingvisticii și a glotodidacticii sunt de părere că latura fonetico-fonologică este de o primă importanță. Pe de o parte, când copilul se naște el însușește mai întâi sunetele vorbirii cu ajutorul cărora devine ulterior apt de a forma cuvinte și enunțuri. Dacă studierea limbii materne se începe cu pronunție cu atât mai mult trebuie să se înceapă cu ea și învățarea celei străine. Pe de altă parte, în plan lingvistic fonemul este cea mai mică unitate a limbii aptă să servească atât ca „material de construcții” pentru alte unități compuse ale limbii cât și ca semn distinctiv pentru deosebirea dintre unități (la nivel scris fonemului îi corespunde grafemul). De felul cum se însușește materialul fonetico-fonologic depinde capacitatea studentului de a însuși materialul ce ține de alte compartimente ale limbii. În acest context, conchidem că studierea unei limbi trebuie începută cu regulile de pronunție și de ortografie.

Unitățile monofonematice consonantice compuse (în continuare UMCC), cunoscute și ca africcate, semioclusive (miocclusive), semiconstrictive, oclusiv-constrictive (occlusiv-fricative), consoane complexe (compuse, contopite), oclusive contopite (sau continue), diftongi consonantici, ridică o serie de probleme dificile la nivel fonetico-fonologic. Una dintre ele ține de statutul lor fonematic. Altă problemă, care, într-o anumită măsură, este condiționată de cea dintâi, vizează numărul africatelor. În continuare prezentăm o privire generală asupra datelor obținute ca rezultat al experimentelor efectuate în laboratorul de fonetică experimentală a Universității Naționale „T.Șevcenko” din Kiev (29 iunie – 2 iulie 2005), aplicându-se metodele de oscilografieră, spectrografieră și suprimarea consecutivă a segmentelor secvențelor sonore, cea din urmă fiind propusă de cercetător român Andrei Avram și presupunând și analiza sonorității în cazul consoanelor sonore. La experimente au participat patru subiecți / informatori, câte doi pentru fiecare limbă. Cerințele regulamentare științifice față de subiecți au fost respectate de noi conform indicațiilor reputaților foneticieni experimenaliști I.Stan, G.Gogin, V.A.Artiomov, L. G. Skalozub. Obținerea și prelucrarea oscilogramelor și spectrogramelor a fost efectuată cu ajutorul programei de calculator Praat în cadrul laboratorului menționat supra. Au fost

segmentate și prelucrate 38 de oscilograme și 38 de spectrograme. Drept materiale ne-au servit înregistrările în calculator prin intermediul programei Praat. Materialul factic, supus experimentelor, îl constituie cuvintele: bici, brici, cioc, cea, ce-am; dragi, gip; țoi, oțel, bălți, băț, puț (în română), beach, breach, chalk, char, charm (în engleză) și în contrast bici – beach, brici – breach, cioc – chalk, cea – char, ce-am – charm; dragi – drudge, gip – gip (în română și engleză); africaterile /tʃ, dʒ, ts/ (în română) și /tʃ, dʒ / (în engleză), înregistrate la oscilograf și spectrograf electronic în 2005, 24 silabe și sunete segmentate și analizate, 99 cuvinte separate și 52 în fraze (în română și engleză).

Ca rezultat am stabilit că valoarea africaterii /tʃ/ la nivelul intensității în engleză este mai mică decât în română, la nivelul frecvenței și al primilor patru formanți – mai mare, ceea ce este identic tuturor perechilor precedente de cuvinte. Totuși, la nivelul duratei valoarea africaterii în cauză în engleză este mai mică decât în română, ceea ce este identic celei de-a 2-a și celei de-a 3-a perechi, și se deosebește de cazul primei și al celei de-a 4-a perechi, unde situația este inversă. În afară de aceasta, spre deosebire de primele patru perechi de cuvinte, valoarea celui de-al 5-lea formant este mai mică în engleză decât în română. Tonul de bază (general, minim, maxim) nu este determinat, ceea ce este asemănător situației din toate perechile precedente, în afară de cea de-a 3-a, unde, după cum s-a menționat, în cazul cuvântului românesc cioc tonul de bază a fost determinat. Cea mai mică diferență dintre valorile parametrilor africaterii /tʃ/ în română și engleză (indiferent de direcția acestora) se atestă la nivelul duratei, iar cea mai mare – la nivelul frecvenței. Atât în română, cât și în engleză, energia sonoră este concentrată în zona frecvențelor înalte și caracterizată prin uniformitatea relativă a repartizării, limita dintre elementele ocluziv și africaterii propriu-zisă asemănându-se cu cea dintre ocluzia și implozia unei consoane ocluzive. Audiind 0,024 sec. de la începutul secvenței sonore, auzim un sunet neclar asemănător cu /t/ în română (amândoi subiecți) și engleză (subiectul I). În cazul subiectului II în engleză auzim un sunet intermediar între /t/ și /tʃ/. Audiind toate celelalte secvențe, am auzit consoana /tʃ/ atât în română, cât și în engleză. Pe baza celor examinate mai sus, conchidem că parametrii acustici ai africaterii /tʃ/ au tendința de a fi mai mari în engleză decât în română. Aceasta se explică prin faptul că în engleză sunetul în cauză se pronunță cu mai multă încordare a organelor articulatorii și cu mai multă energie decât corespondentul lui din română.

Ca și în cazul africaterii /tʃ/ valoarea tuturor parametrilor acustici ai africaterii /dʒ/ în engleza este mai mare decât în română, cu excepția frecvenței și a duratei, în cazul cărora situația este inversă, și a tonului de bază (general,

minim și maxim) care nu a fost determinat. Cea mai mică diferență între valorile parametrilor se atestă la nivelul duratei, iar cea mai mare – la nivelul frecvenței. Aceste date confirmă concluzia formulată mai sus că se atestă tendința generală a parametrilor acustici ai africateri /dʒ/ spre ascendență în comparație cu sunetul respectiv din română.

Analiza parametrilor acustici ai africaterilor în română și engleză în baza literaturii lingvistice și a experimentelor, efectuate prin aplicarea metodelor de oscilografere, spectrografere și suprimarea consecutivă a secvențelor sonore, denotă în mod concludent că africaterile au parametrii lor acustici specifici care demonstrează că atare sunete compuse sunt secvențe fonematice unitare. Spectrogramele arată procesul difuz / neclar al trecerii de la primul element la cel de-al doilea, bara atestată fiind asemănătoare cu cea dintre ocluzia și înlăturarea ei din oclusive. Analiza dinamicii duratei ne convinge că durata totală a africaterii este comensurabilă cu cea a oricărei consoane (oclusive sau fricative) în parte, pe când cea a secvenței consecutive a sunetelor oclisiv și fricativ este aproximativ de două ori mai mare. Suprimând consecutiv secvența totală a duratei, am observat absența totală a elementului fricativ, nu întotdeauna a fost deslușit cel oclisiv, în majoritatea cazurilor neclar sau intermediar între oclisivă și africană. Sonoritatea africaterii /dʒ/, singura africană sonoră atât în română, cât și în engleză, în poziția inițială este mai puternică decât în cea finală. În cea dintâi sonoritatea se plasează spre partea a doua a secvenței, pe când în cea din urmă – spre inițială. Mai mult, în română în poziția finală acest fenomen acustic poate fi condiționat de vocala precedentă, nefiind aferent africaterii însăși din cauza aceasta. În general, valorile sonorității și ale celorlalți parametri acustici sunt mai mari în engleză decât în română, ceea ce se explică prin faptul că africaterile engleze se pronunță cu mai multă energie și cu o încordare mai mare a organelor aparatului de articulație.

Dupa cum se știe, unul dintre principiile didactice este cel al însușirii conștiente a materiei. Principiul dat presupune asimilarea materialului didactic în mod conștient în baza înțelegerii logice. În cazul studierii limbilor străine faptul acesta este valabil în mod deosebit deoarece finalitatea procesului glotodidactic este dezvoltarea competențelor comunicative în vederea formării capacității de a fi participant al procesului de comunicare spontană.

La nivel universitar și la cel postuniversitar avem de a face cu reprezentanți ai categoriilor de vârstă la care memoria mecanică nu mai joacă rolul pe care l-a avut în timpul copilăriei. Pe de altă parte, ei nu mai sunt tabula rasa, ci posedă un anumit bagaj de cunoștințe, abilități și deprinderi prin prisma căruia percep orice materie nouă. Dacă studentul nu are

experiența de învățare a unei limbi diferite el aplica principiile și regulile de utilizare a limbii materne la cea străină (în cazul prezenței unei astfel de experiență o aplica și la învățarea limbii noi). O astfel de influență a limbii materne asupra celei studiate poate fi negativă deoarece provoacă apariția greșelilor tipice. Totodată, în vederea asigurării însusirii conștiente a materialului de limbă și a formării ulterioare a abilităților și deprinderilor, nu putem exclude complet factorul limbii materne deoarece este necesar ca acesta să se integreze armonios în sistemul individual de cunoștințe, abilități și deprinderi ale studentului.

Bibliografie:

- Danail S., Timuș M., Braniște Gh. *Unele aspecte privind posedarea și formarea competențelor limbajului profesional scris la studenții facultăților de educație fizică și sport*//<http://www.usefs.md/PDF/Revista%20SCF/3-2010.pdf> (accesat la 10.04.2014).
- Dima P. *Ortografia și ortoepia limbii române*. – București: Redacția Publicațiilor pentru Străinătate “România”, 1993. – 17 p.
- Rusu M.-M. *Competența de comunicare – perspective de abordare*//<http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=797> (accesat la 10.04.2014).
- Tătaru A. *Limba română. Specificul pronunțării în contrast cu germana și engleza*. – Cluj-Napoca: Editura Dacia, – 1997. – 212 p.
- Vater H. *Einführung in die Sprachwissenschaft*. 4.Auflage. München: W.Fink Verlag, 2002. – 336 s.
- Vicol M.I. *Dezvoltarea competențelor comunicative la studenți prin intermediul strategiilor didactice interactive*. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. – Chișinău, 2013. – 26 p.
- Zacher O. *Deutsche Phonetik*. Ленинград: Просвещение, 1969. – 207 s.
- Бабырэ Е.Д., Бабырэ Н.М. *О необходимости сравнительно-сопоставительного и контрастивного исследования языков в научных и практических целях*//Лингвистические исследования научной, художественной и публицистической литературы. – Кишинёв: Штиинца, 1990. – С. 24-40.
- Бабырэ Н.М. *Фонетический и фонологический статус сложных гласных звуковых комплексов германских и романских языков*. – Кишинёв: МолдГУ, 1992. – 136 с.
- Богородицкий В. А. *Введение в изучение современных романских и германских языков*. – Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1953. – 184 с.

- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. – Москва: Academia, 2004. – 336 с.
- Левицкий В. В. *Основы германистики*. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 527 с.
- Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И. *Настольная книга преподавателя иностранного языка*. – Минск: Вышэйшая школа, 2003. – 522 с.
- Поливанов Е. Д. *Труды по восточному и общему языкознанию*. – Москва: Наука. – 1991, 623 с.
- Смирницкий А. И. *Сравнительная фонетика новогерманских языков*. – Москва: Изд-во МГУ, 1962. – 52 с.

Abstract

The today's pedagogy requirements skills training assume the orientation to the formation and development of communicative competences. To master a language is to be able to participate in the process of communication in the respective language. Most experts in linguistics and language teaching regard phonetics as being of prime importance. The system of Romanian and English compound consonantic monophonemic units is represented by affricates. These units provoke controversies among researches as far as there is no unique opinion regarding their phonetic nature and phonological status, as well as their number in this or that language. The acoustic research shows that the acoustic parameters in English are greater than in Romanian, which can be explained by more power in pronunciation in the former. In order to be taught consciously, they have to be learned in comparison with their native language (Romanian) counterparts.

Formarea termenilor economici (termeni de export și import conform Sistemului Armonizat de Comerț din UE)

Partea I

Natalia HIOARĂ, *lector univ.*,

Ina ANDONI, *lector sup.*,

Ecaterina RUGA, *dr. conf.univ.*

Academia de Studii Economice din Moldova

Cuvinte cheie: elemente constitutive în structura termenilor, termeni monovalenți și polivalenți, Sistemul Armonizat de termeni - standard din UE, câmp terminologic

Terminologia economică reprezintă un vast fenomen care contribuie perpetuu la dezvoltarea și menținerea limbajului de specialitate economic, fapt pentru care e necesar sistematizarea multitudinii de termeni într-un sistem (sau subsistem) și de a defini particularitățile lexical-semnatice ale lor este impunătoare. Prin structurarea terminologiei economice, abordăm acțiunea de sistematizare, ordonare, clasare, aranjare a unui material factologic după un anumit sistem.

Terminologii din perioada contemporană demonstrează un interes considerabil pentru problemele de cercetare sistematică a limbii [Bidu-Vrânceanu, Angela, p.32].

Sistemul terminologic economic reprezintă un ansamblu de elemente dependente între ele, în cadrul unui micro - sau macro - domenii, formând un întreg organizat, care pune ordine, reglementează clasificarea materialului sau face ca aplicația să funcționeze potrivit scopului urmărit.

Cu toate că domeniul economic este un sistem complex și nu este rezervat doar specialiștilor, el este, totuși, considerat deschis și incumbă, pentru cercetare, procedee necesare corespunzătoare. Fiind (sistemul) un agregat complex, greoi ca o totalitate de însușiri și trăsături specifice, metoda de abordare a obiectelor poate fi redusă la însușirile părților lor componente. Acest sistem rămâne să fie modelat, dacă posedă următoarele proprietăți: unitate, omogenitate, autoreglare, integralitate. Analiza de tip structural presupune aplicarea unor rigori (reguli) metodologice: [Macovciuc, Victor, 1999, p.85] 1. Regula imanenței-- sistemul este explicat prin însușiri, și nu prin apel la factori exteriori. 2. Regula comutării – inventarierea elementelor componente, accentul fiind pus pe deosebiri (aici, diferite categorii (de articole, bunuri) și subcategorii); 3. Regula ierarhiei – nu există un sistem absolut și nici un element absolut; un sistem absolut poate fi considerat subsistem (aici, în domeniul terminologiei economice – termeni ai celor 18 categorii de termeni din export și import împreună cu 137 de subcategorii respectiv); 4. Regula varietății diacronice – structurile nu sunt invariabile, ci au o evoluție ulterioară (demonstrat „prin etimologia termenilor, cum ar fi termenul market”, atestat în secolul XII „*A meeting at a fixed time for buying and selling live stock and provisions*” , from *O.N.Fr.market (O.Fr.Marchi et Fr.marche)*, from *L.mercatus* „trading, trade, market” (of: *It. mercato, Sp. mercado*), from *pp. of mercari* („to trade, deal in, buy,”) from *merx* (gen. *Mercis*) „wares, merchandise”, from *Italic root merk -* , possibly from *Etruscan*, referring to various aspects of economics. Meaning „public building or space where markets are held’ first attested mid-13c. Sense of „sales, as controlled by supply and demand” is from 1680s. The verb is from

1630s, from the noun. Market value (1609s), first attested in writings of John Locke. Market economy is from 1951; market research is from 1926.

Tabelul 1

Nr. de categ. Din Sistemul Armonizat de comerț	Total	Productivitatea		Distribuția termenilor de export și import conform modelelor de structură													
		.Nr. de subcategorii		Nr. de termeni I M - termeni monovalenți	II M	III M	IV M	V M	VI M	VII M	VIII	IX M	X M	Termeni monovalenți	Termeni polivalenți		
I	28	7	10	28	8	10	9	1	-	-	-	-	-	-	8	20	
II	29	6	18	29	10	13	-	5	-	1	-	-	-	-	10	19	
III	8	14	4	8	2	2	1	-	1	1	1	-	-	-	2	6	
IV	16	10	7	16	8	3	1	3	-	1	-	-	-	-	8	8	
V	21	9	9	21	9	9	-	1	2	-	-	-	-	-	9	12	
VI	36	3	11	36	21	6	2	6	-	1	-	-	-	-	21	15	
VII	10	12	7	10	3	1	1	3	-	-	1	-	-	1	3	7	
VIII	9	13	3	9	5	-	2	1	-	-	1	-	-	-	5	4	
IX	10	12	5	10	1	5	2	1	-	1	-	-	-	-	1	9	
X	16	10	5	16	5	5	2	2	1	1	-	-	-	-	5	11	
XI	42	2	10	42	20	14	7	1	-	-	-	-	-	-	20	22	
XII	8	14	2	8	5	1	1	-	-	-	1	-	-	-	5	3	
XIII	31	5	8	31	17	6	3	3	-	-	-	2	-	-	17	14	
XIV	7	15	1	7	2	2	-	1	-	-	-	2	-	-	2	5	
XV	34	4	15	34	13	3	3	5	2	4	2	2	-	-	13	21	
XVI	72	1	12	72	17	38	7	2	2	1	-	3	1	1	17	55	
XVII	11	11	6	11	4	1	2	2	1	-	-	-	1	-	4	7	
XVIII	24	8	4	24	7	7	3	3	3	1	-	-	-	-	7	17	
Total	412	156	137	412	157	126	46	40	12	12	6	9	2	2	157	255	
Total in proc	-	-	-	-	38,1%	30,5%	11,1%	9,7%	2,9%	2,9%	1,4%	2,1%	0,4%	0,4%	38,1%	61,8%	

Microsistemul de termeni de export și import este alcătuit din 18 subcategorii după cum urmează: 1) Animale și produse ale regnului animal, 2) Produse ale regnului vegetal, 3) Grăsimi și uleiuri animaliere și vegetale, 4) Produse alimentare: băuturi, tutun, 5) Produse minerale, 6) Produse ale industriei chimice, 7) Materiale plastice, 8) Piei brute, tăbăcite, 9) Lemn..., 10) Pastă de lemn, hârtie, 11) Textile, 12) Încălțăminte, 13) Articole din piatră, 14) Pierle, pietre și metale prețioase, 15) Metale comune, 16) Masini..., 17) Vehicule, aeronave..., 18) Instrumente optice .

În general, metoda structurală angajează o cunoaștere fără conținuturi și valorizări subiective. Un sistem trebuie să cuprindă: 1. Un repertoriu de termeni (aici 412 termeni de export și import), pornind de la valoarea noțională a termenului *sistem*, care „formează un întreg organizat” [Gardner, Dee, and Davies, Mark p.306] , aici, în lucrare, conform clasificării, s-au identificat 157 de termeni – monomembri, 126 de termeni alcătuiți din 2 elemente (bimembri), 46 – din trei membri, 40 - din 4 membri, 12 – din 5 membri, 12 – din 6 membri, 6- din 7 membri, 9 – din 8 membri, 2- din 9 membri și 2 termeni compuși din 10 membri) prin caracterul său finit. 2. Reguli de aranjare care guvernează prezentarea termenilor în ordinea alfabetică sau tematică (în cercetare, terminologia a fost prezentată în ordinea celor 18 tematici conform Standardelor Uniunii Europene incluse în tematica Comerțului Exterior pe principalele categorii de mărfuri parte componentă a Sistemului Armonizat) de comerț din UE (Engl.”The main HS categories of goods.External Trade”). De exemplu, Categoria X, ” Pastă de lemn, hârtie, carton și articole din acestea” Categoria XIII „Articole din piatră, ipsos, ciment, ceramică, sticlă și materiale similare” sau Categoria XIV „Perle, pietre prețioase sau semiprețioase, metale prețioase, metale placate și articole din acestea, imitații de bijuterii, monede” și alte 13 Categori, care fiecare (categorie) la rândul său se împarte în subcategorii, diferite la număr, totalizând o sută și treizeci și șapte de subcategorii. Ele, în continuare , includ alte sub-subcategorii, denumite specialități ce totalizează 225 de unități, formând întregul subsistem de termeni ai articolelor de export și import a RM în 5 țări: Rusia, România, Ucraina, Germania și Belarus, incluse în datele statistice a Bancii Naționale a Moldovei pe o perioadă de cinci ani.

Prin intermediul unei asemenea proceduri formale, se realizează subdiviziunea unui câmp terminologic și corespunzător, în microcâmpuri de diferite ordini (1,2,3). Conform estimărilor, realizăm că sistemul are proprietatea integralității, există și funcționează ca un tot întreg; prin structură, se demonstrează modul de construire și aranjare a elementelor de

sistem, iar structura desemnează schema funcțională a sistemului. Câmpurile terminologice reprezintă modalități de structurare a vocabularului economic corespunzând unor câmpuri noționale (conceptuale) din domeniul „Comerțului Exterior.”

Sistematizarea propusă poate fi utilizată la pregătirea experților în problemele corelate cu înțelegerea și memorizarea terminologiei de specialitate care se confruntă cu unele dificultăți în particular la: 1) descrierea structurii sale ; 2) indicarea genurilor fundamentale de relații dintre subdomenii (subcategorii) ; 3) determinarea poziției exacte a termenilor în sistemul datelor (cifrelor) și operațiunilor descrise de prelucrare distributiv-statistic (vezi tabelele) a datelor, cer o muncă asiduă și imensă la elaborarea dicționarelor de specialitate . Munca se dublează sau chiar se triplează la explicarea și traducerea elementelor constitutive (noțiuni,termeni) care iau forma nu doar de lexeme (cum ar fi mono-termeni) , ci și de sintagme specializate. De exemplu, traducerea articolelor de robinetorie : taps, cocks , valves, similar appliances for pipes , boilersshells , tanks , vats..., sau a aparatelor electro-termice : electric instantaneous, storage water heaters, immersion heater. La negocierile bunurilor de export sau de import, adesea, nu se solicită doar piese izolate , dar și un șir de piese interdependente și complexe De exemplu, se negociază și se solicită aparatura pentru comutarea , trierea, protejarea , racordarea sau conectarea circuitelor electrice - Engl. electrical apparatus for switching or protecting electrical circuits , or for making connection to or in electrical circuits, ceea ce înseamnă că se negociază ansamblul de aparatură dintr-un domeniu anumit necesă în țara în care se specializează produsul-tara, avansata la producerea articolelor cu tehnologii sofisticate . Spre exemplu, Moldova a exportat, in Ucraina în 2007-2011, fire, cabluri și alte conductoare electrice izolate ; cabluri de fibre optice – Engl.isolated wire , cable and other isolated electric conductors , cu cifrele de afaceri 0.27 , 0.12 , 0.06 , 0.02 , 0.02 și a importat din Ucraina în aceeași perioadă articolele respective (cu prețuri C.I.F) având indicii 10.64 , 12.57 , 7.48 , 15.13 , 13.64 mln. dolari.S-a demonstrat ca se comercializeaza nu articole separate (wire), dar tot setul de articole necesare țării, deci termenii respectivi prezinta sintagme specializate care formează un câmp semi-axiologic (Bedeutungsfeld) [Dosca Elena p.311] acest câmp (subsistem) care reprezintă un sistem bilateral compus (în cele 2 limbi) ; structura sa omogenă este determinată de planul de conținut (aici subcategoriaXV1 “Mașini și aparate; echipamente electrice” etc.) înglobând și alte subcategorii de ordinul 1,2 etc.- deci microcâmpuri], care, ulterior, formează planul de expresie prin metode semantico-lexicografice și distributiv-statistice.

La modelarea nivelului de conținut al subsistemului terminologic economic, notiunile științifice sau specializate, în mod explicit (altădată, mai puțin explicit,) prezentate în plan istoric, ajută la reprezentarea modelelor de clasificare a termenilor dintr-o limbă, care exprimă un sistem de idei. [Gardner, and Davies, p.311]

A fost determinată structura termenilor monovalenți (membri) -1M și polivalenți (II M – doi membri, III M, IV M, V M, VI M, VII M, VIII M, IX M, X M). S-au atestat 15 frecvențe – atestări ale modelului **monomembru N** (substantiv); modelul cu 9 membri constituenți **N+prep+N+conj+N+N+conj+adj+N** –cu frecvența 1; modelul cu 6 membri constituenți **Adj+adj+N+conj+N+adv** cu frecvența 1; modelul cu 3 membri constituenți **N+prep+N** cu frecvența 4; modelul cu 4 membri constituenți **Adj+N+prep+N** cu frecvența 1; modelul cu 2 membri constituenți **Adj+N** cu frecvența 31 care mentine cel mai inalt grad de productivitate: modelul cu 5 membri constituenți **Adj+conj+N+prep+N** cu frecvența 1; modelul cu 3 membri constituenți **Adj+adj+N** cu frecvența 5 (fiind al treilea după gradul de productivitate); modelul cu 4 membri **N+prep+adj+N** cu frecvența 2; modelul cu 10 membri **Adj+N+prep+N+N+conj+N+N+conj+N** cu frecvența 1; modelul cu 5 membri **Adj+N+prep+adj+N** cu frecvența 1; modelul cu 8 membri **Adj+N+prep+N+conj+N+adj+N** cu frecvența 1; modelul cu 10 membri **Adj+N+prep+N+N+prep+conj+prep+adj+N** cu frecvența 1; modelul cu 8 membri **Adj+N+prep+adj+N+conj+adj+N** cu frecvența 1; modelul cu 8 membri **N+prep+N+N+N+conj+adj+N** cu frecvența 1.

1. În concluzii, putem menționa că cele mai productive modele, din cele 15 atestate, sunt: **Adj+N**, (frecvența 31), pe locul II s-a plasat modelul **N** –termen monovalent cu frecvența 15, pe locul III și IV s-au plasat modelele **Adj+Adj+N** cu frecvența 5, și **N+prep+N** cu frecvența 4. Celelalte zece modele demonstrează o productivitate mică, unde predomină frecvența 1.

2. La predarea terminologiei și la alcătuirea dicționarelor trebuie atrasă atenția studenților la memorizarea formării termenilor cu structura **Adj+N**, (frecvența 31), **N** – termenul monovalent cu frecvența 15.

3. E necesar, deasemenea să se atragă o deosebită atenție la structurile **Adj+Adj+N** (cu frecvența 5) și **N+prep+N** (cu frecvența 5). În categoriile termenilor din Sistemul Armonizat de comerț, conform standardelor europene, predomină structurile din I, II și III membri (monovalente, bivalente și trivalente). Analiza a fost efectuată în subsistemul terminologic economic de termeni export-import ai unui corpus ce include 412 unități lexicale și sintagme specializate.

4. În subsistemul economic (câmpul semantic) care cuprinde 412 termeni monovalenți sau identificat 157 de termeni simpli, monovalenți și polivalenți 255, s-au atestat doar 15 structuri reprezentative, monovalenți – 38,1%, și polivalenți 61,8%. Toată terminologia (subsistemul) termenilor de export și import este reprezentată de termeni polivalenți cu rata 1:2, ceea, ce este imperativ ca profesorii să țină cont de distribuția termenilor la studierea unui câmp semantic concret pentru a pregăti experți într-o ramură economică anumită, care se conformează standardelor europene incluse în Titlul IV din Acordul de Asociere a Republicii Moldova cu UE.

5. La studierea terminologiei economice, să se studieze și rigorile din (documentul) Acordul de Asociere dintre RM și UE și anume: Council regulation (EC) No 1234/ 2007 of 22 October 2007 establishing a common organization of agricultural markets and on specific provisions for certain agricultural products (Single CMO Regulation).

The following provisions of this Regulation shall apply:

- for horizontal issues: article 113, Annex I, Annex III and Annex IV;
- for seeds for sowing: Article 157;
- for sugar: Annex IV b;
- for row tobacco: Articles 123, 124, 126, it should be noted that Article 104 is not applicable for this Agreement;
- for hops: Articles 117,121g, Article 158, it should be noted that Article 185 is not applicable for this Agreement;

Timetable: these provisions of this Regulation shall be implemented within 5 years of the entry into force of this Agreement.

Tabelul 2

**Structura termenilor de export și import.
Categorii de mărfuri nr.XVI „Masini și aparate; echipamente..”
conform Sistemului de Armonizare în comerț din UE.**

Subcategoriile de bunuri parți componente din cat. XVI																			
N+prep +N+conj +N + N + conj + adj + N																			
N (Substantiv)																			
N + prep + N																			
Adj +Adj + N + conj + N + Adv																			
Adj + N + prep + N																			
Adj + N																			
Adj + Conj + N + prep + N																			
Adj + Adj + N																			
N + prep +Adj + N																			
Adj + N + prep + N + N + conj + N + N + conj + N																			
Adj + N + prep + Adj + N																			
Adj + N + prep + N + prep + Adj + N																			
Adj + N + prep + N + conj + N + Adj + N																			
Adj + N + prep + N + N + prep + conj + prep + Adj + N																			
Adj + N + prep + Adj + N + conj + Adj + N																			
N + Prep + N + N + N + conj + Adj + N																			
Productivitatea																			
Total																			
1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	1
2						4	1											3	5
3						1												7	1
4		1				4												3	5
5		2				2												4	4
6						6												2	6
7								2										6	2
8		3	3						1									1	7
9										1								7	1
10		3				2												3	5
11		1				2		1			1							3	5
12											1	1						6	2
13												1	1					6	2
14						2		1										5	3
15								1										7	1
16																1		7	1
17					1	2												5	3
18		2				1												5	3
19						2												6	2
20						1			1									6	2
21	1					1										1		5	3
22		1				1												6	2
23			1															7	1
24		2																6	2
Total	1	15	5	0	1	31	1	5	2	1	1	1	2	1	2	-	-	69	

Bibliografie:

Bidu-Vrânceanu, Angela, *Rolul Lingvisticii în Terminologie. Terminology and Translation Studies*, Cluj-Napoca, Editura Știința, 2011, pp.4-33.
 Macoviuc, Victor, *Lingvistica, structuralism și semiologie. Modelul omului dialogal*. Cap.VII//Inițiere în filosofia contemporană. – București: Universal Dalsi, 1999, – S. pp.47-59, 85

Gardner, Dee, and Davies, Mark, *A New Academic Vocabulary List*, vol.35, Glasgow, Applied Linguistics, 2014, pp.305-328
Dosca, Aliona, *Construirea Sistemului Lexical Semantic Terminologic al domeniului de aplicație Drept*, Chișinău, Editura USM, 2007.

Abstract

Receptive vocabulary breadth knowledge and vocabulary fluency are not strongly correlated with each other at specific time points and frequency level affects the correlation. Comparisons among students with different statistically terminological scores suggested for the higher frequency words, vocabulary (terms of export and import) tends to be not consistently for learners with lower levels of overall breadth knowledge. To determine whether the level (vocabulary) was due to the criteria in the groups where economic terminology is intensively learned revealed striking differences in accumulation of polyvalent terminological structures. There were attested 15 terminological patterns with the most productive quantitative indexes **Adj+N** (the frequency 31), and **N –monovalent terms** (frequency 15), **Adj+Adj+N** (frequency 5), and **N+prep+N** (frequency 4).

Terminologia discriptiv-lingvistică versus terminologia cognitivă

Partea II

Natalia HIOARĂ, *lector univ.*
Carolina ANDRONIC, *lector univ.*
Ecaterina RUGA, *dr. conf.*
Academia de Studii Economice din Moldova

Cuvinte-cheie: disciplină în expansiune, elementul privat, conceptul semnificat, terminologie cognitivă, termeni-etichetă, terminologie discriptiv-lingvistică, terminologie dinamică

Dicționarele generale recente definesc terminologia numai cu sensul concret, de „ansamblu” a termenilor aparținând unui domeniu specializat. Terminologia ca disciplină științifică nu apare cu claritate nici în dicționarele specializate. Cutoatecă unii cercetători consideră că „terminologia este o știință pretendentă la autonomie”, fiind menită la rezolvarea problemelor comunicării specializate, ca impune convențional termenii-etichetă dintr-un anumit domeniu, idee susținută și de Tournier [Bidu-Vrânceanu, p.22].

Astfel se definește doar terminologia „clasică” (cognitivă) apărută prin anii 1930 prin Wuster și discipolii săi. Astăzi se neglijează multitudinea de studii care s-au dezvoltat pe parcursul ultimilor 20 de ani a secolului XX cu o orientare „modernă” cu numeroase tendințe noi, susținută și dezvoltată

de lingviști H.Bejoint și Ph.Thoiron. Noua tendință susține față de o altă abordare în cercetările terminologice – descrierea lingvistică a termenilor, propusă de lingviști -terminologi F.G. Gaudin și C. Fevre-Perner.

1. Cercetările care se orientează la studii descriptiv-lingvistice evită caracterul (vechi) normativ al terminologiei cognitive, care (strict) impun termenii-etichetă. Vechea abordare a terminologiei analizează termeni, semne lingvistice în uzaj. E de evidențiat faptul că terminologia cognitiv – normativă stabilește termenii dintr-un anumit domeniu drept bază de investigare a terminologiei descriptiv – lingvistice. Depecker susține că, elementul – pivot al oricărei terminologii este conceptul, diferențiat de semnificat, care adaugă proprietăți semantice termenului și care blochează interpretarea exclusiv lingvistică, determinată doar de exprimare printr-o anumită limbă. Metodele de lucru (în terminologii) ale ambelor orientări (1. cognitiv – normativă și 2. descriptiv – lingvistică) sunt delimitate și atestă existența mai multor terminologii, cuprinzând mai multe discipline, supun termenul mai multor perspective de analiză și susțin idea unei terminologii dinamice (evitând cea stabilă). Rolul lingvisticii în terminologia clasică - cognitivă mai degrabă „a specialiștilor pentru specialiști” a fost (și mai este) secundar și limitat la amenajarea lingvistică a termenilor.

Cercetătorii care promovează orientarea nouă, descriptiv – lingvistică în terminologie [Собаршов И. стр. 66] au purces la 1) exprimarea termenilor prin împrumuturi din alte limbi și neologizme și 2) la investigarea originii și a rolului elementelor formative. Mai târziu s-a atras atenția la 3) latura semnificat și la condițiile reale din uzajul din contexte, tipuri de comunicare. Terminologiile (mai vechi) cognitiv – normative și cele descriptiv – lingvistice sunt supuse „dezbaterilor deschise”, mențin acelaș raport circular cu filozofia limbajului și lingvistica generală prin metodele și conceptele oferite spre o posibilitate de analiză a limbilor dintr-un nou punct de vedere (în dezvoltare).

2. Noua abordare de analiză a termenilor întreprinsă de terminologia descriptiv – lingvistică susține relația (relationship) dintre lexicul comun și lexicul specializat, care a condus spre o „evoluție doctrinară” resimțită la determinarea dinamismului terminologiei ca rezultat al analizei termenului în uzaj, texte și contexte bazate pe criterii lingvistice.

Analiza variației termenilor în uzaj se face doar pe principii lingvistice, este susținută de numeroși specialiști printre ei fiind Gaudin, care consideră că terminologia nu mai e interpretată ca un „esperanto” (ceva artificial, subl. n.). Ea este susținută de afirmația „precum că, „lingvistica secolului XX dezvoltă domenii autonome”, apreciază lexicologia aplicativă. Analiza unui mare număr de texte dintr-un domeniu, după spusele lui

Condamines se poate efectua cu ajutorul lingvisticii corpusului dirijat cu mijloace informative pentru reperajul termenilor după criterii lingvistice. Lingvistica corpusului a demonstrat că aproximativ 40% din dicționarele moderne conțin termeni specializați, unde relația dintre dicționar și texte a apărut ca o modalitate de apreciere obiectivă care stabilește: 1) raporturile dintre stabilitate și variabilitate, 2) mobilitatea denotativă, care în plan sincron și diacronic reprezintă efectul variației terminologice (a se vedea dicționarele cu definiții schimbate atunci când se compară termenii din sec.XIX și XXI), 3) relațiile semantice în care diferite terminologii satisfac o condiție ideală pentru eficiența comunicării specializate – *univocitatea semantică* a termenilor. Ea, la rândul ei, a semnalat existența studiilor în cel puțin 2 direcții: terminologia lexicalistă, bazată pe o analiza paradigmatică, aplicată cu precădere în sincronie cu un potențial de extindere în diacronie și terminologia textuală (sau discursivă) care dispune de mai multe mijloace de abordare, și stabilesc mai multe puncte comune ce creează interdependența ce poate determina gradul densității (condensării) terminologice.

3. În studiul propus gradul de densitate terminologică, reprezintă gradul de specializare a unui text. Gradul de specializare la rândul său se identifică de unicitatea semantică, de absența (sau prezența) ambiguităților din definițiile dicționarelor și de actualizarea termenilor în texte, face diferența dintre densitatea sporită și cea mică, așa zis, gradul de dezoluție a conceptelor în discurs.

S-a analizat o categorie (câmp terminologic) de articole de export și import din Sistemul Armonizat al UE indexat XVI „Machinery and mechanical appliances; electrical equipment, sound and image recorders and reproducers, parts thereof”, care este alcătuit din 24 de subcategorii (microcâmpuri terminologice) expus în Partea I al acestui studiu, și al doilea câmp terminologic “Textiles and textile articles” cu 12 subcategorii, respectiv. Aici s-a operat cu cel mai simplu instrument de măsurare – frecvența atât la descrierea, formarea structurii termenilor cât și la determinarea gradului de intensitate a termenilor în contextul „Comerțului Exterior”. În primul câmp terminologic s-au evidențiat termeni monovalenți și polivalenți, aproximativ 17 și 20. Cercetarea și analiza structurii termenilor au demonstrat (detaliat) un număr exact de modele la formarea termenilor de export-import (15:5), care, conform factorilor extralingvistici, au demonstrat densitatea, mobilitatea și gradul de specializare ale terminologiilor în contextele investigate. [Xian, Zhang, and Xceaofei Lu, p.294].

Tabelul 1

Structura termenilor de export și import. Categoria XI-„Textile și articole din acestea”									
Nr.de ordin	Comerțul exterior pe principalele categorii de mărfuri conform Sistemului Armonizat de comerț în UE Categorii XI	Subcategorii din cat.XI	1	2	3	4	5	Productivitate modelurilor	Total: tip de modele
			N -termeni monovalenți alcațuți din substantive	Adj+N term. polivalenți	Adj+Adj+N term.cu 3 elemente constitutive	Adj + N + prep + Adj + Adj + N term.cu 6 elemente constitutive.	N + conj + N term. cu alte 3 aelem.constitutive		
1	Carpets and other textiles	1)	1		1			5	2
2	Knitted or crocheted fabric	2)	2					5	2
3	Articles of apparel...	3)		1				6	1
4	Man – made staple fibres	4)			1			6	1
5	Woven fabrics...	5)				1		6	1
6	Bedlinen ...	6)	1	3				4	4
7	Overcoats ...	7)	6	2				2	8
8	Suits;jackets;	8)	8				1	1	9
9	Floor coverings...	9)	1		1			9	2
10	Worn clothing...	10)		2				5	2
11	Cotton	11)	1					6	1
12	Wool,fine or coarse animal hair...	12)	1	3	2			3	6
	Total	12	21	11	5	1	1	-	39

Subcategoria XI (ce formează un microsistem termenologic) cu cinci modele de formare a termenilor de export și import **N**; **Adj+N**; **Adj+Adj+N**; **Adj+N+prep+Adj+Adj+N**; **N+conj+N** cuprinde:

a) termeni monovalenți- 21 unitati; b) bivalenți- 11; c) trivalenți- 5; d) termeni cu cinci membri constituenți- 1; e) termeni cu șase membri constituenți- 1. Cel mai înalt grad de productivitate îl-1 deține subcategoria nr.8 – „Suits, ensembles, jackets, blazers, trousers, bib and overall, breaches and shorts”; locul doi se atestă la subcategoria nr.7 – „Overcoats, (car coats), capes, cloaks, anoracs, windcheaters (wind-jackets), and similar articles; printre cele solicitate bunuri se afla articolele din subcategoria nr.12 - „Wool,fine or coarse animal hair, horse hair, yarn and woven fabric”. Ultimele subcategorii au atestat o productivitate mai mica (4,5,6), probabil la momentul actual de negocieri unele articole sînt mai puțin solicitate (Cum ar fi;”Carpets and other textiles floor coverings”, „Articles of apparel and

clothing accessories”, „Bedlinen, table linen, toilet linen, and kitchen linen”, „Woven fabrics or synthetic filament yarn, etc.”) de agenții economici, dar cunoașterea traducerilor acestor termeni nu le diminuează importanța-realitățile sînt mereu în schimbare.

S-au identificat 5 modele de formare a termenilor, dintre care cel mai productiv – **N** (substantiv) înscrie cea mai înaltă frecvență -20. Pe locul II s-a plasat modelul **Adj + N** cu **frecvența 13**. **Locul trei i-l detine modelul Adj + Adj + N cu frecvența 5**. **Modelele Adj + N + prep + Adj + Adj + N și modelul N + conj + N atestă o productivitate joasă- 1**.

În concluzie putem constata următoarele: 1) ambele categorii (XVI și XI) de bunuri „Textile,...” și „Masini și echipamente,...” cuprind aproximativ 110 subcategorii de articole, respectiv 70 și 40; b) fiecare bun are denumirea sa, termenul specific. Prin urmare, s-au cercetat și s-au clasificat 110 termeni de export și import, monovalenți și polivalenți- două micro-sisteme; c) s-au identificat mai mulți parametri pentru modelele de formare a termenilor, productivitatea fiecărui model, distribuția fiecărui model, densitatea sau gradul de specializare a micro-sistemului terminologic, care se înscrie ca parte componentă a Sistemului Armonizat de Comerț din UE. S-au constatat 15 modele de formare a termenilor în categoria XVI- „Mașini ...” și doar 5 – în categoria XI- „Textile...” d) predomina termenii polivalenți atât în primul micro-sistem, cât și în al doilea; e) modelele de formare a termenilor monovalenți (17+20) și polivalenți (55+22) au aceeași structură în contextul economic; i) diferența dintre termenii monovalenți și polivalenți nu o alcătuiește indicii calitativi doar cei cantitativi; f) indicii cantitativi a întregului corpus de termeni de export și import constituie 412 unități, numărul termenilor polivalenți este de două ori mai mare în comparație cu termenii monovalenți (255 : 157), cifrele, care ar fi un indiciu suplimentar la elaborarea curriculumului pentru studierea terminologiei economice; g) două modele (mono- și bivalente) de formare a termenilor atestă cea mai înaltă frecvență (157 – 126) –un alt indiciu de care e bine să se utilizeze la studierea terminologiei economice. O influență mare asupra acestor indici cantitativi și calitativi o au, fără îndoială, factorii extralingviști.

Bibliografie:

Bidu-Vrâncanu, Angela, *Rolul Lingvisticii în Terminologie. Terminology and Translation Studies*, Cluj-Napoca, Editura Știința, 2011, pp.4-33.
Собаршов, У.Т. *Номинативная организация научно-технической лексики*, Москва. Высшая школа, 1979, стр.120

Xian, Zhang and Xceaofei Lu, *A Longitudinal Study of Receptive Vocabulary Breadth Knowledge. Growth and Vocabulary Fluency Development*. Applied Linguistics, Vol.35, Glasgow 2014, pp.283-305

Abstract

Frequency level showed a significant effect on the rate of vocabulary (terminology) knowledge productivity and that of the structure models' development in lexical micro-system. The specific models will be useful for the learners' initial and advanced terminology breadth knowledge of import – export terms according to EU standard.

Natura lingvistică, filosofică și logico-semantică a comparației

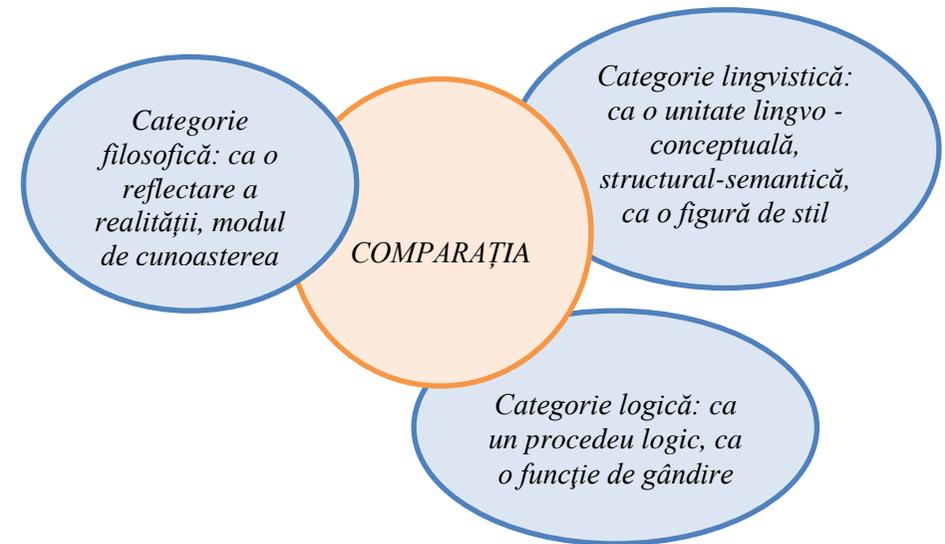
Stella HÎRBU, *lect. Superior,*
Academia de Studii Economice a Moldovei

Cuvinte-cheie: comparație lingvistică; comparație filosofică; comparație logică; identitatea, asemănarea, diferența; structura comparației; tertium comparationis.

În istoria gândirii științifice, precum și în știința modernă, una dintre probleme globale este de a studia esența conceptuală, cum ar fi realitatea obiectivă, gândirea și limbajul, și mai presus de toate studierea relațiilor între ele: interdependența, interacțiunea sau influența mutuală. Fără îndoială, fiecare dintre aceste entități poate și ar trebui să fie studiată de știința al cărui obiect este. Dar un studiu al relației lor prin aplicarea datelor și a metodelor acestor științe, împreună ar trebui să conducă la rezultate, eventual, mai utile și mai interesante, astfel cum a confirmat întreaga istorie de dezvoltare a științei.

Una dintre categoriile, care a fost studiată, într-un sens sau altul, prin prisma filozofică, logică, și lingvistică și reprezintă actualmente obiect de studiu, este comparația. Aceasta categorie fiind un fenomen multidimensional provoacă un interes pentru o varietate de domenii științifice. În logica, psihologie și lingvistică are loc o lungă tradiție de analiză a comparației în diverse aspecte. În prezent, în lingvistica, comparație este abordată, sub trei aspecte: epistemologic, conceptual / logic și lingvistic. În funcție de nivelul de aplicare a acestor aspecte s-au dezvoltat trei direcții de cercetare a acestei categorii, ceea ce afectează determinarea statutului lingvistic al comparației (Лернер К., Куперман В. 1998: 89-96). Cu toate acestea, interesul pentru acest

fenomen nu s-a diminuat, ceea ce este, probabil, asociat unui rol specific al comparației în procesul cunoașterii umane a lumii reale:



Schema 1. Abordarea comparației prin prisma filosofică, logică și lingvistică

Ca mijloc plastic, ca figura de stil, comparație a fost identificată chiar și în domeniul științelor antice indiene și grecești. Interpretare "Poetică" a comparației, și a continuat Aristotel, care, din cauza universalității a gândirii sale științifice, a mers mai departe și a dat prima descriere a conceptului de comparație aplicat la logica, și la activitate cognitivă și intelectuală a omului.

În filozofie și logica comparația este tradițional definită drept operație cognitivă. Prin intermediul unui criteriu fixat – baza comparației – se stabilește asemănarea sau deosebirea obiectelor pe calea confruntării acestora. În aceste condiții, de exemplu, filozoful francez Michel Foucault completează, că comparația reprezintă prin sine unul dintre cele mai universale și mai evidente, dar în același timp cel mai ascuns, care urmează a fi descoperit element, care determină forma cunoașterii și garantează bogăția conținutului acestuia. Maslova V.A., care tratează comparația din punct de vedere lingvo-culturologic, la fel subliniază, că comparația reprezintă nu numai un simplu mijloc de cunoaștere a lumii, dar un mijloc de confirmare a rezultatelor acestei cunoașteri în cultură. Formarea imaginii privind conținutul sau manifestarea materiei este direct legată de acțiunea cognitivă

de comparare, care în opinia lui Sapir reprezintă cea mai veche activitate intelectuală care a precedat calculul.

O analiză a literaturii științifice ne dă motive să afirmăm că istoria studiului comparației se trage din lucrările gânditorilor indieni antici, care abordau comparația de pe poziție filosofică, și numai parțial îi acordau atenție aspectului logic al comparației. În filologia sanscrită poate fi identificată o clasificare destul de avansată „a figurilor bazate pe asemănare” (Keith 1941: 398-400). Ultimul abordează un număr mare de metode de exprimare a comparației. Lucrări asemănătoare după conținut pot fi găsite și la filosoful grec antic Quintilian (Quintilianus 1974: 330-358).

Și totuși se pare că pentru prima dată comparația ca metodă de cunoaștere a fost studiată detaliat de către Aristotel, care a lansat presupunerea că însăși materia nu poate fi cunoscută, și o imagine despre aceasta noi o obținem prin intermediul comparației a diverselor obiecte materiale (Aristotel 1983:I, 7,191a 8-12). Cu ajutorul comparației pot fi identificate caracteristicile cantitative și cele calitative ale obiectelor. Aristotel afirma că nimic nu poate fi calificat mare sau mic de la sine, dar numai în cazul în care acesta se confruntă cu altceva, ca de exemplu, muntele poate să fie mic iar grăuntele mare, deoarece muntele este mic între munți și bobul de grâu este mai mare decât alte boabe. Astfel, se realizează confruntarea unui obiect cu altul: deoarece dacă un lucru va fi mai mare sau mai mic față de sine însăși atunci muntele nu va fi niciodată mic, iar bobul de grâu mare.

După Aristotel, pe parcursul mai multor secole, problema comparațiilor i-a interesat pe mulți dintre filosofi, cu toate că ceva principial nou nu a fost emis. Se deosebeau numai caracterul abordărilor operațiilor logice ale comparațiilor.

Cele mai generale relații, care mai frecvent pot fi depistate în actele de cunoaștere prin comparații, se dovedesc a fi identitatea, asemănarea și diferența. O opinie mai concretă asupra problemei relațiilor de identitate și asemănare aparține Arutiunova N.D., care a definit această categorie de relații în așa fel: „Asemănarea – reprezintă relația dintre diverse obiecte; identitatea fiind atitudinea obiectului față de sine însăși, sau mai precis, relația dintre diverse ipostaze ale aceluiași obiect. Identitatea poate fi stabilită în urma identificării, asemănarea – prin actul analogiei. <...> Psihologic prin analogie se compară ori două obiecte diferite, ori un obiect și o imagine, ori două imagini. În cazul identificării realizată în contextul vieții, se compară un obiect cu imaginea acestuia, extrasă din memorie” (Арутюнова 1999: 294).

În viziunea Arutiunova, relații dintre identitate și asemănare sunt destul de apropiate, dar în același timp profund diferite. Identitatea exprimă

unitatea și continuitatea lumii în timp, pe când asemănarea vorbește despre unitatea și continuitatea lumii în spațiu. Identitatea formează imaginea, asemănarea – conceptul. În aceste condiții identitatea este independentă de om, și asemănarea depinde de perceperea subiectivă (Арутюнова 1999: 294-295).

În afară de aceasta, Arutiunova. subliniază, că identitatea reprezintă un adevăr suficient; asemănarea în general nu se pretează unei estimări adevărate. Posibilitățile de stabilire a identității sunt limitate de numărul obiectelor și situațiilor, în care se află acestea. Posibilitățile de stabilire a asemănărilor sunt nelimitate și sunt determinate de specificul variabil al percepției realității de către diverși subiecți, precum și de infinitatea caracteristicilor obiectelor percepute (Арутюнова 1999: 295).

În structura unui act elementar al comparației de regulă sunt evidențiate următoarele elemente: 1) obiectul supus comparației, termenul comparativ determinant sau comparandum; 2) obiectul cu care se compară primul obiect, termenul în comparație sau comparatum; 3) conținutul comparației - tertium comparationis – caracteristică după care se compară obiectele; și 4) concluziile ce reies din comparație.

Barton, care a descris detaliat fiecare element din structura comparației, a atras atenția asupra faptului că concluzia din comparație, în afară de identitate și deosebire, conține o expresie a dimensiunii relativă sau grad de intensitate, a unei proprietăți a obiectului, supus comparației. Obiectul, cu care se compară în relația dată în nici un caz nu poate să exprime dimensiunea proprietății proprii. (Бартон 1978).

În actele de comparare, obiectul care întruchipează baza comparației, poartă denumirea convențională de model, iar obiectul comparat cu modelul – prototip.

Obiectul care reprezintă modelul, din punct de vedere gnoseologic, poate să joace acest rol datorită faptului că acesta reprezintă prin sine deja un stereotip fixat în conștiința purtătorilor de limbă sau un obiect deja relativ cunoscut, în ultimă instanță în domeniul proprietății în baza căreia se realizează comparația. La rândul său prototipul este obiectul studiat, motiv din care noi percepem sau cunoaștem proprietățile lui prin relațiile cu alt obiect.

Aceste împrejurări au fost observate de către Potebnea. „Cunoașterea – scria el – este concordarea celui ce-l cunoaștem (B) cu cel deja cunoscut (A), compararea lui B cu A cu ajutorul proprietății valabile și pentru unul și pentru celălalt, preluată din A ...” (Потебня 1905: 137).

Reieșind din aceasta, prototipul și modelul se condiționează reciproc, fiind elemente indispensabile ale relației de comparare. În același timp

acestea reprezintă prin sine două poluri care se exclud reciproc. Un obiect poate să intre în rolul de prototip în baza la aceea că alt obiect îi este contrapus pe poziție de model. Orice obiect în aceeași relație comparativă nu poate fi în același timp și model și prototip. Ca momente ale relației modelul și prototipul se presupun dar și se exclud reciproc unul pe altul.

Îndeplinește un anumit obiect rolul de model sau de prototip, se determină în exclusivitate prin locul, pe care acesta îl deține în relația de comparare elementară respectivă, adică servește drept obiect a cărui proprietate se exprimă, sau este obiectul în raport cu care se exprimă proprietatea altui obiect.

Acea proprietate (sau set de proprietăți), datorită căreia două obiecte diferite pot forma o relație de comparare, adică datorită căreia acestea devin comparabile, poartă denumirea de bază de comparare (*tertium compationis*). În opinia lui Barton, trebuie să deosebim două sensuri a *tertium compationis*. În primul rând acest termen înseamnă „sensul terț” în componența căruia intră alte două înțelesuri, iar în al doilea rând, el semnifică dimensiunea obiectelor comparate. În ambele cazuri *tertium compationis* va avea funcția de bază a comparației, care cuprinde în dimensiunea sa ambele obiecte, sau calitățile valabile pentru ambele. (Бартош 1978: 54). O calitate specifică a unui obiect comparat nu poate să servească drept bază pentru comparare, deoarece relația dintre acestea (deosebiriile exterioare) în acest caz devin non sens.

Concluzii

Atunci când se iau în considerare toate cele trei aspecte ale comparației (epistemologic, conceptual și lingvistic), ea este interpretată în sens larg ca o categorie filosofică a cunoașterii, „categoria a categoriilor”, deoarece limba este țesută din rezultatele comparării, dar faptul de numire a obiectului, identitate și caracteristicile taxonomice a acestuia reprezintă stabilirea asemănării sale cu alte obiecte. Prin comparare are loc procesul de ierarhizare sau clasificare a cunoștințelor noastre despre lume, formarea legăturilor sistemice ale elementelor din realitatea obiectivă în conștiința noastră, precum și lumea lăuntrică a omului.

În sens mai îngust, comparația este definită ca o unitate „lingvo-conceptuală” sau „lingvo-cognitivă”, deci ca „forme speciale cu statut cognitiv” (Варшавская 2008:25). Studiul privind aspectul formal al unității lingvistice cu semantică comparativă se efectuează în comuniune cu aspectul de conținut al unităților lingvistice respective. În aceste condiții poate fi constatată o legătură cu formele logice de cunoaștere, prin care se determină caracterul și natura conceptuală a categoriei de comparație, deoarece ea se bazează pe noțiunea de asemănare și deosebire față de obiectele comparate.

Bibliografie:

- Aristotel, *Ritorica*, București, Editura IRI, 2004.
Keith, A.B., *A History of Sanskrit Literature*, London, 1941
Quintilianus, M. Fabius, *Arta oratorică / Trad. M Hetco*, București, Minerva, Biblioteca pentru toți, 1974
Аристотель, *Сочинения в 4-х т., Т4*. Москва, Мысль, 1983
Арутюнова, Н.Д., *Язык и мир человека*, Москва, Языки русской культуры, 1999
Бартон, В.И., *Сравнение как средство познания*, Минск, БГУ, 1978
Варшавская А.И. *Языковые единицы и отношения совместности*, СПб.Изд. С-Петербур. Ун-та, 2008
Лернер К., Куперман В. *Категория «сравнения и оценки» с точки зрения гипотезы о «типах языкового движения*, *Вопр. Языкознания*. 1998. № 1. С. 89-96.
Маслова, В.А., *Лингвокультурология*, Москва, Академия, 2001
Потебня, А., *Из записок по теории словесности*, Харьков, 1905
Фуко, М., *Слова и вещи. Археология гуманитарных наук*, СПб, 1994

Abstract

The present study proposes to investigate the philosophic, linguistic and logical-semantic nature of comparison. It reflects a synthesis of views concerning this category and represents a result of its contemporary linguistic research.

Franz Kafka: Drama "Vinovatului fără vină"

Diana VRABIE, conf. univ. dr.
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Cuvinte-cheie: vinovat fără vină, complex oedipian, ontologie, angoasă, nimicnicie existențială

Personalitatea lui Franz Kafka, evreul vorbitor de germană, „azilantul” culturii pragheze, frapează prin natura ei dihotomică, însingurată, paradoxală. Viitorul autor al *Procesului* își relevă plenar esența sa contradictorie în scriitura intimă, unde își denunță tripla imposibilitate lingvistică: imposibilitatea de a scrie în germană, imposibilitatea de a scrie altfel decât în germană, imposibilitatea de a nu scrie. Sclav benevol al literaturii, Kafka și-a consumat destinul într-o celebră însingurare, alimentată, în mare parte, de felul său inedit de-a fi, dar și de complexele unei copilării frustrante. Pe de o parte, scriitorul este perceput de apropiații săi ca un tip dezinvolt, inteligent, șarmant, cu simțul umorului, sociabil, bucurându-se de

atenția femeilor. De cealaltă parte, scrisorile, jurnalul și chiar opera sa de ficțiune dezvăluie o fobie inexplicabilă și angoasantă față de oameni, o teamă constantă că aceștia l-ar putea respinge, condamându-l la solitudine, pentru ceea ce el considera urîtenia sa fizică și spirituală, o vină ontologică devastatoare, susținută de relația dificilă cu tatăl său. Mai mult, Kafka le insuflează oamenilor din jurul său debilitatea sa fizică, cerșindu-și, astfel, condamnarea la o izolare expansivă. Astfel, în momentul când urmează să se căsătorească cu Felice Bauer, scriitorul îi formulează o cerere în căsătorie destul de bizară, avînd în vedere faptul că tinde mai degrabă să o determine să renunțe decît să accepte: „Vei pierde Berlinul, biroul care îți place atît de mult, prietenele, micile plăceri, perspectiva mărițișului cu un bărbat sănătos, fericit și cumsecade, cu care să ai copii frumoși și sănătoși [...] În locul acestor inestimabile sacrificii vei cîștiga un om bolnav, slab, nesociabil, taciturn, posac, rigid și aproape fără speranță, a cărui singură virtute constă în faptul că te iubește.”¹ Constatăm, că autorul *Castelului* este marcat de un „refuz provenit dintr-un soi de autointerdicție monahală, o asceză cvasireligioasă, ofrandă pe altarul scrisului, cît și dintr-o extremă tensiune resimțită între senzualitatea concretă și cea purificată în mit”.²

Prozator vizionar, deținătorul unui stil inconfundabil, al unei inedite recuzite epice, Franz Kafka și-a axat creația pe o singură problemă: condiția tragică a individului într-o lume tiranică, guvernată de arbitrar și aservită în totalitate absurdului. Astfel se explică și esența personajelor sale, care nu întruchipează, în mod obișnuit, entități umane, ci sînt reprezentări atipice, esențe metaforizate ale unor concepte filosofice, convertind ideea de predestinare a omului la eșec și zădărnicie. În acest sens, mai toți protagoniștii scrierilor kafkiene pun în lumină un complex de motive relevante în planul înțelegerii opticii auctoriale.

Lumea kafkiană este tripartită, după ierarhia propusă chiar de autor: *lumea sclavilor - revoltați*, supuși legilor care fuseseră inventate numai pentru ei, apoi *lumea mîniei, a tatălui - Demiurg rău*, care emite porunci și legi ce se vor respectate doar de ceilalți, și *lumea celor fericiți*, pentru care nu există legi sau, dacă există, ele nu sînt niște limite, putînd fi evitate. Prezența tatălui este strivitoare, limitînd relațiile fiului cu ceilalți. Așa se explică faptul că imaginea tatălui în scriitura lui Kafka apare în tandem cu cea a căsătoriei. „Imaginea tatălui și cea a căsătoriei își țin necurmat balanța cu îndîrjire și într-un echilibru de o fragilitate extraordinară, echilibru, care, pentru a putea

¹Kafka, Franz, *Corespondență (I)*, trad. de Radu Gabriel Pârvu, București, RAO, 2005, p. 25.

²Șahighian, Alexandru, *Prefață*, în *Pagini de jurnal și corespondență*, București, Univers, 1984, p. 19.

fi păstrat, îi consuma toate energiile”.³ Această ipoteză este întărită și de faptul că celebra scrisoare destinată tatălui său este concepută la 36 de ani, dintr-un motiv foarte precis: după eșuarea logodnei cu Felice (în 1917) și cu un an înainte de a o cunoaște pe Milena (în 1920), Kafka se logodește cu Julie Wohryzek, pe care o cunoaște la Liboch. Și această logodnă sfârșește lamentabil, inclusiv din cauza dezacordului violent manifestat de Hermann Kafka: „Însă, fiind noi ceea ce suntem, căsătoria este pentru mine exclusă, prin faptul tocmai că ea este de domeniul tău personal. Uneori îmi închipui harta lumii desfăcută în fața mea și pe tine lungit de-a curmezișul ei. Și atunci mă simt ca și cum pentru viața mea nu m-aș mai putea gândi la regiunile pe care tu nu le acoperi sau peste care tu nu te-ai putea întinde”.⁴ În mod cert, eșecul în privința întemeierii unei familii este de sorginte mult mai complexă la Kafka.

Un alt punct de vedere al relației *tată-fiu* în cazul lui Kafka constă în paradoxul *vinovăției fără vină*, care va însoți întreaga sa creație ca un referențiu. Kafka insistă destul de ciudat asupra unei nevinovății inițiale. Cu toate acestea, culpa comună a celor doi este stridentă și logică, simultan: tatăl este un excelent persecutor, iar fiul, un persecutat fidel. Chiar dacă într-un sens negativ, ei formează „un cuplu perfect sudat, o pereche opozițională (de la antinomia fizică, scheletic/corpulent, la cea psihică, nimicnicia fiului /autosuficiența tatălui). De altfel, Kafka, va relua contrapunctic, în scrisoare, motivul anihilării sale concrete de către tatăl „urias””. Această „urieșenie” paternă completează fragilitatea fiului până la nimicire.”⁵ Toate aceste consecințe rezultă din tema axă a creației kafkiene, *vina de a exista*, „care e vina oricărui ins făcând parte din lumea modernă, indiferent pe ce poziții se situează față de modernitate. Un merit recunoscut al lui Kafka este tocmai faptul că nu își permite să exprime nici un fel de supoziții cu privire la ce anume a cauzat această vină, o vină care, tocmai din acest motiv, poate fi înscrisă în categoria tragicului”.⁶

Comentînd opoziția dintre tată-fiu, Iulian Băicuș aplică teoria lui Swift referitoare la familie ca formă a unui complex animalic, ceea ce ar explica duritatea acidă a acestei relații: „Pornind de la ipoteza lui Jonathan Swift că dragostea părintească este animalică, instinctuală și luînd în calcul și premisele psihanalizei lui Freud, Kafka ajunge să analizeze relațiile dintre fii

³ Șahighian, Alexandru, op. cit., p. 16.

⁴ Kafka, Franz, *Scrisoare către tată*, în *Pagini de jurnal și corespondență*, ed. cit., p. 283.

⁵ Cesereanu, Ruxandra, *Kafka, fiul*, în „Familia”, 1997, nr. 7-8, p. 136.

⁶ Mironescu, Doris, *Kafka și Blecher: corvoada mărțisirii*, în „Timpul”, 2005, nr. 11, p. 15.

și părinți în termenii unei patologii sociale, oferă o deconstrucție lucidă a acestei legături, și explică foarte exact toate nuanțele sufletești, toate sentimentele negative închise în această subterană a familiei moderne”.⁷ Explicarea complexului oedipian prin mecanismele animalice pare forțată, dacă avem în vedere faptul că naratorul se vede pe sine deopotrivă vinovat în această relație ratată: „...cu tine nu am stat niciodată de vorbă deschis, la templul n-am venit niciodată să stau lângă tine, nici la băi, la Franzesbad, nu ți-am făcut niciodată vreo vizită, și n-am avut în nici vreun alt fel sentimentul vieții de familie...”⁸. Mult mai plauzibilă în acest sens ni se pare interpretarea pitorească a lui Gilles Deleuze, unul dintre cei mai influenți și mai comentați filosofi postbelici, și Félix Guattari, în eseul *Un Oedip prea mare*: „Kafka trece de la un Oedip clasic de tip nevroză, în care tatăl preaiubit este urât, acuzat, declarat vinovat, la un Oedip mult mai pervers, care basculează spre ipoteza unei nevinovății a tatălui, a unei „nefericiri” comune atât tatălui, cât și fiului, aceasta însă pentru a face posibilă o acuzație ridicată la puterea *n*, un reproș cu atât mai puternic cu cât devine cu neputință de atribuit și infinit (asemenea „tergiversării” din *Procesul*), printr-o serie de interpretări paranoice”.⁹ Kafka are conștiința perfectă a acestui lucru, oferind, în imaginație, cuvântul tatălui său, care ar spune: „vrei să demonstrezi, în primul rând, că ești nevinovat, în al doilea rând, că eu sînt vinovat și, în al treilea rând, că tu, din pură mărinimie, ești gata nu numai să mă ierți, ci și – ceea ce e și ceva mai mult, și ceva mai puțin decît atât – să dovedești –și chiar să vrei să și crezi tu însuși asta – că și eu – oricum, împotriva adevărului – sînt nevinovat”.¹⁰ Această alunecare imprevizibilă este calificată de autorii francezi drept perversă, întrucît se extrage din presupusa nevinovăție a tatălui - „o acuzație mult mai gravă, avînd în chip evident, un scop, un efect și un procedeu”.¹¹ Soluția acestor interpretări ar trebui căutată în delimitarea punctuală între „kafkianismul” existențial (inhibiții, complexe) de cel literar (construcția-parabolă, vinovatul fără vină, autoritarismul sufocant, angoasa provenită din nimicnicie), chiar dacă primul îl generează pe al doilea”.¹²

De la antici la Shakespeare, înaintînd spre modernitate, așa-zisul „complex oedipian” a reasezat într-o viziune nouă însuși conceptul de tragic.

⁷ Băicuș, Iulian, *Esența înfricoșătoare a lui Franz Kafka*, București, Editura Universității, 2006, p. 18.

⁸ *Scrisoare către tată*, ed. cit., p. 236.

⁹ Deleuze, Gilles, Guattari, Félix Guattari, *Un Oedip prea mare*, în „Kafka. Pentru o literatură minoră”, trad. de Bogdan Ghiu, București, ART, 2007, p. 16.

¹⁰ *Scrisoare către tată*, ed. cit., p. 239.

¹¹ Deleuze, Gilles, Guattari, Félix Guattari, op. cit., p. 16.

¹² Cesereanu, Ruxandra, *Kafka, fiul*, în „Familia”, 1997, nr. 7-8, p.135.

Astăzi „oricine vrea să înțeleagă ceva despre tragedie se întoarce la Oedip al lui Sofocle ca la eroul care a suferit pedeapsa (și autopedeapsa) cea mai cumplită din câte au existat vreodată”, observă justificat Ileana Mălăncioiu, în studiul *Vina tragică*.¹³ Dincolo de speculațiile psihanalizatorilor, dacă Oedip se dovedește un vinovat în virtutea legii destinului și în ignoranța inocenței, fiind un erou tragic nu pentru suferința justificată, ci pentru cea „nejustificată, asumată pentru a reface echilibrul lumii clătinat prin patricid și incest”,¹⁴ vina lui Hamlet derivă din menirea sa de a fi un prinț al gândirii umaniste, creat în vederea unei anume misiuni și totodată împotriva ei. De aici, îndoiala tragică în care va plonja, scindată între chinul gândului și al faptei, și care îl va determina să-și construiască propriul univers, după legea chinului său. Hamlet se sustrage vinei, fiind conștient că răzbunarea reprezintă o faptă incriminatorie căreia nu-i va putea supraviețui, dar și-o va însuși practic, în clipa când revolta sa împotriva propriei morți va atinge forma limită.

Galeria „vinoșilor fără de vină”, „inaugurată de antici”, este completată de unele personaje dostoevskiene. Dmitri Karamazov este condamnat pentru o crimă pe care n-a săvârșit-o, dar pe care ar fi putut-o săvârși. Raskolnikov rămâne un criminal inocent, tocmai pentru că el nu-și vede fapta în adevărata sa oribilitate. Alt caz e Mișkin, care nu pare măcinat, asemenea lui Hamlet, de chinul de a-și fi însușit în mod nedorit o vină. Cazul său este unul patologic, întrucât el se simte vinovat de tot ce se întâmplă în univers, fără discernământ, fără rațiune, impunând acest punct de vedere și celor din jurul său, care sfârșesc în a-l condamna de toate și de tot. Mișkin este un vinovat fără vină, așa cum demonstrează Ion Ianoși în cartea sa *Dostoievski – tragedia subteranei*, deoarece, amalgamează binele și răul, nobilii și ticăloșii, sfârșind prin a-i iubi pe cei din urmă, ceea ce aproape echivalează cu o condamnare a celor năpăstuiți.

Dintr-un alt unghi, Kafka abordează vînovații tragici, vizînd culpabilitatea ontologică. Vina se dovedește mai presus de orice îndoială în *Colonia penitenciară*. Parabola coloniei penitenciare sugerează mecanismul însuși al sancțiunii în condiția tragică în care vina e confundată cu încălcarea unei porunci inumane. „Necesitatea de ispășire a acestei vine-fără-îndoială și aparatul mecanic cu care se săvârșește execuția în-toate-sensurile-exemplară sunt elemente determinante ale tragediei tuturor timpurilor. Ele fac ca tragedia să fie mereu aceeași și în același timp mereu alta”.¹⁵ Dacă omul „este

¹³ Mălăncioiu, Ileana, *Vina tragică. Tragicii vechi. Shakespeare. Dostoievski. Kafka*, București, Editura Cartea Românească, 1978, p. 9.

¹⁴ Ibidem, p. 17.

¹⁵ Mălăncioiu, Ileana, op. cit., p. 79.

însă vinovat prin însuși faptul de a exista, nu este oare anulată libertatea și răspunderea sa? Nu este oare posibilă o interpretare care să nu pornească de la problema culpabilității sau non-culpabilității procuristului? Ci exclusiv de la ideea de justificare a existenței omenești?”¹⁶ Spre deosebire de toți vinovații fără vină de pînă la el, eroul kafkian lasă impresia că în cazul său vina se identifică realmente cu existența sa. Piesă a monstroasei mașini, care amestecă, ca într-un malaxor, victimele cu vinovații, ființa umană se face vinovată prin incapacitatea sa de a discerne gradul de vinovăție a fiecăruia. Mai mult, într-o societate care frizează moralitatea, viață lăuntrică și existența exterioară dobîndesc ritmuri cronologice divergente. Exigențele profesiei îl confiscă pe om total și atrag după sine sacrificarea intimității și familiei, inoculîndu-i vina. Omul se face vinovat de faptul că permite ca viața să-i fie sacrificată, vidată de sensuri adînci. Însăși drama lui Kafka este, în acest sens, o mărturie elocventă. Ca să se dedice scrisului în sens de artă, a renunțat practic la tot.

Ileana Mălăncioiu consideră că „vina nu poate fi asumată în mod tragic altfel decît, plecînd de la disperarea autentică pe care i-o provoacă prin sine însăși celui vinovat”.¹⁷ Fiindcă, disperarea, așa cu afirmă Kierkegaard, „nu este numai cel mai rău dintre rele, ci însăși pierzarea”, dar „ea reprezintă în același timp și verticalitatea umană, sublimul fără de care nu poate fi vorba de o adevărată spiritualitate”.

Procesul reprezintă cartea genezei și constituirii sentimentului de culpabilitate al procuristului Joseph K. Vreme îndelungată acesta a trăit fără să aibă conștiința încălcării legii sacre a armoniei vieții sale. Funcționar perseverent și abil, cu o conduită ireproșabilă, după toate aparențele, el nu are o existență nimbată de vreo afecțiune reală. O existență mediocră, întreținută doar din succese exterioare. Toate acestea converg spre ideea că el nu este, cum observă Radu Enescu, *dans le vrai*. Într-o zi, are revelația propriei vinovății, fără a putea identifica sursa acesteia. Sentimentul vinovăției sale se naște în nevinovăție, pe fondul unei fericiri ignorante. E nevoie de un complex proces, menirea căruia este să confirme vinovăția sa, adică statutul de *vinovat cu vină*. Wilhelm Emrich, în studiul său, **Franz Kafka**, îl califică pe Joseph K., „un vinovat metafizic, existențial, ca și condamnații din **Colonia penitenciară**, unde procedura barbară a execuției capitale este astfel motivată: delinquentul trebuie să se identifice cu vina sa. El însuși este vină. Vina și existența sînt identice”.¹⁸ Totodată, Joseph K. este vinovat pentru că

¹⁶ Enescu, Radu, **Franz Kafka**, Oradea, AION, 2007, p. 83.

¹⁷ Mălăncioiu, Ileana, op. cit., p. 117.

¹⁸ Cf. Emrich, Wilhelm, **Franz Kafka**, Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1960.

nu și-a găsit acel ceva prin care să-și justifice existența. „Frica de realitate l-a împiedicat să ducă o viață justă. Dipă morala burgheză curentă este inocent. Nu se poate spune mare lucru, sau aproape nimic, împotriva lui. Dar el este totuși *diabolic în deplina sa nevinovăție*. Vina sa este semiconștientă, dar totuși chinuitoare. În orice caz este general-umană. Propria conștiință a procuristului își intentează sie însăși acest proces cu consecințe fatale”.¹⁹ Procesul are menirea de a-l recupera pe Joseph K. întru umanitate, căci trăirea de la începutul procesului este doar viețuire comună, anonimă, ce păstrează aparența vieții. Forțînd nota, am putea deduce din transgresarea personajului a spațiului inocenței (camera trei Burstner) o tentativă de viol, care i-ar inocula o vină neîndoielnică.

Joseph K., asemenea regelui Hamlet, care tergiversează sentința, își amîină „procesul” în speranța găsirii unei mărturii salvatoare, care se dovedește de negăsit în ținutul morbid unde e silit să trăiască. Astfel, eroul se va înfățișa în fața tribunalului ca vinovat nu numai în raport cu societatea, ci cu el însuși. El va căuta sprijinul în omul simplu din popor: „Și acum, domnilor, care este sensul acestei masive organizații? De a-i aresta pe nevinovați, de a le intenta procese fără motiv și în majoritatea cazurilor, de asemenea – ca și în cazul meu – fără rezultat?” Micii funcționari ai acestei organizații infernale nici nu sunt în fond culpabili. Vinovat este sistemul, funcționarii superiori. Procesul lui Joseph K. ajunge la apogeu cînd îl apostrofează pe preot în catedrală: „Minciuna a devenit ordine universală”. În *Mitul lui Sisif*, Camus spune că *Procesul* este diagnosticul pus de Kafka epocii sale, iar *Castelul* reprezintă tratamentul prescris, deși ambele se dovedesc doar parțial eficiente. Radu Enescu definește vina lui Joseph K. drept o vină secretă care îl invadează chiar înainte de a fi condamnat. Prin urmare, nu mai este vorba despre o poruncă exterioară încălcată (*În colonia penitenciară*), ci despre vina tragică de încălcare a propriei exigențe morale, imposibil de formulat exact în contextul crizei și ca atare imposibil de respectat”.²⁰ Dar așa cum nu te poți considera vinovat față de o lege necunoscută, inoculîndu-ți o vină iluzorie, prin raportare la propriile exigențe, Joseph K., se dovedește, finalmente, și el, un *vinovat fără vină*. Și dacă căutăm cu tot dinadinsul să-i imputăm vreo vină, ar fi tocmai această disperare autentică, la care ajunge datorită responsabilității exacerbate, asumate prin intermediul vinei, ipoteză cu care autoarea studiului *Vina tragică*, este doar parțial de acord: „În realitate însă, procuristul nu este vinovat fiindcă disperă, ci, dimpotrivă, disperă pentru o vină asumată în

¹⁹ Enescu, Radu, op.cit., p. 73.

²⁰ Enescu, Radu, op.cit., p. 98.

nevinovăția ignoranței. El începe să intuiască această vină, dar nu o percepe ca atare și prin urmare nu poate să și-o însușească în mod tragic și să se împace astfel cu legea încălcată.”²¹ Exterminarea sa fizică este o consecință a atitudinii sale ambigue. „El sfârșește tragic pentru că s-a răzvrătit cu mijloace insuficiente. Deci, Joseph K. este vinovat, dar și victimă”²².

Transgresînd hotarele din lumea ficțională în cea reală, Kafka însuși pare a fi măcinat de complexul vinovatului fără vină. Refuzînd, ca individ, integrarea într-o societate, care i-ar fi putut oferi iluzia unei vieți armonioase, iar ca artist, negăsind o soluție estetică ideală într-o epocă de criză, se prezintă lumii ca un om deformat, fără sugestia redobîndirii armoniei ratate. Nu era suficient pentru Kafka să înțeleagă la nivel teoretic că ordinea vremii sale este inumană, spre a putea scrie *Procesul* și *Castelul*, era nevoie „să-și asume el însuși vina reală – dar generalizată și, ca atare, greu de determinat concret, a omului comun al vremii sale – spre a-i putea înțelege tragica pedeapsă de a duce o viață fără sens și dureroasă nevoie de a găsi o dovadă salvatoare”²³. La fel ca și Joseph K. care optează pentru umanitate și cunoaștere, eșuînd finalmente, Kafka va trăi drama insului care a încercat să se justifice omenește fără o conexiune adecvată a realității, fără mijloacele necesare de a o transforma. Asemenea lui Joseph K., Kafka va lupta toată viața să-și descopere propria culpabilitate și, prin ea, o cale de absolvire. Atît Kafka, cît și Joseph K. își însușesc, de fapt, în mod tragic propria condiție învăluită în mister, determinată aparent printr-o cauzalitate magică. Toate personajele kafkiene, niște nemîntuiți în esență, vor deveni *vinovații fără vină*, făcînd carieră în proza modernă.

Viziunea kafkiană asupra destinului uman, acribiția generalizării și a demonstrației dezvăluie „un caz”, o dramă personală, formele propriului relief lăuntric proiectîndu-se în structuri epice de o rezonanță neordinară. tot ce surprinde Kafka în opera-i nu echivalează cu exteriorul, ci relaționează cu propriile angoase, fobii, complexe, pe care le reproduce într-un discurs, organizat în conformitate cu contururile tenebroase ale ființei. În profunzimile operei sale, vibrează complexul oedipian, sub incidența căruia a trăit mereu omul Kafka și din care scriitorul și-a extras, fără îndoială, fantasmele.

Bibliografie:

Băicuș, Iulian, *Esența înfricoșătoare a lui Franz Kafka*, București, Editura Universității, 2006

²¹ Mălăncioiu, Ileana, op. cit., p. 120.

²² Enescu, Radu, op. cit., p. 70.

²³ Mălăncioiu, Ileana, op. cit., p. 136.

- Cesereanu, Ruxandra, *Kafka, fiul*, în „Familia”, 1997, nr. 7-8
 Deleuze, Gilles, Guattari, Félix Guattari, *Un Oedip prea mare*, în „Kafka. Pentru o literatură minoră”, traducere de Bogdan Ghiu, București, ART, 2007
 Emrich, Wilhelm, *Franz Kafka*, Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1960
 Enescu, Radu, *Franz Kafka*, Oradea, AION, 2007
 Kafka, Franz, *Corespondență (I)*, traducere de Radu Gabriel Pârvu, București, RAO, 2005
 Kafka, Franz, *Pagini de jurnal și corespondență*, prefață de Al. Șahighian București, Editura Univers, 1984
 Mironescu, Doris, *Kafka și Blecher: corvoada mărțisirii*, în „Timpul”, 2005, nr. 11
 Mălăncioiu, Ileana, *Vina tragică. Tragicii vechi. Shakespeare. Dostoievski. Kafka*, București, Editura Cartea Românească, 1978.

Abstract

În literatura universală galeria „vinovaților fără vină” constituie un capitol aparte, fiind original valorificată de scriitori veniți din diverse spații culturale, aparținând diferitelor epoci. Sofocle, Shakespeare, Dostoievski vor ilustra în mod diferit această vină asumată în lipsa unei vinovății propriu-zise. În prezentul articol cercetăm accepțiile (ne)vinovăției la Franz Kafka, vizînd atît literatura sa de mărturisire, cît și cea ficțională. Autorul praghez abordează culpabilitatea ontologică, în virtutea unui complex oedipian. Vina de a exista, nevinovăția inițială, vinovăția metafizică, nevinovăția ignoranței, vina lipsei de vină constituie doar cîteva accepții prin care „filtrăm” creația lui Kafka.

Национальные отличия речевых этикетов в разных странах

Константин ЖОСАН, старший преподаватель
 Рыбницкий филиал ПГУ им. Т.Г. Шевченко (г. Рыбница)

Ключевые слова: речевой этикет, национальная культура, национальная специфика.

Речевой этикет - важный элемент всякой национальной культуры. В языке, речевом поведении, устойчивых формулах (стереотипах) общения отложился богатый народный опыт, неповторимость обычаев, образа жизни, условий быта каждого народа. А это бесконечно ценно. Поэтому несколько слов о национальной специфике речевого этикета.

Заглянем в свои собственные богатства, да и к соседям тоже. И. Эренбург оставил такое интересное свидетельство: “Европейцы, здороваясь, протягивают руку, а китаец, японец или индеец вынужден пожать конечность чужого человека. Если бы приезжий совал

парижанам или москвичам босую ногу, вряд ли это вызвало бы восторг. Житель Вены говорит “целую руку”, не задумываясь над смыслом своих слов, а житель Варшавы, когда его знакомят с дамой, машинально целует ей руку. Англичанин, возмущенный проделками своего конкурента, пишет ему: “Дорогой сэра, вы мошенник”, без “дорогого сэра” он не может начать письмо. Христиане, входя в церковь, костел или кирху, снимают головные уборы, а еврей, входя в синагогу, покрывает голову. В католических странах женщины не должны входить в храм с непокрытой головой.

В Европе цвет траура черный, в Китае - белый. Когда китаец видит впервые, как европеец или американец идет под руку с женщиной, порой даже ее целует, это кажется ему чрезвычайно бесстыдным. В Японии нельзя войти в дом, не сняв обуви; в ресторанах на полу сидят мужчины в европейских костюмах и в носках. В пекинской гостинице мебель была европейской, но вход в комнату традиционно китайским - ширма не позволяла войти прямо; это связано с представлением, что черт идет напрямик; а по нашим представлениям черт хитер, и ему ничего не стоит обойти любую перегородку. Если к европейцу приходит гость и восхищается картиной на стене, вазой или другой безделушкой, то хозяин доволен. Если европеец начинает восторгаться вещицей в доме китайца, хозяин ему дарит этот предмет – того требует вежливость.

Мать меня учила, что в гостях нельзя ничего оставлять на тарелке. В Китае к чашке сухого риса, которую подают в конце обеда, никто не притрагивается - нужно показать, что ты сыт. Мир многообразен, и не стоит ломать голову над тем или иным обычаем: если есть чужие монастыри, то, следовательно, есть и чужие уставы” (И. Эренбург. Люди, годы, жизнь).

Национальная специфика речевого этикета в каждой стране чрезвычайно ярка, потому что на неповторимые особенности языка здесь, как видим, накладываются особенности обрядов, привычек, всего принятого и непринятого в поведении, разрешенного и запрещенного в социальном этикете. Порой самым неожиданным образом проявляются национально-культурные особенности речевого поведения говорящих. Сошлемся на отрывок из книги очерков К. Чапека, в котором он описывает встречу и обмен приветствиями двух чехов: “- Здравьете, как поживаете? - Да скверно, не ахти как! - И не говорите! А в чем дело? - Э-э, знаете, сколько забот!

- Ну, вы-то что можете сказать о заботах? Мне бы ваши заботы!
- Ну, дорогой, быть бы вам в моей шкуре, тогда бы вам не поздоровилось! А у вас как дела?
- Да, знаете, неважно!
- А как здоровье?
- Так себе. А что у вас дома?
- Ничего, скрипим!
- Так будьте здоровы! - Мое почтение! ”

Не правда ли, создается впечатление, что у собеседников дела идут неважно. Но, приведя такой диалог, К. Чапек говорит, что если читатель поймет, будто у встретившихся не так уж все хорошо и пошатнулось здоровье, он ошибется. Просто чех при встрече по обычаю, привычке не склонен говорить, что у него жизнь идет хорошо, он скорее предпочитает жаловаться. Однако жалуется он бодрым тоном и как бы хвастается заботами, гордится трудностями и огорчениями, потому что без трудностей, по его представлениям, живет лишь бездельник. У серьезного же человека на уме одни заботы. Ну а если ближний на вопрос: Как дела? - ответит, что у него все хорошо, то тотчас возбудит смутное подозрение: он что-то скрывает! Вот ведь как любопытны национальные особенности использования речевого этикета! По наблюдениям, русские на вопрос: Как дела? - предпочитают усредненный ответ: Ничего! - а вот от болгарина не редкость услышать: Хорошо! Вообще специфика приветствий и всякого рода осведомлений при встрече у разных народов очень интересна. По свидетельству Б. Бгажнокова, исследовавшего этикет адыгов, предельно общему русскому «Здравствуйте!» соответствует множество способов приветствовать в зависимости от того, мужчина или женщина, старик или молодой выступает в качестве адресата, всадник это или путник, пастух или кузнец... Великое разнообразие и у монголов. Приветствия и осведомления о делах разнятся в зависимости от времени года. Осенью спрашивают: Жирный ли скот? ; Хорошо ли проводите осень? весной: Благополучно ли встречаете весну? зимой: Как зимуете? Вообще же самым общим приветствием даже городских жителей, даже интеллигентов является стереотип, отразивший кочевой образ жизни скотоводов: Как кочуете; Как ваш скот? И у русских, конечно, не одно самое общее. Здравствуйте. Приветствий у нас, как мы уже говорили, примерно 40, а то и больше. И есть такое, правда, устаревшее, которое направляют работающему: Бог в помощь; есть и для приехавшего: Добро пожаловать!; С приездом, и для входящего: Милости прошу! (с приглашением вместе), есть для помывшегося в бане: С легким паром! ,

есть приветствия в зависимости от времени суток: Добрый день. ; Доброе утро. ; Добрый вечер! , а есть и тому, кого давно не видели: Сколько зим, сколько лет! И еще множество приветствий у нас!

Ф. Фолсом в “Книге о языке” (М. 1974) рассказывает, что древние греки приветствовали друг друга : Радуйся! , а современные греки: Будь здоровым! Арабы говорят: Мир с тобой! , а индейцы навахо: Все хорошо!

Русские спрашивают: “Как здоровье? ”А вот древние египтяне полагали, что при встрече накоротке некогда, да и ни к чему делать анализ своего здоровья. Они спрашивали конкретно: “Как вы потеете?”Как видим, самые разнообразные стереотипы речевого этикета запечатлели особенности быта.

Примеров национальной специфики речевого и неречевого поведения разных народов в коммуникативных ситуациях множество. Каждый из русских, кто оказался в какой-либо республике или стране, сразу замечает такие особенности. Вот впечатления о Китае: “Одно наблюдение. Показывая, даже рассказывая о себе, китайцы умудряются говорить более всего с вами о вас, нежели о самих себе, как бы отступая в тень, тушуясь весьма деликатно. Но пусть вас это поведение не обманет. Китаец при этом очень внимательно смотрит, насколько и вы деликатны, умея все же настоять на своем интересе к нему” (Л Васильева. Неприснившийся Китай). Или впечатления о Казахстане: “Вскоре я понял, что простота эта кажущаяся - на лбу мастера выступили бусинки пота, но он был по-прежнему доброжелателен и улыбчив, передавая заказчику переделанный самовар, неизменно повторял: “Кутты болсын! ” что можно перевести так: “Счастливо пользоваться”. Только в казахском языке это звучит еще сердечней...” (Из газеты). Или впечатления об Англии: “Я уже говорил, что к моему сыну часто приходил английский мальчик лет тринадцати. Жена угощала их чаем с булочками или пирожным. Каждый раз после чая парень приходил на кухню и говорил моей жене:

– Большое спасибо, миссис Орестов, за чай и очень вкусные булочки. Я давно не ел таких замечательных пирожных, благодарю вас.

Не беда, что пирожные были куплены в соседней кондитерской, где их покупают и родители мальчика. Просто он твердо знает, что нельзя уйти из чужого дома, не поблагодарив и не похвалив угощение” (О. Орестов. Другая жизнь и берег дальний). Сколько добра в речевом этикете и сколько национальной культуры? Добрый день! и Добрый вечер! ; Добро пожаловать! Хлеб да соль!; Не поминайте лихом!; Милости прошу к нашему шалашу!; Будьте как дома!; Заходите, гостем

будете! ; Прошу любить и жаловать! - и всегда благопожелание, доброжелательство, в котором глубокий исходный народный смысл.

Речевой этикет является одной из составляющих национальной культуры, которая берёт на себя основную тяжесть сохранения этноса. Возрождение и закрепление норм этикета и речевого этикета, в том числе должно, стать приоритетной задачей общества в ближайшее время.

Список литературы:

- Акишина А.А. , Формановская Н.И. *Русский речевой этикет*. М. ,1983.
Васильев Л.С. *Культы, религии, традиции в Китае*. Отв. ред. Л. П. Делюсин. М. ГРВЛ Наука . 1970г. 484 с.
Гольдин В.Е. *Речь и этикет*?. М.: Просвещение, 1983.
Фолсом Ф. *Книга о языке*, М. 1974
Эренбург И.Г. *Люди, годы, жизнь*. Кн. 1–3. Изд. испр. М., 2005.

Abstract

This article considers the national specific character of the speech etiquette of different people. The language, speech behavior, set-expressions (stereotypes) reflect rich national experience, unique customs, a life style, conditions of life of each people.

Übersetzungstransformationen in Wirtschaftstexten

Ninel BARBAROȘ, *drd., lect. sup.*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

Cuvinte-cheie: traducerea textelor de specialitate, echivalență, transformare, metode de traducere, substituire, inversiune

Beim Fachübersetzen entstehen in den Wirtschaftstexten bestimmte Umwandlungen oder Transformationen. Sie entstehen wegen der Unterschiede zwischen den Systemen der Ausgangs- und Zielsprache. Diese Transformationen kommen sehr oft beim Übersetzen von Wirtschaftstexten vor. Man darf ein Wirtschaftstext nicht wortwörtlich übersetzen. Man muss großen Wert auf Terminologie und richtigen Wörtergebrauch legen. Das ist doch jedem klar, denn die Elemente einer Sprache fallen mit den Elementen einer anderen Sprache nicht völlig zusammen. Das betrifft die Wirtschaftstexte auch, deren Übersetzung im Vergleich zu den literarischen Texten schwieriger ist. Barhudarov lässt die Arten der Umwandlungen auf vier Typen reduzieren[1.S.156]:

1. Umstellungen
2. Substitutionen

3. Ergänzungen und Weglassungen

Im Folgenden nehmen wir uns vor, alle diese Transformationen beim Übersetzen von Wirtschaftstexten zu analysieren:

1. Umstellungen

Die Umstellung ist eigentlich eine Transformation, bei der die Reihenfolge der sprachlichen Elemente im Übersetzungstext gegenüber dem Originaltext geändert wird. In verschiedenen Sprachen gelten für die Wortfolge verschiedene Normen, was sich selbstverständlich auf die Übersetzung auswirkt.

Es ist schon bekannt, dass hundertprozentige Äquivalenz beim Übersetzen unmöglich ist. Aus diesen Gründen habe ich in der vorliegenden Übersetzung bestimmte Wörter und Redewendungen zielgemäß umgestellt. So wird der Satz „*Das neue Rettungspaket für Zypern umfasst laut den Unterlagen 23 Milliarden Euro.*“ ins Rumänische folgenderweise übertragen: *Potrivit documentelor, noul pachet de salvare pentru Cipru include 23 de miliarde de euro.* Der deutsche Satz beginnt also mit einem Kompositum, während im Rumänischen Satz die Präposition „potrivit“ an erster Stelle steht. In der vorliegenden Tabelle habe ich auch andere Beispiele von Umstellungen eingeführt:

Ausgangssprache	Zielsprache
Deutsch	Rumänisch
Die Differenz von sechs Milliarden Euro muss Zypern selbst ausgleichen. <i>AT. Objekt (1 Stelle)</i>	Cipru trebuie să compenseze diferența de 6 miliarde de euro. <i>ZT Subjekt (1 Stelle)</i>
Statt eines ursprünglich geplanten Eigenanteils von sieben Milliarden Euro muss die Insel nun 13 Milliarden Euro aufbringen	În loc de cota de capital de șapte miliarde de euro planificată inițial, acum insula trebuie să solicite 13 miliarde de euro <i>Die vorangestellte Partizipialkonstruktion wird im ZS nachgestellt</i>
Die internationalen Geldgeber stellen wie verabredet weiterhin Hilfen in Höhe von zehn Milliarden Euro bereit. <i>AT Subjekt (1 Stelle)</i>	După cum s-a convenit, donatorii internaționali continuă să ofere asistență în valoare de zece miliarde de euro. <i>ZT Adverbialbestimm. (1 Stelle)</i>

2. Substitutionen

Die meistverbreitete und vielfältigste Art der Übersetzungstransformationen ist eben die Substitution. Bei der Übersetzung können sowohl grammatische Einheiten als auch lexikalische Einheiten

substituiert werden, weshalb spricht man von grammatischen und lexikalischen Substitutionen. Beim Übersetzen von Wirtschaftstexten benutzen wir auf Schritt und Tritt Substitutionen. Im Text „**Zypern braucht sechs Milliarden Euro mehr**“ habe ich zum Beispiel die Genetivpräposition *zufolge* durch die Redewendung *scoate la iveala* ersetzt. Das ist eine kontextgebundene Substitution, in anderen Fällen wäre es nicht logisch solche Transformation durchzuführen. Einer grammatische Substitution kommt hier deutlich zum Vorschein. Die Singularform wird durch die Pluralform ersetzt: Das deutsche Wort *Finanzbedarf* übersetzt man ins Rumänische *necesitati financiare* und nicht *necesitate financiară*, denn die Pluralform des erwähnten Wortes wird in der rumänischen Wirtschaftssprache üblich.

Vorgang	Ausgangssprache	Zielsprache
Substitution	Deutsch	Rumänisch
AT Präposition <i>zufolge</i> ZT: Redewendung <i>a scoate la iveala</i>	Neuen Unterlagen <u>zufolge</u> braucht die angeschlagene Insel rund 23 Milliarden Euro	Noile documente <u>scot la iveala</u> faptul că insula are nevoie de aproximativ încă 23 de miliarde de euro
AT Singular ZT Plural	<u>Der Finanzbedarf</u> Zyperns ist deutlich höher als bisher bekannt	<u>Necesitățile financiare</u> ale Ciprului sunt mult mai mari decât se preconiza

Die Äquivalenz kann auch durch eine Substitution besonderer Art gewährleistet werden. Sie wird Kompensation genannt. Dieses Verfahren wird angewandt, wenn bestimmte Elemente des Ausgangstextes aus irgendeinem Grunde keine Äquivalente in der Zielsprache haben und mit deren Mittel nicht wiedergegeben werden können. Um den semantischen Verlust auszugleichen, gibt der Übersetzer dieselbe Information mit irgendeinem anderen Mittel, das zudem nicht unbedingt an der gleichen Stelle erscheinen muss, wie im Original.

3. Ergänzungen und Weglassungen

Eine andere Art der Umwandlungen bilden die Ergänzungen. Die formelle Unausgedrücktheit der semantischen Komponente verlangt Ergänzungen. Diese formelle Unausgedrücktheit kann vom Standpunkt der generativen Grammatik aus als Ellipse oder Weglassung aufgefasst werden. Von dieser Ellipse sind oft Wörter betroffen, die der amerikanische Wissenschaftler Harris als „passende Wörter“ bezeichnet. Jetzt wollen wir zeigen, wie diese passende Wörter beim Übersetzen ergänzt werden können.

In Folge meiner Untersuchungen habe ich festgestellt dass Substitutionenn beim Übersetzen am häufigsten verwendet werden, während die Weglassungen nicht so oft vorkommen. Die Ergebnisse meiner Untersuchungen weise ich in der folgenden Tabelle vor:

Umstellungen	Substitutionen	Weglassungen	Ergänzungen
10	50%	5%	35%

Die wichtigste Eigenschaft von Fachtexten ist Präzision und Neutralität. Aus diesen Gründen dürfen wir nicht beim Übersetzen auf fachlich relevante Informationen verzichten. Daher sind zahlreiche Weglassungen unerwünscht. In den Fachtexten ist es sehr wichtig, die Reihenfolge von dargestellten Prozessen zu beachten. Aus diesen Gründen treten Umstellungen, nur ganz selten auf, meistens wenn die Wortfolge in den beiden Sprachen aus syntaktischer Hinsicht nicht zusammenfallen.

Bibliografie:

Barhudarov, L., *Sprache und Übersetzung*, Moskau, 1979.

Bantaş, A. *Didactica traducerii*, Bucurşti, 1998.

Koşeriu, E., *Lecţii de lingvistică generală*, ARC, 2000.

Reiß, K. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Berlin, 1991.

Abstract

În acest articol am tratat problematica traducerii textelor de specialitate și anume a textelor economice. Pornind de la ideea că echivalența totală e un ideal irealizabil al traducerii, m-am axat cu precădere pe transformările care au loc în timpul unui proces adecvat de traducere a textelor de specialitate și am ajuns la concluzia că de cel mai frecvent recurgem la substituiți și cel mai rar la inversiuni.

Zur Verwendung von Fremdwörtern als euphemistische Substitute in der rumänischen Sprache

Oxana CHIRA, *lector universitar*

Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți

Keywords: euphemism, borrowing, neologism, Romanian vocabulary, loan, economy.

Die Fremdwörter stellen uns immer wieder vor besondere Herausforderungen. Man kann sie verkehrt buchstabieren, ihre Bedeutung missinterpretieren, sie falsch aussprechen. Nach Zöllner (Zöllner 1997:146) erreichen Fremdwörter in zweierlei Hinsicht eine euphemistische Wirkung:

zum einen, weil sich der Hörer (und manchmal auch der Sprecher) über ihre Bedeutung nicht immer im klaren ist; wird auf diese Weise eine künstliche Vagheit erzeugt und zum anderen, weil entlehnte Wörter häufig als elegante, höfliche Variante des entsprechenden Ausdrucks in der Muttersprache gelten. Das Fremdwort als vornehmes sprachliches Element und erhöht den Status des Sprechers. Aus diesem Grund kann es eine soziale Sprachgrenze erzeugen und wirkt dadurch ausgrenzend. Gleichzeitig ermöglicht das Fremdwort - vor allem dann, wenn es in der euphemistischen Funktion verwendet wird - zusätzlich auch die Verhüllung von Tabubereichen (ibidem, 146).

Euphemistische Fremdwörter finden sich im Bereich der öffentlichen Verkehrssprache wie z.B. *Seniori* oder *casă de toleranță* für „Bordell“, *driveri* für „soferi“, *chef* für „bucătar calificat“, *bodyguarzi* für „gărzile de corp, paznic“, *dealer* für „vînzători de mașini“, *babysitter* für „dădacă“, *shop manageri* für „șefi de aprovizionare“, *Head-hunter* für „expert pe resurse umane“, *copywriter* für „redactor pentru mesaje publicitare“, *paparazzo* für „fotograf“ etc. sowie „SPA sector 6 angajează Hair-Stylist (coafor și frizerie) cu experiența de minim 1 an“ (www.jobs.bizoo.ro, 10.06.2013).

Wörter deutscher Herkunft, die die euphemistische Funktion nur in der rumänischen Sprache haben, zählen:

gastarbeiter anstatt „lucrător invitat“: „Bulgaria renunța la gastarbeiteri, inclusiv la cei din R. Moldova“ (www.timpul.md, 31 martie 2009);

ausländer anstatt „străin, venetic“: „Este ceea ce voi încerca să fac în această temă, descriind diverse aspecte inedite / mai puțin cunoscute despre viața ca ausländer în Germania“ (www.diseara.ro, 7 decembrie 2010);

Alzheimer anstatt „demență“: Ce nu mă cunoști, ai alzheimer? este un xenism utilizat eufemistic de proveniență germană: „Aproximativ 500.000 de români sunt diagnosticați cu Alzheimer, afecțiunea cunoscută și ca boala uitării, la care incidența și prevalența cresc puternic odată cu vârsta (www.monitorul.ro, 28 octombrie 2013);

Führer anstatt „dictator“: „Dacă există o metafizică a romanului politic, aceasta nu poate fi decât anti-politicul, opoziția politic-sacru, condiția Domnului Iisus când ajunge pe acel munte înalt și i se arată tot pământul pentru a-l lua în stăpânire. Și a încheiat studentul: „Iisus nu a primit oferta satanei fiindcă nu voia să fie fuhrer... Auzi, Ioana, cum vorbesc copiii în ziua de azi?...“ (Stanca, 54).

Aus dem Vokabular des Nationalsozialismus kann man folgende Beispiele nennen: *a lichida* anstelle von „a omori“, *acțiune* (acțiune evreiască) anstelle von „omor în masă“, *a evacua* anstelle von „a deporta“.

Im Sprachwandel kann der Euphemismus durch das Tabuwort verdrängt werden. Bestimmte Bereiche des menschlichen Lebens sind in vielen Gemeinschaften dauerhaft tabuisiert. Unten sind ein paar Beispiele für viele:

Als Euphemismen für „toaletă” wurden im Rumänischen folgende Fremdwörter verbreitet: *Abort, WC, restroom, ladies'/gents' room, bathroom, closet* etc.

Euphemismen für „*chiloși*” werden ebenfalls mit solchen Fremdwörter wie *slip, boxer* seit Mitte des 20. Jh. bezeichnet.

Euphemismen für „homosexual” sind *gay* (engl. *gay*), *pedik* (ru. педик) .

Euphemismen für „prostituată” werden im Rumänischen nacheinander mit *call girl, lady of the night, lady vînzătoare*.

Wie es aus den Beispielen ersichtlich ist, sind die Ausdrücke selber eigentlich völlig harmlos. Der Mechanismus der Ersetzung eines Tabuwortes durch einen Euphemismus beruht darauf, daß das Designatum anstößig ist. Dieses wiederum hat mit Sprache wenig zu tun, sondern beruht auf moralischen Konventionen einer Gemeinschaft (oder von Teilen davon). Die Ersetzung des Ausdrucks kann deshalb nichts an einem Tabu ändern. So wird das, was ein Euphemismus war, sofort seinerseits wieder tabu und muß durch einen wieder neuen Euphemismus ersetzt werden. Der Mechanismus von Tabu und Euphemismus (er wird auch die “Euphemismus-Tretmühle” genannt) ist ein Fall des allgemeineren Phänomens, daß man ein soziales Problem als sprachliches Problem konzipiert und sodann, anstatt die soziale Sprachfrage zu lösen, die Sprache ändert.

Zu Euphemismen für ökonomische Krisen, die sich schnell abnutzen und durch neue Euphemismen ersetzt werden, ergeben sich oft internationale Parallelen. Aus dem Bereich des englischen Wortgutes finden sich auch im Rumänischen *recensiune*, das nicht mehr auf Fach- und Sondersprache beschränkt ist, und *stagnațiune* in verschleierndem Gebrauch. Zu den wirtschaftspolitischen Euphemismen gehören auch diejenigen, die „mită“ betreffen, wie in humorvoll-verhüllender Weise *sponsorizare, ofertă, suport financiar*.

Viele Euphemismen werden infolge der Modernisierung gebraucht. Die Sprecher beherrschen die direkte Bedeutung der Lexeme, trotzdem sie benutzen die Fremdwörter um ihnen die verhüllende oder pejorative Funktion zu verleihen: z. B.: *boss, high-life, summit, speech*: „La pauză avem un summit la boss” anstatt von „adunare la șef”; *second-hand* anstatt von „uzat, folosit, vechi”: „Citeste pe wall-street.ro ultimele stiri legate de masini second-hand” (www.wall-street.ro, 12.11.2014); *topless* anstatt von „cu sîinii

goi”: „De data asta, Brit nu a surprins cu vreo aventură nocturnă la hotel sau cu vreun topless la piscină, ci prin hainele pe care a ales să le poarte, relatează Daily Mail” (<http://unimedia.info/stiri/-1894.html>).

Euphemismen werden in der politischen Sprache benutzt, um etwas zu verschönern besser darzustellen, als es real ist. Für Bildung der politischen Euphemismen sind vor allem folgende Möglichkeiten von Bedeutung: Metaphern, vage und mehrdeutige Ausdrücke, Auslassungen und Nulleuphemismen, ihre Fremdwörter. Der euphemistische Einsatz von Fremdwörtern anstelle muttersprachlicher Kraftausdrücke wird im Rumänischen seit Jahrhunderten praktiziert. Der Einfluss des Russischen auf die rumänische Sprache wird heute als abgeschlossenes Kapitel behandelt. Die Zahl der Russismen, die nach 1945 ins Rumänische eingedrungen sind, wird auf 90 geschätzt, darunter einige Lexeme, die die sowjetische Realität betrafen. Zum Beispiel:

gulag statt „regim totalitar, represie, lagăr”:

Z. B.: „Dacă-ar fi să-i înnod cap la cap pe iubiții mei, câmpul electric format astfel ar fi suficient pentru a-mprejmui un gulag” (Galaicu-Păun, 2009: 29);

„Astfel societatea este pusă în fața unei alegeri: piața liberă sau GULAG. Dar eu spun că liberalii greșesc dacă manifestă încrederea că, în prezența unei astfel de dihotomii și a lipsei de alternative, societatea va alege, din nou și obligatoriu, piața” (Ernu, 2012: 99);

Perestroika statt „restructurare“:

Z. B.: „Perestroika, la Chișinău, avea să vină peste mai bine de un an. Odată cu ea, a apărut însă și un impresionant număr de foști disidenți („Postdisidenți”, cum mi-am permis obraznicia să-i numesc mai demult.) Nu aveam de gând să le îngroș rîndurile...” (Busuioc, 2011: 23).

Darüber hinaus erfüllen Fremdwörter in der politischen Sprache fast ausschließlich eine verschleiende Funktion. Sie erhalten ihre euphemistische auch Wirkung dadurch, dass der Hörer sich oft über die Bedeutung der Wörter nicht im Klaren ist. Andreas Bohlen (Bohlen 1994: 142) meint, dass die Mehrheit der politischen Euphemismen Ausdruck existierender Tabus sind. Sie dienen dazu, „Tabuzonen“ zu errichten, um unerwünschte Effekte z.B. offenen Protest und Kritik zu vermeiden. Die meisten Fremdwörter, die Euphemismen in der rumänischen Sprache bilden, stammen aus der englischen Sprache, um die Ereignisse aus der Geschichte der Gesellschaft zu verhüllen: z. B. *collateral damage*, *axis of evil*, *domino effect*, *friendly fire* etc..

Die einfache Form der Bedeutungsänderung eines Wortes zur Erreichung euphemistischer Wirkung ist die Abkürzung der Fremdwörter, die

in der rumänischen Sprache sehr oft vorkommen, z. B. *WC, BH, H-Bombe* etc. Abkürzungen können auf verschiedene Art euphemistisch wirken: der abgekürzte Name kann in Vollschrreibung als anstößig empfunden werden - z.B. *Büstenhalter* – BH. d.h. in diesen Fällen wird der Euphemismus zur Schonung der Gefühle des Hörers verwandt bzw. die Gefahr wird verschleiert.

Da viele Menschen sich scheuen, offen zuzugeben, dass sie ein Fremdwort nicht verstehen, macht sich der Sprecher ungreifbar. Durch ihre Vagheit, die auf Unkenntnis beruht, können Fremdwörter daher aufwertend wirken. Dabei wird ein eindeutiges Ziel verfolgt: „Desinformation ist wichtiger als eine präzise Benennung, die Fremdwörter sind geradezu prädestiniert für eine euphemistische Ausdrucksweise“ (Dieckmann 1964: 78).

Bibliographie:

Bohlen A., *Die sanfte Offensive. Untersuchungen zur Verwendung politischer Euphemismen in britischen und amerikanischen Printmedien bei der Berichterstattung über den Golfkrieg im Spannungsfeld zwischen Verwendung und Mißbrauch der Sprache*, Frankfurt/Main (u.a.), Peter Lang, 1994.

Dieckmann W. *Information über Überredung: Zum Gebrauch der politischen Werbung in Deutschland seit der Französischen Revolution*. Marburg, N. E. Elwert Verlag, 1964.

Zöllner N. *Der Euphemismus im alltäglichen und politischen Sprachgebrauch des Englischen*. Frankfurt am Main et al., Lang, 1997.

Literaturverzeichnis:

Busuioc A., *Și a fost noapte...*, Chișinău, Cartier, 2012.

Ernu V., *Inteligența rusă*, Chișinău, Cartier, 2012.

Stanca D., *Apocalips amînat*, București, Ed. rev. și definitive, 1999.

Galaicu-Păun E., *Arme grăitoare*, Chișinău, Editura Cartier, 2009.

Abstract

The main purpose of this article is to touch on a strictly topical subject in the field of Romanian vocabulary: borrowings from English, French, German, etc. The invasion of borrowings nowadays is due to advertising, commercial or political purposes. Traders and politicians tend to impress the audience by using more sophisticated, foreign or institutionalized terms. Today's communication turns into a false one. The adoption and the usage of these terms in speech reflect some cultural and social expressive needs.

Tipologia definiției numelor de acțiune versus tipologia numelor de acțiune

Victoria MASCALIUC, *lector universitar*
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Cuvinte cheie: noțiune, nume de acțiune, reprezentare lexicografică, nume de acțiune din zona de nucleu, nume de acțiune din zona de periferie, termen, definiție

Noțiunile sînt considerate drept elemente din care se constituie gândirea. Studiul noțiunilor are la bază studiul claselor. Astfel fiecărei clase, care a devenit obiect al cunoașterii, îi corespunde în plan logic o noțiune. Fiecare noțiune se materializează pe plan lingval și are rolul de nume pentru elementele clasei reflectată de noțiune. Ansamblul format dintr-un nume și o noțiune formează un termen¹. Noțiunea de nume de acțiune are un caracter dual. Ea e formată din sferă și conținut. Sfera numelui de acțiunii este acea latură care se referă la reprezentanții clasei respective. Aici se înscriu toate numele de acțiune pe subclase: nume de acțiune ce exprimă activități fizice și cotidiene, nume de acțiune ce exprimă procese mentale, nume de acțiune ce exprimă sunete produse de oameni, animale și obiecte, nume de acțiune ce exprimă procese – evenimente etc. Toate aceste subclase au proprietăți² comune, ce le caracterizează pe toate, și particularități proprii. Aceste proprietăți formează conținutul noțiunii. Grafic am putea reprezenta noțiunea de nume de acțiune în felul următor:

Noțiunea de nume de acțiune

Nume de acțiune ce exprimă activități fizice și cotidiene	Nume de acțiune ce exprimă procese mentale
Propriul: denumesc activități fizice sau cotidiene; numărul lor e mare; ele nu migrează spre periferia numelor de acțiune etc.	Propriul: denumesc procese mentale; numărul lor e relativ mare; ele migrează spre periferia numelor de acțiune etc.
Genul: toate numele de acțiune exprimă acțiuni; mențin particularitățile substantivului; se repartizează între periferie și nucleu; implică agentivitatea etc.	

Noțiunea de nume de acțiune este una vagă, deoarece reprezentanții acestei noțiuni devin nume de stare. Acest fapt se explică prin existența

¹ În logica modernă, teoria noțiunilor a fost înlocuită cu studiul termenilor. Se studiază noțiunea doar în funcția de termen. Teoria noțiunilor trebuie să aibă loc în logica modernă, fiind tratată în cadrul logicii claselor (Botezatu 1994: 7).

² Toate aceste proprietăți ale clasei unei noțiuni se numesc note (Botezatu 1994: 35).

nucleului și a periferiei numelor de acțiune. Pe de altă parte, după mărimea sferei noțiunii date, numele de acțiune este o noțiune extensional infinită. Aceasta se explică prin numărul nedeterminat al acestei clase de substantive. Ele, în dependență de context, pot migra în clasa de nume statice (*agitation, rougissement*) sau pot concretiza sensul (*construction, dictation*).

Noțiunea este o sinteză logică care are o formă lingvală, reprezentată de un nume. Acest ansamblu dintre sinteza logică și nume se numește termen. Anume explicarea termenului stă la baza oricărei definiții. Definiția oricărui nume de acțiune trebuie, conform regulilor logicii de creare a definiției (Bieltz 1992: 30], să specifice noțiunea de acțiune (definitul) și să spună ce este numele de acțiune (definitorul). În literatura de specialitate, o definiție lexicografică este considerată perfectă, dacă aceasta „poate garanta, pe de o parte, înțelegerea corectă a sensului cuvântului definit, iar pe de altă parte, utilizarea corectă a cuvântului în actul comunicativ, adică în vorbire” (apud Bahnaru 2008:12).

Analizând explicarea numelor de acțiune de nucleu (ce exprimă acțiuni cotidiene, procese – evenimente și procese mentale) în diferite dicționare, am constatat că definirea numelor de acțiune e diferită. Marea majoritate de dicționare (*Le Petit Larousse en couleurs, Dictionnaire de la Langue Française, Le Robert Micro*) oferă niște definiții nominal - lexicale. În aceste definiții explicația materializează noțiunea de nume de acțiune, fiind caracterizate de definit și definitor. Aceste definiții nu sînt apreciate de logicieni și de lexicografii exigenți. Ele „nu constituie, la drept vorbind, definiții adevărate, așa cum nu sînt decît niște echivalențe nominale sau apropieri aproximative de sensuri prin care semnificația definită urmează să-și afle descifrarea” (Bahnaru 2008: 35). Pătrunderea în esența sensului se face pe baza unor formule verbale ca fiind cunoscute:

Le Petit Larousse en couleurs: *tanissage* - n.m.action de tanisser, unde *nom masculin* și *action* reprezintă definitul, iar *action de tanisser* este definitorul; *tissage* – n.m. ensemble d' opération constituant la fabrication des tissus; *pliage* – n.m.action de plier etc. Aceeași structură a definiției oferă *Dictionnaire de l'Académie, 8^{ème} édition*.

Dictionnaire de la Langue Française: este mai exact în definirea numelor de acțiune, acest dicționar specifică definitul prin substantiv și acțiune, iar definitorul prin acțiunea ce caracterizează numele în cauză; *pliage* – subst.m. action de plier; *bronzage* - subst.m. action, fait de bronzer, ce résultat; *négation* - subst.m.action de nier; *compréhension* - subst.f. faculté de comprendre;

Le Robert Micro:oferă câteva tipuri de definiții. Acestea sînt nominativ – lexicale ca și în cazul celorlalte dicționare, doar că adaugă

trăsătura definițiilor enumerative: *construction* – n.f. action de construire→ assemblage, édification; *balayage* - n.m. action de balayaer→ nettoyage; *réflexion* - n.f. retour de la pensée d'examiner une idée→ méditation etc; și adaugă trăsătura definițiilor genetice: *ensilage* - n.m. dérivé d'ensiler; *plantation* – n.f. dérivé de planter; *savonnage* - n.m. dérivé de savonner. Aceste definiții nu sunt reușite, pentru că nu este specificat până la sfârșit definatorul și definitul.

Sînt o serie de dicționare care descriu numele de acțiune mai complex. Definiția lexicografică e de tip mixt, care constă în combinarea tipului analitic³ și discriptiv⁴. Printre ele putem enumera Dictionnaire de l'Académie, 9^{ème} édition, Dictionnaire Larousse en ligne (www.larousse.fr) și Trésor de la Langue Française informatisé (www.cnrtl.fr):

Dictionnaire de l'Académie, 9^{ème} édition oferă niște definiții stipulative ale numelor de acțiune cu caracteristici ale definițiilor genetice (etimologice). Explicațiile lexicografice sînt, în cazul acestui dicționar, complexe, pentru că stipulează și sfera de utilizare a numelui de acțiune: *ajustage* – n.m. dérivé d'ajuster ; Mécan. Opération ayant pour but de donner à une pièce la forme précise et les dimensions exactes requises pour qu'elle s'assemble avec une autre, avec d'autres ; résultat de cette opération. ; Monnaies. Action de donner le poids légal ; résultat de cette action. ; *décision* - XIVe siècle, au sens 1 ; XVIIe siècle, au sens 2. Emprunté du latin *decisio* ; 1. Action de décider ou de se décider ; résultat de cette action. ; Droit administratif. Acte par lequel une autorité ou une juridiction compétente rend ses conclusions. ; Cybernétique. Processus par lequel un système cybernétique répond à un nouvel environnement pour maintenir ; *chromage* – n.m. dérivé de chromer en XXe siècle. Techn. Action de chromer ; résultat de cette action. ; *chauffage* – n.m. dérivé de chauffer en XIIIe siècle ; 1. Action de chauffer ; résultat de cette action. ; Techn. Chauffage industriel, permettant la transformation, la fusion, la cuisson de certaines matières. 2. Manière de chauffer. etc.

Dictionnaire Larousse en ligne și *Trésor de la Langue Française informatisé* descriu numele de acțiune din mai multe puncte de vedere: etimologic și morfologic. Definiția numelor de acțiune este genetică și

³ V. Bahnaru identifică tipul analitic de definiție lexicografică ca unul care „constă în identificarea logică a genului proxim față de care cuvîntul ce urmează a fi definit se află în subordine ierarhică” (Bahnaru 2008: 164).

⁴ În cazul definiției descriptive, se identifică genul proxim, după care urmează descrierea părților componente ale obiectelor sau calităților (Bahnaru 2008: 164). Unii cercetători sînt de opinia că definițiile descriptive în dicționarele explicative se reduc la prezentarea sensurilor numelor și ale verbelor (apud Stog 2008: 12).

stipulativă. Reprezentanții acestei subclase de substantive sînt explicați clar cu modalități de utilizare în diferite contexte. *Trésor de la Langue Française informatisé*, pe lângă toate acestea, mai oferă randamentul de folosire a numelui în diferite perioade: savonnage – subst. masc. lavage au savon. Savonnage d'un carrelage, d'un parquet; faire un petit savonnage; savonnage et rinçage du linge. Votre serviteur est encore venu aujourd'hui, pour refaire un savonnage à Diane qui est hérissée de puces (Flaub., *Corresp.*, 1865, p. 39). B. – Technol. Opération consistant à frotter l'une contre l'autre deux glaces entre lesquelles on a interposé de l'émeri en pâte, délayé dans l'eau. ; *Étymol. et Hist.* 1. 1680 « blanchissage au savon » (Rich.); 2. 1875 technol. (Lar. 19e). Dér. de savonner*; suff. -age*. Fréq. abs. littér.: 23.; *mécanisation* – subst.fem. A. Emploi intensif des machines pour remplacer les opérations manuelles dans la réalisation des travaux. Les régions rurales sont presque désertes et le travail repose sur une mécanisation poussée à l'extrême (Wolkowitsch, *Élev.*, 1966, p. 144). ; B. – Domaine milit. Dotation d'une unité en engins mécaniques servant au combat ou au transport. Une mécanisation et une motorisation poussée de certains éléments mobiles (Billotte, *Consid. strat.*, 1957, p. 4202). *Étymol. et Hist.* 1. 1870 «le fait de rendre semblable à une machine» (Goncourt, *Journal*, p. 593); 2. 1949 «emploi généralisé de la machine comme substitut de la force humaine» (Brunerie, *Industr. alim.*, p. 17). Dér. de mécaniser*; suff. -(a)tion*. Fréq. abs. littér.: 17. Se observă că definitul corelează cu defînitivul, se propune un enunț în care numele de acțiune se folosește, se descrie etimologia și randamentul de utilizare în lucrările literare. Astfel, definițiile în dicționarele sus-numite pot fi numite niște definiții științifice, deoarece ele „reflectă imaginea generalizată în conștiința populară a obiectului, care trebuie înțeleasă de toți” (Baharu 2008: 74). Aceste dicționare pot fi numite dicționare enciclopedice, așa cum ele explică noțiunea de nume de acțiune, pe cînd dicționarele explicative doar identifică noțiunea de nume de acțiune. Însă se cere identificarea concretă a clasei gramaticale, care ar trasa granițe precise între numele de acțiune și celelalte substantive.

Analiza dicționarelor demonstrează că noțiunea de nume de acțiune e una implicată și nu se specifică în explicarea numelor de acțiune în cauză. Introduscerea noțiunii analizate în structura definiției ar face-o mai clară și logic – afirmativă. Ținem să subliniem că majoritatea numelor de acțiune sînt cuvînte derivate și e necesar de avut în vedere cîteva momente: „ în componența definiției cuvîntului derivat urmează să fie prezentate cu claritate și diferențiate corect componentele sensului determinate de conținutul cuvîntului, componentele sensului aparținînd formantului și componentelor suplimentare ale sensului, acestea fiind determinate de sensurile morfemelor

din componența cuvîntului respectiv; cuvintele care țin de același model derivativ urmează a fi explicate în mod similar, în baza unei formule identice” (apud Smeleva 2008: 129).

Una din posibilele definiții ale numelui de acțiune ar fi:

ajustage – nom d’ action, dérivé d’ ajuster en 1350, formé par dérivation suffixale ; 1. action d’ajuster et son résultat ; 2. Mécanique: action d’adapter ensemble, par polissage, les différentes pièces d’un ensemble technologique (machine, instrument) ou autre, en vue de son fonctionnement. În această definiție noțiunea de nume de acțiune e clară.

Atunci cînd apare un nume de acțiune de periferie, ar fi de dorit de specificat că numele în cauză poate pierde din proprietățile sale de clasă. De obicei, aceste nume de tranziție nu sînt definite prin cuvîntul *acțiune* (*création* - l'acte, le fait de créer ; *réflexion* - faculté qu'a la pensée de faire retour sur elle-même pour examiner une idée, une question, un problème; capacité de réfléchir). Se cere specificarea acestor nume de acțiune ca *de tranziție*, care ar sugera că contextul este foarte important pentru definirea lor :

réflexion - nom d’ action contextuel, emprunté de lat. reflexio en 1377; faculté qu'a la pensée de faire retour sur elle-même pour examiner une idée, une question, un problème; capacité de réfléchir ou acte de la pensée qui revient sur elle-même, qui revient sur un objet afin de l'examiner; admiration - nom d’ action contextuel, emprunté de lat. admiratio au XIIe s., procès complexe d'étonnement, le plus souvent mêlé de plaisir exalté et d'approbation devant ce qui est estimé supérieurement beau, bon ou grand.

Cu certitudine, prezentările lexicografice sus-numite vor ajuta în delimitarea numelor de acțiune propriu-zise și a numelor de acțiune contextuale. Ca urmare, poate fi obținută o anumită unitate în definirea acestor unități lexicale. E lesne a constata că, în așa fel, „lexicograful nu va elabora o simplă colecție de cuvinte, ci o operă științifică care se bazează pe principii stricte de descriere a cuvintelor, dicționarul reprezentînd nu un simplu glosar de unități lexicale, ci clase și paradigme întregi de cuvinte între care există relații semantice, paradigmatică și sintagmatică” (Bahnaru 2008: 162). Mai mult ca atît, conform aceluiași lingvist, cînd vine vorba de explicarea cuvintelor derivate trebuie de luat în considerație cîteva momente: „1. în componența definiției cuvîntului derivat urmează să fie prezentate cu claritate componentele sensului determinate de conținutul cuvîntului determinat; 2. cuvintele ce țin de același model derivativ urmează să fie explicate în mod similar, în baza unei formule identice” (Bahnaru 2008: 169). Aici insistăm asupra unei formule unice de reprezentare lexicografică a numelor de acțiune în dicționarele limbii franceze.

În mod obișnuit, în lexicografie sînt practicate cîteva metode de structurare a sensurilor. Alcătuirii dicționarelor limbii franceze au folosit patru metode de structurare a sensurilor: empirică, genetică, logică și istorică. Dicționarele *Le Petit Larousse en couleurs*, *Dictionnaire de la Langue Française*, *Le Robert Micro* se limitează la metoda empirică în ordonarea sensurilor. Această metodă are drept scop de a intui ce va căuta cititorul și de a oferi informația necesară fără ocolișuri și pierderi de timp (Bahnaru 2008: 172). Alcătuirii acestor dicționare (folosind metoda empirică) sînt în puțină măsură interesați de nivelul științific al lucrărilor lexicografice.

Dicționarele *Dictionnaire de l'Académie*, 9^{ème} édition, *Dictionnaire Larousse en ligne* (www.larousse.fr) și *Trésor de la Langue Française informatisé* (www.cnrtl.fr) structurează sensurile în funcție de metoda istorică ce se identifică cu cea genetică. Sensurile sînt ordonate cronologic și toate sensurile existente sînt oferite. Totuși, cel mai mare neajuns este că sensul modern și cel mai frecvent este plasat pe ultimul loc. Aceste dicționare presupun prezența unui „cititor cultivat, cu spirit curios, satisfacerea curiozității avînd drept rezultat creșterea nivelului de cultură, fapt ce va trezi interesul pentru dezvoltarea limbii materne” (Bahnaru 2008: 173).

În concluzie, noțiunea de nume de acțiune este una vagă și extensional – infinită, de aceea definiția lui e o problemă. Dicționarele nu specifică numele de acțiune, ele doar folosesc cuvîntul *action* pentru definiția lor. Numele de acțiune se clasifică în nume de nucleu și periferie, se cere folosirea termenului de *nume de acțiune* în explicația lexicografică pentru reprezentanții acestei clase de substantive care creează zona de nucleu și *nume de acțiune contextuale* pentru cele din zona de periferie.

Dicționarele analizate sînt create în funcție de metoda empirică și cea istorică, satisfăcînd două tendințe în lexicografie: prima referindu-se la utilitatea practică, iar cea de-a doua se referă la corectitudinea științifică. În această ordine de idei, ne alăturăm părerii că alcătuirii unui dicționar pe baza principiului empiric caută să satisfacă cerințele majorității cititorilor, care nu se interesează de originea și evoluția semantică a cuvîntului, în timp ce alcătuirii unui dicționar pe baza principiului istoric încearcă să satisfacă un grup puțin numeros de persoane, care doresc să afle mai mult despre sensurile unui cuvînt (Bahnaru 2008: 173).

Bibliografie:

Bahnaru, Vasile, *Elemente de lexicologie și lexicografie*, Chișinău: Știința, 2008, 308 p.
Bieltz, Petre, *Logica*, București: Editura Didactica și Pedagogică, 1992, 135 p.

Botezatu, Petre, *Introducere în logică*, Vol I. Iași: Graphix, 1994, 161p.
Botezatu, Petre, *Introducere în logică*, Vol II. Iași: Graphix, 1994, 230 p.

Abstract

The article under consideration touches upon different types of nouns of action in French. It presents an overview of the lexicographic presentation of these nouns in a series of dictionaries. We have pointed to the advantages and disadvantages of a new lexicographic presentation of these nouns.

Unele considerații asupra cauzelor și factorilor apariției ocazionalismelor în limba română

Lina Cabac, *lector universitar*
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Cuvinte-cheie: ocazionalism, factori lingvali, factori extralingvali, expresivitate, economie lingvală, vorbire

Limba – fiind un organism viabil – se află într-o permanentă mișcare și schimbare¹, datorată în mod special inovațiilor apărute la nivel lexical. Or anume lexicul reprezintă, dintre toate nivelele limbii (fonematic, morfematic, lexematic și sintaxematic), un sistem deschis, flexibil, frecvent supus modificărilor din partea utilizatorilor limbii.

În general, prin termenul *inovații lexicale* se face referire preponderent la *neologisme* și *ocazionalisme*. Dacă primele sunt acceptate și studiate de lingviști drept o categorie lexicală independentă, de rând cu arhaismele, regionalismele, argotismele, jargonismele etc., apoi ocazionalismele sunt, de cele mai dese ori, subordonate categoriei neologismelor cu remarca „expresiv”.

În studiul nostru facem o delimitare strictă între noțiunile (și, respectiv, categoriile lexicale) de *neologism* și *ocazionalism*, înțelegând prin *ocazionalism* un fapt de vorbire, ce nu se încadrează în sistemul limbii, format atât cu încălcarea normei, cât și respectând legile ei, cu un grad foarte înalt de noutate, ce nu depinde de timpul creării, cu funcție preponderent expresivă, ce prevalează asupra funcției de nominalizare, care este strict legat de contextul (lingvistic și cultural) al creării și folosirii sale și nu pretinde de a deveni fapt de limbă. De exemplu: „Surprinși pe când plănuiau un alt atentat la adresa poporului român, acești *talibabani* vor ca, dacă tot nu pot deturna avioanele alea la mâna a treia, fiindcă nu le-am primit încă, să deturneze măcar niște fonduri europene” (AC, 10.10.2012). Lexemul

¹ „Limba se face prin schimbare și «moare», ca atare, atunci când încetează să se schimbe” (Coșeriu 1997: 246)

talibaban, format prin contaminarea lexemului „taliban” (membru al unei grupări fundamentaliste islamice din Afganistan, a cărei strategie de luptă include, printre altele, și deturnări de avioane în scopuri teroriste) cu lexemul „baban” (argou: „mare, de dimensiuni apreciabile”, prin metonimie: „persoane importante în stat, guvernanți”), este un ocazionalism creat în scopuri ludice, pentru a ironiza o clasă întreagă de politicieni.

S-ar părea că ocazionalismul care, după cum am menționat anterior, datorită caracterului său efemer, nu pretinde de a se încetățeni în limbă și deci nu poate fi considerat drept factor „veritabil” de dezvoltare a limbii. Totodată, existența unor asemenea fenomene glotice scoate la iveală, poate chiar într-o măsură mult mai mare, caracterul dinamic al limbii sub influența modificărilor survenite în vorbire. Cu alte cuvinte, ocazionalismele pun în evidență posibilitățile sistemului limbii, propunând modele pentru completarea locurilor vacante din cadrul acestui sistem.

Acceptând drept punct de reper axioma că limbajul este o reflectare a realității obiective, apariția ocazionalismelor poate fi examinată prin prisma factorilor *lingvali* și a celor *extralingvali*. E. Coșeriu invocă referitor la condițiile și cauzele apariției inovațiilor următoarele: „o inovație [...] poate să fie: a) o alterare a unui model tradițional; b) o selecție între variante și moduri isofuncționale existente în limbă; c) o creație sistematică («invenție» de forme în concordanță cu posibilitățile sistemului); d) un împrumut din altă «limbă» [...]; e) un fapt de economie funcțională” (Coșeriu 1997: 70).

Dintre obișnuitei **factori lingvali** menționăm:

1) *Tatonarea mijloacelor de nominare*. După cum se știe, există realii care trebuie să fie desemnate verbal, dar în limbă nu există unitățile glotice respective. În asemenea situații, limbajul oferă generos posibilități ce pot fi valorificate în condiția respectării a două tendințe:

a) *tendința spre concizie*, care se manifestă la nivel lexical prin diverse mijloace de nominare, având ca particularitate esențială comprimarea: abrevierea, crearea de falși derivați (lexemoide), compunerea, formarea cuvintelor telescopate, lexicalizarea locuțiunilor ș.a. De exemplu *haosmos* „haos de amploare cosmică”, *rurbanitate* „urbanitate ce și-a păstrat originea din mediul rural”, *ceapeizat* „inclus în CAP [cooperativă agricolă de producție]”.

b) *tendința spre claritate*, care se manifestă prin transparența și motivarea semantică a tuturor elementelor unității glotice create și care se realizează prin trunchiere, compunere, derivare, metaforizare, metonimizare ș.a. De exemplu: *becalizare* „proces de zombare a populației cu ajutorul imaginii lui G. Becali”, *teveristic* „propriu TVR-ului”, *șmenofag* „persoană care ia mită”, *pasăre rară de București* „demnitari de la București”, *praz în*

lăbuțe „bani în mâini, mită” etc.

În marea lor majoritate, ocazionalismele se conformă cel puțin uneia dintre aceste două tendințe specifice limbajului în general. În această ordine de idei, se cere de făcut o remarcă privind claritatea noțiunii exprimate: având în vedere faptul că ocazionalismul este strâns legat de contextul în care este folosit, această unitate glotică are șanse reale de a fi percepută univoc în afara acestuia. În plus, claritatea, transparența semantică a ocazionalismului depinde mult și de cunoștințele extralingvistice de care dispune cititorul, deoarece fără aceste informații suplimentare despre realitatea înconjurătoare sensul, ba chiar mesajul în general al ocazionalismului rămâne opac. De exemplu: „Farsa pe care Mămăruță i-a făcut-o, la Happy Hour, lui Andreea Tonciu va schimba, mai mult ca sigur, bancurile cu proști. Prevăd că, pe viitor, celor mai săraci cu duhul sau cu cartea li se va spune că sunt *mai Tonciu decât un Garcea*” (AC, 31.10.2012). Pentru a înțelege mesajul îmbinării ocazionale „mai Tonciu decât un Garcea”, cititorul ar trebui să știe că Andreea Tonciu este prezentatoare de știri meteo la TV (pronosticurile cu referire la timp sunt deseori aproximative), Garcea este un personaj al emisiunii umoristice „Vacanța Mare”, un polițist tont, ignorant. Numai deținând aceste informații, cititorul va decupa sensul „mai tont decât un prost” din îmbinarea *mai Tonciu decât un Garcea*.

2) *Analogia*. Și acest fenomen poate fi considerat drept o cauză ce determină, ba chiar și facilitează apariția ocazionalismelor. E știut faptul că noul nu apare din nimic, ci are la bază o realitate cunoscută, prin a cărei transformare se și creează noul. E. Coșeriu invocă în această ordine de idei: „nimic nu apare în sistem care să nu fi existat mai înainte în normă și invers, nimic nu dispare din sistemul funcțional decât după o amplă selecție realizată de normă” (Coșeriu1997: 114). În felul acesta, analogia devine o sursă a inovațiilor lexicale din limbă. În general, ocazionalismele create prin analogie posedă un grad înalt de comprehensibilitate, sensul lor fiind lesne înțeles de cititor, care face o paralelă între cuvântul sau expresia uzuală cunoscută și unitatea nou creată. Pentru ilustrare: *țuicomă, beroman, lactoman, somnoman, fustoman* (după existentul cuvânt *meloman*). Foarte frecvent se efectuează transfigurări ocazionale în baza analogiei cu citate biblice sau frazeologisme bine cunoscute: „Fericiți cei săraci cu duhul juridic, căci a lor e împărăția Parlamentului!” (C, 22.06.2011). În acest exemplu, prin analogie cu citatul biblic „Fericiți cei săraci cu duhul, căci a lor e împărăția cerurilor”, parlamentarii sunt caracterizați drept persoane cu încălcări penale. Frazeologismele formează și ele o sursă importantă pentru ocazionalisme: „A făcut Michael fețe-fețe, dar a trebuit să *înghită sarmalele balcanoide* ale Cajvanezului, înțelegând iute că el însuși, dacă nu imploda sistemul

bolșevicios local în 1989, ar fi avut de ales între două rele: între a practica oportunistul minoritar în Valahia Puturoasă și a emigra în Butterland, cătră ai Hertei Müller acțiungrupiști, exploatatori literari îndârjiți ai temelor banatice, pe care îi durea tocmai în pix de România Ceaușiliesconstantinesciană, grijului doar cu succesele lor editorioase” (Pițu 2002: 185). Ocazionalismul *să înghită sarmalele balcanoide* se descifrează cu ușurință prin analogie cu frazeologismul *a înghiți galușca*, care înseamnă „a fi pus în fața unui fapt împlinit”.

3) *Abaterea de la norma limbii*. Conform punctului de vedere al lui E. Coșeriu precum că anumite fenomene sporadice (a se citi „abateri de la nomă”, „greșeli”) înregistrate, care se răspândesc și se generalizează, modifică, în consecință, în mod treptat limba (Coșeriu 1999: 74), putem include în șirul factorilor lingvali care provoacă apariția ocazionalismelor și *greșeala (eroarea)* sau *abaterea de la normă*. Desigur, e departe de noi gândul de a considera orice greșeală drept un ocazionalism, dar vom considera acceptabilă abaterea de la normă și, ca urmare, drept ocazionalism doar acel fenomen glotic care provoacă anumite efecte stilistice sau comportă, eventual, modificări de sens. Exemplificăm: „Gata cu *parăzile* astea. Bă jurnale, *e frumoase astea* cu soldați, *tance*, titiuri, *avionuri* și cum *trece ele* pe sub Arcul de Triumf, da n-are *amplitudicisitatea* unui eveniment realizat de mine” (AC, 05.12.2012). Erorile menționate au misiunea de a ironiza lipsa de cultură lingvistică a politicianului român, primarul sectorului 5 din București.

4) *Împrumutul și calcul*. Drept rezultat al intensificării relațiilor internaționale și pătrunderii în societatea noastră a unor fenomene aparținând realităților străine, o cauză obiectivă a apariției ocazionalismelor o reprezintă împrumutul și calcul. Pentru ilustrare: „Pînă și marele Guță a dat-o pe *reggaetoane* și *housereală*.” (AC, 07.11.2012). Cuvântul *housereală* își are origine în englezescul *house* (muzică dance electronică care a luat naștere în Chicago, inițial popularizată în discotecii), prin atașarea sufixului *-eală*. Un alt exemplu de calc este: „*dezghețul* gorbaciovist” (LA, 14.10.2010), unde cuvântul *dezgheț*, preia semnificația rusescului *оттаивание* și se referă la perioada când M. Gorbaciov se afla la conducerea Uniunii Sovietice și când au început a se ameliora relații cu țările vestice. Încă un exemplu: „Cea mai bună mistificare întinsă Păcălitorului Suprem al Ardealului de Nord cată să hie ceea cu *țișărturile*, vreo șapte-opt la număr, pe care Echinoxistii imprimaseră titula înfiiului volum al universitarului clujean.” (Pițu 2002: 90). Ocazionalismul format în baza cuvântului englez *T-Shirt* cu adăugarea desinenței de plural românești *-uri* se referă la piesa vestimentară respectivă. Deși *T-Shirt* este un cuvânt răspândit în limba română, forma *țișărturi* este

una „neaoșă”, ocazională.

Printre factorii *extralingvistici* de apariție a ocazionalismelor putem menționa:

1) *Captarea atenției cititorului*². Nu de puține ori se recurge la folosirea formei originale a cuvântului nou, care scoate la iveală semantica acestui cuvânt. În acest caz este vorba de așa numita *deautomatizare a percepției*. Vom exemplifica: „Este Ipate Stan un nume valah? De ce Pățitul? A pățimit, a trecut prin furcile caudiene ale alterizării, ale straneizării, ale *STANificării*, a cunoscut-o pe propria sa nevestă în chip de alien, de xenos, i-au fost baba și dracul proxeneți de ocazie.” (Pițu 1991: 186). Lexemul *STANificare* captează, fără îndoială, atenția cititorului, dar și permite, dat fiind contextul respectiv, o reconsiderare a viziunii autorului cu referire la personajul Stan Pățitul, implicând o aluzie la procesul de devenire, asemenea personajului care a trecut prin multe întâmplări neplăcute, trăgând învățăminte din acestea (cu sensul de „a se transforma în Stan Pățitul”).

Deseori ocazionalismele sunt părți componente ale titlurilor articolelor publicistice sau ale denumirilor rubricilor din ziare sau reviste. Și în aceste situații, intenția autorului este de a capta atenția cititorului. De exemplu *Cu mâinile furate* (AC, 14.11.2012): aluzie la expresia *a fi cu mâinile curate*; sau *Redacția șocuri și concursuri* (AC, 21.11.2012): aluzie la denumirea unui departament TV „Redacția jocuri și concursuri”.

Fără îndoială, cititorul poate fi tentat să citească un articol sau altul dacă interesul său este incitat de *ineditul exprimării* autorului, fără expresii și construcții răsuflute. Astfel tendința de debarasare de sclavajul *limbii de lemn*³ se numără printre factorii lingvali ce determină apariția ocazionalismelor. Mai mult ca atât, sărăcia informațională, dar mai ales cea emoțională sau expresivă a unităților ce fac parte din lexicul uzual condiționează creația unui lexic nou, purtător de semnificație concretă și, în mod special, de un grad înalt de expresivitate. Venim și aici cu un exemplu din corpusul selectat: „Nu pricepeam principialitatea așa cum ar fi cerut-o parametrii hermeneutici ai momentului conversațional, ai cronotopului

² Pentru detalii a se vedea de asemenea N. Babenko (Бабенко 1997: 3)

³ Deși mulți lingviști, de exemplu R. Zafiu, L. Roșca și A. Cornea, pun la îndoială procesul de renunțare la limba de lemn în articolele de presă, menționând că în prezent s-a instituit o nouă limbă de lemn cu anumite trăsături specifice cum ar fi „metaforizarea excesivă”, caracterul neologic al vocabularului (cu predilecție pentru anglicisme), utilizarea elementelor argotice, reînvierea „retoricii politicianiste” (Dumistrăcel 2011: 205), existența cuvintelor ocazionale (acestor *efemeride lexicale*) în textele publicistice ne demonstrează, totuși, că autorii, și în special jurnaliștii, se conformă tendinței de a se debarasa de *limba de lemn*.

ceaușin, ce mustea de reziduuri din *limba de brad* staliniană, adânc înfiptă în isteria bolșevicioasă” (Pițu 2002: 203), în care clișeul *limba de lemn* este înlocuit prin îmbinarea ocazională *limbă de brad*, ce implică inevitabil imaginea Siberiei staliniste, plină de brazi, și face aluzie la clișeele discursului politic din perioada sovietică.

2) *Precizia exprimării*. Necesitatea vorbitorului de a-și exprima mai precis gândul reprezintă un factor pentru apelul la creații lexicale neobișnuite, în condiția în care cuvintele uzuale, în opinia autorului, ar putea fi insuficiente pentru aceasta. Ocazionalismul, fiind de cele mai dese ori un lexem derivat, este capabil de a desemna anumite nuanțe semantice care le lipsesc cuvintelor uzuale: „O dată absurdul cobîlșie dogmele seculare, altă dată e pus în slujba acelu gen de negativitate propriu statului totalitont: unde, nicicînd sigur pe sine, ciolovecul *bolșeviciat gîndirostiviețuiește* la umbra simultanietății tezei cu antiteza [...]” (Pițu 2002: 239). Lexemele *bolșeviciat* și *a gîndirostiviețui* denotă anumite nuanțe semantice care sunt improprii cuvintelor uzuale „viciat” sau „a gîndi / rosti / viețui” luate aparte. Prin crearea lexemului *bolșeviciat* autorul sugerează nu doar o simplă stare de fetiditate, ci invocă, suplimentar, că această stare vicioasă este cauzată de hegemonia puterii bolșevice. Verbul *a gîndirostiviețui* denotă viziunea autorului asupra complexității existenței umane, căci omul este o ființă gînditoare, vorbitoare și viețuitoare, or în limbă încă nu există o unitate lexicală care să exprime toate aceste atribuții umane ca un tot unitar, iar fiecare acțiune în parte (dacă ar fi fost folosită astfel în context) nu invocă implicit pe celelalte două.

3) *Brevilocvența*. Tendința vorbitorului de a-și exprima gândul într-o formă laconică reprezintă o cauză pentru crearea cuvintelor ocazionale, din motiv că unitatea lexicală nouă ar putea înlocui o îmbinare de cuvinte. De exemplu: „Abia pe urmă, cînd a realizat că se urcase, de fapt, în mașinuța cu miniștri cinstiți, dar neprinși, a *copy-lotului* Ponta, fără să ia seama cine o conduce și încotro, pe biata femeie au cuprins-o regretele.” (AC, 17.10.2012). Lexemul *copy-lot* enunță prin forma sa concisă o multitudine de idei. În primul rând, cititorului i se comunică poziția premierului român Victor Ponta în relație cu Crin Antonescu, guvernarea cărora a fost caracterizată de presa românească drept guvernarea „co-piloților”, în al doilea rând, avînd în vedere contextul dat, lui Victor Ponta i se atribuie funcția de copilot al autoturismului în care a urcat „biata femeie”, iar în al treilea rând se face aluzie la faima de „plagiator” (de le eng. *to copy*⁴ „a copia”) al premierului

⁴Faptul alegerii de către autorul ocazionalismului *copy-lot* a cuvîntului englez *copy* poate fi explicat prin necesitatea pur formală de a crea un calambur prin analogie cu lexemul românesc *copilot*, or utilizarea, în acest caz, a românescului *copiere*, (*a*)

român. Ne punem întrebarea, dacă ideile autorului ocazionalismului *copy-lot* în contextul respectiv ar fi avut același efect ilocutiv în condiția în care ar fi fost exprimată prin cuvinte uzuale? Cu siguranță nu. Textul ar fi pierdut nu numai din concizie, dar și din farmecul stilistic.

4) *Factorii pragmatici*. Necesitatea autorului de a sublinia atitudinea sa față de obiectul sau fenomenul pus în discuție, de a-i da o apreciere, o caracteristică, reprezintă deseori un motiv pentru crearea ocazionalismelor. Încărcătura estetică, emoțională îi este sugerată cititorului prin însăși structura cuvântului nou creat: „Hasasinii erau deasupra Coranului, *Securoii* Caghebeici - deasupra lui Engels, Marx, Lenin, Troțki, Stalin, Mao, instalînd-se ei în uniune mistică [...]” (Pițu 2002: 280). Intuitiv, făcând apel la experiența lingvistică⁵ pe care o are, cititorul percepe o notă de sarcasm, de dispreț față de reprezentanții acestui organ de stat.

Cu titlu de paranteză mai menționăm că un rol important în procesul apariției și răspândirii cuvintelor ocazionale îl joacă și *particularitățile individuale ale vorbitorilor*, avem în vedere aici, în mod special, simțul lingval al vorbitorului și deprinderea sa de a utiliza creativ mijloacele lexicale existente și posibilitățile oferite de către sistemul limbii în materie de mijloace de formare a cuvintelor. Luând în considerație aceste particularități, cuvintele ocazionale sunt strâns legate de autorul lor, anume din acest motiv în multe lucrări lingvistice ocazionalismele sunt denumite și „inovații ale autorului” sau „neologisme individuale”.

În contextul problematicii puse în discuție considerăm rezonabil de a observa că delimitarea cauzelor ce provoacă apariția ocazionalismelor este una formală. De regulă, aceste cauze nu acționează în mod separat, ci mai degrabă interacționează, generând creații lexicale noi, neobișnuite ca formă și foarte expresive.

Sintetizând cele spuse, putem concluziona că la apariția ocazionalismelor contribuie un șir de factori extralingvali, printre care menționăm: tendința spre o exprimare inedită prin care se urmărește captarea atenției cititorului, necesitatea exprimării precise și laconice, năzuința autorului de a scoate în evidență atitudinea sa subiectivă față de fenomenul

copia, copi- nu ar avea efectul scontat și ar rămâne neînțeles, pe când(*to*) *copy* realizează intenția autorului atât din punct de vedere pragmatic, cât și structural. În plus, putem intui încă un calambur, și anume acest *lot* ar putea proveni de la engl. *a lot* „mult”, obținând în rezultat aluzia la *to copy a lot* „a copia mult”, cu alte cuvinte „a fi un plagiator”.

⁵Din practica lingvistică pe care o are, vorbitorul de limbă română cunoaște că sufixul *-oi* este un sufix augmentativ și denotă o atitudine zeflemitoare față de cele exprimate.

invocat. Un rol important în procesul de creare al ocazionalismelor îl joacă factorii lingvali cum ar fi tendința spre concizie, manifestată îndeosebi prin crearea cuvintelor telescopate, și tendința spre claritate, exprimată prin motivarea transparentă a ocazionalismului creat. Nu în ultimul rând se cere consemnată importanța analogiei, care are un rol fundamental atât în crearea ocazionalismului, cât și în descifrarea, înțelegerea sa de către locutor. Greșeala, după cum s-a menționat anterior, contribuie de asemenea la apariția ocazionalismelor cu efect stilistic, evocând, de regulă, ironia.

Se cere accentuat aici încă o dată faptul că factorii descriși anterior sunt capabili să acționeze distinct, dar și să interacționeze între ei.

Bibliografie:

Coșeriu, Eugeniu. *Sincronie, diacronie și istorie. Problema schimbării lingvistice*. București: Editura Enciclopedică, 1997.

Coșeriu, Eugenio. *Introducere în lingvistică*. Ed. a II-a. Cluj: Echinoc, 1999.

Dumitrăcel, Stelian. *Lexic românesc: cuvinte, metafore, expresii*. Iași: Demiurg Plus, 2011.

Pițu, Luca. *Naveta esențială*. Iași: Editura Moldova, 1991.

Pițu, Luca. *Temele deocheate ale timpului nostru*. București: Paralela 45, 2002.

Бабенко, Н. Г. *Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ: Учебное пособие*. Калининград: Калинингр. ун-т., 1997.

Лейчик В.М. *Люди и слова: Как рождаются и живут слова в русском языке*. Москва: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2009.

Sigle și abrevieri:

AC – *Academia Cațavencu*, săptămânal umoristic, București, România.

C – *Camikaze*, săptămânal scăpat de sub control, București, România

LA – *Literatura și Arta*, săptămânal al Uniunii Scriitorilor din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract

This paper reviews the factors that cause the production of nonce-words in language. These factors may act separately, but may also overlap through interaction. The individual genesis of nonce-words is being emphasized, insisting on the reasons of their use, and the impact this language phenomenon has on the reader/listener.

Weisheit der Bibel und der Märchen

Prascovia GARGALÎC, *prof. de limbă germană*
Liceul Teoretic „M. Eminescu“, Bălți

Als Weisheit wird eine transkulturell-zeitlose, universal-menschliche, reale oder ideale aber als göttlich verliehen gedachte, exzeptionelle Fähigkeit bezeichnet. Es gibt tausende Definitionen und Konzepte der Weisheit von Philosophen, Theologen, Wissenschaftlern, Schriftstellern.

Wie glücklich ist ein Mensch, der die Weisheit gefunden hat! Weisheit besitzen ist besser als Silber, wertvoller als das reinste Gold. Sie ist kostbarer als Edelsteine; nichts, was man sich wünschen könnte, ist mit ihr vergleichbar. Mit der rechten Hand bietet sie dir langes Leben und mit der linken Wohlstand und Ansehen. Sie erfüllt dein Leben mit Glück und Sicherheit. Sie ist der wahre „Baum des Lebens“; wer sie erlangt und festhält, kann sich glücklich preisen!

In der Bibel wird Weisheit als Geschenk Gottes dargestellt. So bekam der weise Salomo seine sprichwörtliche Weisheit als Antwort auf ein Gebet (Kapitel 1. Könige Versen 3,5-14) Märchen beeinflussen unser Leben sehr viel mehr, als wir meinen. Schon lange ist bekannt, dass die Märchen keine erfundenen Lügengeschichten sind, sondern in Bildern und Stimmungen ausgedrückte Wahrheiten, die früher überwiegend Erwachsenen erzählt wurden und nur derjenige konnte sie entdecken, der sie mit dem Herzen hörte.

Es waren einmal zwei Brüder, der eine hieß Jacob, der andere Wilhelm, und weil die beiden unzertrennlich waren, nannte man sie einfach "die Gebrüder Grimm". Die Brüder Jacob und Wilhelm Grimm waren fasziniert von den Märchengeschichten. Sie sammelten die Erzählungen, um sie zu bewahren. Die Brüder Grimm kamen aus einem evangelisch-reformierten Elternhaus. Großvater und Urgroßvater waren Pfarrer in reformierten Gemeinden. Das wirkte sich auch auf ihre Arbeit aus, die sie durchaus als einen religiösen Auftrag empfanden. Jacob schrieb: „Gott will doch, dass wir auf Erden leben und unsere Zeit erfüllen.“ Und er präziserte: „Gott hat die Welt erschaffen und das Leben gesetzt, unsere Wissenschaft besteht auch darin, die mannigfaltigen Verhältnisse und Gesetze dieses Lebens zu erkennen.“ Die Brüder verstanden ihre Arbeit als religiöse Aufgabe, als ihren Auftrag. Oft begegnen und verwickeln sich Märchen und Bibel dabei in ganz überraschender Form.

Märchen beeinflussen unser Leben sehr viel mehr, als wir meinen. Die Bildersprache von Bibel- und Märchenwelt ist im Grunde ein

interkulturelles Esperanto der menschlichen Seele. Schon lange ist bekannt, dass die Märchen keine erfundenen Lügengeschichten sind, sondern in Bildern und Stimmungen ausgedrückte Wahrheiten, die früher überwiegend Erwachsenen erzählt wurden und nur derjenige konnte sie entdecken, der sie mit dem Herzen hörte. Während Märchen generationsübergreifende Antworten auf die zeitlosen Fragen des Lebens aufzeigen, erzählt die Bibel von Gottes zeitloser Antwort auf die Fragen nach Leben und Tod.

Biblische Symbole entdecken

Wer sich in die Märchenwelt hineinbegibt, findet - vordergründig - wenig religiöse Elemente. Man muss sich auf die Symbolsprache des Märchens einlassen, um zu entdecken, dass es durchaus bedenkenswerte „Botschaften“ im Märchen gibt. Dabei werden erstaunliche Parallelen zur biblischen Sprache erkennbar.

Vielleicht ist das Wegmotiv das verbreitetste Symbol der biblischen und der Märchenwelt. Der Märchenheld muss - wie Abraham - seine Heimat verlassen und in die ungewisse Ferne wandern. „Weg“ und „Wanderung“ bedeuten immer Veränderung wagen, dem Wachstum Raum geben, Erfahrungen sammeln. Man muss sich auf die Symbolsprache des Märchens einlassen, um zu entdecken, dass es durchaus bedenkenswerte „Botschaften“ im Märchen gibt. Dabei werden erstaunliche Parallelen zur biblischen Sprache erkennbar.

Es ist spannend, Märchen und Bibel miteinander ins Gespräch zu bringen. Ein besonders instruktives Beispiel ist dafür das Märchen von „Hänsel und Gretel“ und die biblische Erzählung von „Adam und Eva“. In beiden geht es um die uralte Frage: Ist der Verlust der Urheimat bei Gott/bei den Eltern eher eine Vertreibung oder eine Befreiung aus dem ‚Paradies‘ des Elternhauses? Es gibt gute Gründe dafür, dass es eher eine Befreiung ist, sowohl für die Märchenhelden wie auch für die biblischen Helden.

Wer braucht die Märchen?

Märchen sind nicht nur für Kinder. Märchen sind psychologisch gesehen sehr wertvoll, das Gute besiegt immer das Böse. Die Bedeutung von Märchen ist, dass sie eine simple Moral haben. Gut wäre vielleicht ein Happy End. Die meisten Märchen sind ururalt, die Ursprünge kommen vom Anfang der Menschheit, ja wirklich, als wir noch Steinzeitmenschen waren, haben wir uns schon am Lagerfeuer fantastische Geschichten erzählt. Und das ist das magische: Märchen sind unsterblich. Sie sind uralt und doch immer wieder neu.

Bibliografie:

Bellinger, Gerhard J., *Knaurs Lexikon der Mythologie*, Augsburg, Weltbild GmbH, 2002

Egbert Koolman (Hg.), Ludwig Emil, *Grimm. Briefe*. 2 Bd., Marburg 1985
Heinz Rölleke und Albert Schindehütte, „*Es war einmal ...*“. *Die wahren Märchen der Brüder Grimm und wer sie ihnen erzählte*, Frankfurt am Main 2011

Jacob und Wilhelm Grimm, Deutsches Wörterbuch, Band 1, 1854

Internet:

<http://www.udoklinger.de/Deutsch/Grimm/Einfuehrung.htm>

<http://www.expedition->

[grimm.de/fileadmin/EXPEDITION GRIMM Schulmaterialien.](http://www.expedition-grimm.de/fileadmin/EXPEDITION_GRIMM_Schulmaterialien)

http://www.tabney.com/maerchen.html#anchor_12996

http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Märchenstraße

[http://www.avis.de/assets/pdf/DE Die Deutsche Marchenstrasse.](http://www.avis.de/assets/pdf/DE_Die_Deutsche_Marchenstrasse)

<http://www.1000-maerchen.de/cAContent,1,1,2,0-brueder-grimm.htm>

<http://www.grimm2013.nordhessen.de/de/grimms>

Difficulties in the Translation of Fauna Idioms from English into Romanian and Russian

Angela CĂLĂRAȘ, *lector superior*
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Cuvinte-cheie: strategie, substituție culturală, asimilare, sens direct (literar) și idiomatic, echivalență completă, echivalență parțială, parafrazare.

Idioms occupy a special place in phraseology as they give flavour and a certain colourful effect to people's speech. Language learners have always shown a great interest in learning idioms as they help both students and translators to bridge the gap between cultures. Linguists claim that special care should be taken working with idioms in order to avoid ambiguity in language. It is known that phraseological units or idioms represent what can be described as the most picturesque, colourful and expressive part of the vocabulary [1; 146].

The given article dwells on fauna idioms and the main reasons which make these idiomatic expressions such a difficult issue for language learners. To cope with this difficulty scholars suggest three strategies to be used by translators and they affirm that it is up to the translator to adopt the one he sees most suitable in the given text under translation [2; 60]. However, “*stress is laid on cultural substitution in which the meaning is given priority over the form in order to preserve the cultural flavour of the target language*” [1;149] . It is considered that the cultural dimension seems to

constitute the most serious problem in translating idioms between English and Romanian/Russian. According to Larson *"We may treat animals badly but our culture, our dreams, and our waking thoughts are full of them. They dominate religion, art and language. Every language is full of animal idioms"* [5;140]. The linguist affirms that an *"idiom is a word or phrase which means something different from what it says, its meaning is not literal, but can be understood by the users of that language and region"*.

Some of them have a history for instance in English **"No Room To Swing a Cat"** is a maritime idiom: sailors were punished by being whipped with a whip called a *'cat o'nine tails'* (and a space was cleared on the ship so that the person doing the whipping had room to swing the cat) [7;124]. Some are nonsensical but rhyme like the **"Bees Knees"** which means a person of importance [7;91] and **"Dog's breakfast"** is an idiom used to describe a total mess or disaster; If a particular recipe was botched so badly that no person would eat it, it would be given to the dog [7; 252]. Another idiom **"Barking up the wrong tree"** goes back to the practice of hunting with dogs. If a dog followed the wrong scent it might find itself barking at a tree that held nothing [7;373]. According to Richards and Schmidt [8: 246], an idiom can be defined as: *" an expression which functions as a single unit and whose meaning cannot be worked out from its separate parts."* Thus, the meaning of the idiom *to have a bee in one's bonnet* is: *" to be continually occupied with, or obsessed by one idea or thing. This meaning has nothing to do with the meanings of the separate words of which the idiom is composed. However, it is to be noted that an idiom usually has started as a phrase having a literal meaning which then starts to be used in a figurative way. H. Hulban [4.:117], argues that there must be some relationship between the meaning of most idioms and the meanings of their constituents at some time in the past, and, if not, they would not have been expressed by them. Idioms, therefore, constitute a problematic area for both foreign learners of English and translators. The foreign learners should possess a good knowledge of idioms in terms of their true meanings as well as their cultural associations. As a matter of fact, fauna idioms are rather problematic and difficult to learn. This can be accounted for a number of factors that are related to the nonliteral meanings of idioms or to the odd word grouping of some idioms, or rather to the rigid word order of some idioms. Other factors can also be detected. H. Hulban [4: 118] mentions four more such factors: insufficiency of teaching techniques followed in this very area, inadequacy of the criteria of textual frequency, the foreign learning situation in which English is learned, and lack of cultural assimilation on the part of the students. Thus, the translator, on the other hand, has a great responsibility laid on his shoulder: he should possess a*

good mastery of idioms in terms of meanings and cultural backgrounds and, what is more importantly, he should give equivalent idioms in the target language to which he is translating, taking into consideration the cultural differences that may arise between both languages due to the symbols certain fauna elements might have in different cultures. Makkai A. [6;36] states that: *'The translation of idioms is as difficult as it is central'*. While Larson (5:143), considers that idioms should be translated with great care: *'The translator must first be sure of the meaning of the idiom and then look for the natural equivalent way to express the meaning of the idiom as a whole'*. The difficulty arises from the fact that words of an idiom should not be translated literally " [2: 63]. It has also been emphasized by Larson [5:20], that: *'The real danger comes in translating an idiom literally, since the result will usually be nonsense in the receptor language'*. Words of an idiom, therefore, are not to be translated in isolation; rather the translator should go after the real meaning or image transferred by each idiom. In this respect language learners come across the following problems: 1) It may sound rather difficult at times to be recognized on the part of the translator that he is facing an idiom in a given text. This is due to the fact that not all idioms are to be recognized easily. Some idioms are easier to recognize than others. To overcome such a problem, the translator may resort to literal rendition as a start and see whether the meaning fits, and if not, i.e., if the literal meaning does not make sense, he can then recognize it as an idiom and deal with it as such: *" Generally speaking, the more difficult an expression is to understand and the less sense it makes in a given context, the more likely a translator will recognize it as an idiom."* [Baker, 1992: 65]. 2) Another problem the idioms that have two meanings, one of which is literal, and the other is idiomatic. So, the idiom **“A white elephant”**- has two meanings. The first is literal, (something that is not useful and costs a lot of money to maintain), whereas the second is idiomatic (a secret that is not disclosed) [3: 220] . The second idiom **“a fly in the ointment”** has its literal meaning (a little flaw that ruins something good) and the second is idiomatic (an undesirable or a quarrelsome person) [3; 259]. The text-type in which such expressions are used will determine which of the two meanings is intended, and then the translator makes his decision regarding the strategy he adopts in dealing with those expressions. Examining the problem of idioms M. Baker considers that the translator can achieve the best effect in his rendition of idioms by selecting any of the three strategies to be discussed next [2;71-78]. Thus, *three different strategies are suggested to help the translator in his endeavor to produce the most effective counterpart for any idiom he may encounter in the source text.* It is to be noted that the first two strategies may

be regarded as more effective than the third one, which he may choose as a last resort if he finds out that the other two strategies prove inapplicable.

1.Total Equivalence (Form + Meaning) According to Baker M. [2:72], " *this strategy of finding an idiom of similar meaning and similar form in the target language may seem to offer the ideal solution, but that is not necessarily always the case*". It is to be emphasized that idiomatic expressions are culture- bound. A great majority of idioms, in all languages, have cultural associations which make them peculiar. G. Coltun [1:152] states that a lot of English and Romanian/Russian idioms have appeared as metaphors which started to be used, unchanged until they have been recognized as established forms of a given language. This point is later mentioned by H. Hulban [4:119], when he argued that " *The meaning of many idioms results from the figurative extension of the original situation which is often unknown to the majority of speakers.* ". Again, this aspect has been pointed out by Larson [5:21], when he mentioned that idioms are figures of speech and as such, " *are often based on stories or historical incidents. Many times, the origin of the figure is no longer apparent*". When culturally remote languages such as English and Romanian/Russian are involved, it is not advisable to resort to total equivalence since the source language idiom and the target language idiom may have distinct cultural implications. It is worth mentioning that many English idioms have got currency in the Romanian language through translation, and have been used to a great deal in the daily journalistic register or present – day writing. In fact, such a phenomenon has become so common in modern Romanian that it might be thought, at times, " *that such expressions are originally Romanian. This is probably explained by the fact that some languages have a unique ability to digest the foreign terms and make them look like the genuine ones in them* " [1:160].The following examples illustrate the usage of many foreign idiomatic expressions in present-day Romanian: *To shed crocodile tears / To fish in troubled water/ Lion's share.*

2. Partialal Equivalence (Similarity in meaning not in form). This strategy involves translating an ST idiomatic expression into its equivalent TT idiom which conveys the same meaning, but has a different form. It is often possible to find an idiom in the TL which has a meaning similar to that of the SL idiom, but which consists of different lexical items. The translator should possess a good cultural background concerning the idiomatic expressions he may be faced with. A lack of such a background may prevent him from getting the real image and the comprehensive idea and/ or meaning behind any idiom having a cultural specification. It is worth mentioning that having a good cultural background about idioms is a necessity which is

supposed to make the translator not only get the true and complete meaning of idioms, but also "to enable him to find equivalent idioms having the same or similar functions in the TL". [5:30]. Moreover, cultural background has been looked upon as a must in translating idioms if the translator searches to produce a truly effective target language text "The cultural background is the only way out to translating idioms in an equivalent way" ([9:51]. The following are illustrative examples of ST idioms which have been translated into their TT counterparts which carry the same meaning, but differ in their forms: **Cock and bull story**- a silly, made up story(din pod); **It rains cats and dogs** -a hard rain (toarnă ca cu găleata).

3. Paraphrasing is applied to demotivated idioms. According to Charles Bally [9: 68] "*demotivated idioms are characterized by the integrity of meaning as a whole, with the meaning of each of the components entirely lost*". This usually occurs when the translator comes across idiomatic expressions in the SL which have no corresponding idiomatic expressions in the TL, or, more often, when he fails to find an idiomatic expression in the TL that matches the one used in the SL. Paraphrasing may be considered the most common way of translating idioms when a match cannot be found in the TL or when it seems inappropriate to use idiomatic language in the TT because of differences in stylistic preferences of the SL and the TL. It is to be noted that this strategy is best applied to such idioms which are less culture-specific than others, otherwise the cultural flavour will be lost. Let's compare some examples of paraphrasing- "**To let the cat out of the bag**" a *divulga un secret*; "**A dirty dog**"- a mean, dishonourable person- o *persoana josnica*; "**To be on the high horse**" - to insist on being treated with proper respect; behave haughtily or arrogantly/ a *se comporta arrogant* [3:200-246]; "**A căuta iepuri în biserică**"- a pierde vremea/ *to waste time*;"**A-i trece un șarpe rece prin sân** »- a se înspăimînta, a se îngrozi / *to get frightened*[10 :136-150]. Practically, there are very few idioms having exactly the meaning of the component words. Nevertheless, one may say that their meaning is based on the literal meaning of their constituents. For example, the phrase "**as mute as a fish**" (*a tăcea ca un pește*) means "a person who doesn't say a word, who keeps silent"[3;p75]. A slight figurative meaning may be met in all phrases, and this is the reason why we say that a phrase is a sense unit. Here, we may talk of a surface and deep meaning of idiomatic phrases. Idiomatic phrases, among which "**to let sleeping dogs lie**"-*a pune câinii pe cineva*", contain in their deep structure a smaller or a deeper degree of abstraction, giving the possibility of expressing new notions through already existing complexes. It is very important to note that when speaking, people keep the dual meaning of a phrase only in their

subconsciousness, the abstract meaning being met both in the process of encoding and decoding. If this condition was not fulfilled, communication would be extremely difficult, imprecise, or impossible.

In conclusion it should be remarked that translation of idioms is a complicated, problematic process due to certain factors that make idioms distinctive and difficult to tackle. Some idioms are characterized by their odd word grouping and/or their rigid and unjustifiable word order. Thus, when dealing with idioms the translator should use on the one hand, his ability to recognize and interpret an idiom correctly, and his success in finding the most suitable rendition of an idiom into the target language, on the other hand. Idioms are culture-specific, a matter which needs accuracy and awareness on the part of the translator and in order to preserve such a criterion, the translator should be careful enough, not only to avoid literalisms– but also to endeavour to provide his readers, with idiomatic translations which preserve both the meaning and the cultural colouring as well.

References :

- Avădanei C. *Construcțiile Idiomatice în Limbile Română și Engleză*, Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”.,2000-228p.
- Baker, Mona ,Unpublished M.A. Thesis, College of Arts, University of Baghdad. (1992).
- Collins, V. H. *A Book of English Idioms*.-Longman: Green and Co, 1960-262p
- Hulban H., *Notes on Modern English Lexicology*, Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”.,2000-210p
- Larson, Mildred (1984). *Meaning- based Translation: A Guide to Cross – Language Equivalence*. Lanham. NewYork. London: University Press of America.
- Makkai, A. *Idiom Structure in English*. – The Hague: Mouton.1972-283p.
- McCarthy, Michael and O’dell, Felicity (2002). *English Idioms in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack & Schmidt, Richard (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Malaysia: Pearson Education Limited.
- Tătaru C. *An Outline of Modern English Lexicology*, București. 2002-135p.
- Bantas-Gheorgitoiu-Levitichi. *Dictionar Fraseologic Roman–Englez*, Bucuresti: Editura Teora, 1994-328p

Abstract

Idiomurile constituie partea cea mai expresivă a vocabularului, atât în limba engleză, cât și în cea română. Construcțiile idiomatice sînt

considerate ca o parte componentă a limbii vorbite, întrucât ele redau un colorit specific limbii. Idiomurile ce contin elemente de faună comportă o serie de dificultăți în procesul traducerii dintr-o limbă în alta, deoarece ele reflectă trăsături specifice culturii unei anumite națiuni. Pentru a efectua o traducere corectă, translatorul trebuie să țină cont de strategiile folosite la traducerea lor, cât și de simbolismul pe care aceste elemente îl au în cultura dată.

Hiatul ca fenomen lingvistic (studiu de sinteză)

Natalia BANARU, *lector universitar*
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Cuvinte chee: hiat, vocalele învecinate, calitatea și cantitatea elementelor fonice, diftongi

În orice limbă, vocalele învecinate constituie o problemă complicată. Este vorba de calitatea și cantitatea elementelor fonice din componența hiatului. În fonetică, un *hiat* este o succesiune de două vocale ce fac parte din silabe separate. Un exemplu de hiat atestăm chiar în cuvântul *hiat*, care se pronunță /hi'at/. Dacă două sunete vocalice constituie aceeași silabă, ele nu formează un hiat, ci un diftong, iar unul dintre cele două sunete vocalice este, de fapt, o semivocală.

Termenul de hiat își are originea din latina populară literalmente “*spațiu, pauză*” ce provine de la “*hiare*”, “*gape*”. În limbile engleză și franceză, este ortografiat **hiatus**, în germană **Hiatus** și în spaniolă **hiato**. Fenomenul lingvistic de **hiat** ca termen fonetic apare, în primul rând, la Cicero. În lingvistică, oamenii de știință nu au ajuns la o opinie unanimă referitor la fenomenul de hiat. În limba engleză, fenomenul dat se întâlnește ca: **pause, break, gap, lacuna intermission, , interruption, suspension**; în limba română: **lacună, interval, gol, discontinuitate, întrerupere, pauză, o întâlnire a două vocale pronunțate succesiv în silabe diferite, continuum, succesivitate cu statut fonetic, dar nu și fonologic**; în rusă: **сочетание гласных, зияние, соединение, континуум**. Secvențele vocalelor adiacente în mai multe limbi evocă o problemă complexă ce vizează cantitatea și calitatea elementelor fonice. În cazul în care cele două vocale adiacente sînt separate în două silabe diferite, ele produc o continuitate vocalică numită *hiat*: **engl.** *cooperate, reality, theatrical, bluer, abbreviate, coving, layoff, alveolar, abeyance*; **rom.** *aortă, autor, raion, aviator, coordonator, vacuit*; **rus.** *радиоузел, аэроплан, герон, воин*.

Este evident că limbile evoluează continuu, de la formarea lor pînă în momentul în care dispar. Fonetica istorică, privește evoluția fonemelor într-un segment temporal concret. Pe la sfîrșitul sec. 11 și o bună parte a sec. 12, limba engleză se afla sub influența limbilor franceză și latină, ca rezultat al cuceririi Normande. Aceste două limbi erau des utilizate în sfera educației și cea publică. Pe la mijlocul sec. 12, își face apariția o nouă limbă mai mult asemănătoare cu engleza veche, care a fost transmisă mai mult pe cale orală, pe cînd limba scrisă avea trăsături distinctive ale limbilor franceză și latină. Datele restabilite din sec.13 demonstrează că limba era o combinație de material englez, francez și latin, care a pus baza unei limbi sofisticate și noi invenții. Richard M. Hogg [Hogg 1987: 65] menționează faptul că secvențele hiatale vechi erau de două tipuri:

1. Vocală lungă sau diftong + vocală anterioară **ex. *dē-ist = thou***
dost, sō-es =shoe

2. Vocală lungă sau diftong + vocală posterioară, subdivizat în:

Cu toate acestea, este evident faptul că tendința englezei vechi este de a pierde vocala atonă cînd aceasta urmează imediat după o vocală tonă lungă sau un diftong. Alți autori ca Girvan, Campbell, Brunner sugerează că factorul crucial în determinarea naturii rezoluției hiatului a fost vocala accentuată sau diftongul.

Istoria limbii engleze susține că fonologia diacronică a invocat două metode de soluționare a fenomenului de *hiat* de-a lungul anilor, una este **tautosilabismul**, unde două vocale *hiatale* sînt organizate în aceeași silabă și cea de a doua – **heterosilabismul**, unde două vocale *hiatale* sînt divizate în silabe diferite.

O bună parte din textele vechi englezești sugerează că, în majoritatea cazurilor unde fenomenul de *hiat*, format dintr-o vocală tonă sau diftong imediat urmat de o vocală silabică atonă, este soluționat prin evitarea vocalei neaccentuate sau prin diftongare. În acest mod, cea de-a doua vocală devine nonsilabică. În ambele cazuri, vocala tonă sau diftongul obțineau durata unei silabe.

În limba engleză modernă, a apărut un nou tip de soluționare și de ținare sub control a secvențelor *hiatale*. Cînd constituenții de dreapta sînt accentuați, intervine procesul de disimilare vocalică, ce desparte continuumul vocalic, redînd constituenților trăsături distinctive unul față de altul prin palatalizare, sonoritate: ***theatrical, piano, hiatus, iota, meiosis*** ; sau organizarea structurală ca: ***iambus, naïve, hzena, aorta, diurnal, olio, abbreviate, actuate***, unde constituenții monoftongali sau diftongali contrastează.

Experimentalistul moldovean George Gogin afirmă, în cercetările sale, referitor la vocalele învecinate, că structura articulatorie și acustică a grupurilor vocalice constituie o problemă complicată, deoarece purtătorii de limbă confundă sunetele pline (entități integrale ce constituie silabe aparte) cu diftongii, producând, astfel, confuzii în actul comunicării. Metodele actuale de cercetare a sistemelor sonore permit o analiză obiectivă a datelor obținute. Distinsul fonetist George Gogin a constatat că cele șapte vocale ale limbii române literare contemporane (LRLC) constituie sisteme de grupuri vocalice în *hiat*: binar, ternar, cvadrinar, cvintinar *ex. contraofensivă, ca o aureolă, nu e a europencei*. Sistemele enumerate au fost constatate pe baza exemplelor selectate din proza și poezia clasică și cea contemporană. Fiecare sistem este caracterizat din punct de vedere matematic. Deci în LRLC, vocalele *hiaturilor* se află în sisteme, și nu în structuri fonice ocazionale. Existența *hiaturilor* în structuri sistemice constituie o legitate fundamentală a vocalismului LRLC și formează un sistem unitar. Unul din postulatele teoretice principale ale studiului limbii române se constituie în lansarea concepției referitor la existența *hiaturilor* în structuri sistemice [Gogin 2004].

Hiatul, în limba portugheză, este un continuum de vocale unite, unde fiecare sunet își menține caracteristicile sale fonetice, rămânând ca nuclee ale diferitor silabe. Cercetările efectuate au demonstrat tendința de a introduce un element separabil între aceste vocale. Hiaturile sînt stabile cînd una din vocale este accentuată, iar cealaltă neaccentuată. Dacă ambele vocale sînt neaccentuate, este evidentă tendința, de diftongare a hiatului.

Limba rusă, de asemenea, posedă cazuri de *hiat ex: христианин, христианство, пианино*. Multe din cuvintele ce conțin secvențe vocalice sînt stabilite ca împrumuturi de origine străină, dar o bună parte din ele au fost încorporate în limbă foarte demult și, în unele instanțe, nu se manifestă ca împrumuturi. Fonetistul rus R. I. Avanesov a cercetat cîteva cazuri de soluționare a hiatului: 1) reducerea sunetelor neaccentuate /o, a/ la /ə/ după o consoană nepalatalizată, 2) trecerea unei vocale închise în altă vocală cu aceleași trăsături specifice protejează hiatul de reducerea vocalelor. 3) secvențele [Vi] tind spre inserarea elementului de sprijin /j/

În limba spaniolă, *hiatul* se referă la apariția vocalelor adiacente heterosilabice fie la limita cuvîntului, de exemplu, *la-escuela* sau la limita de silabă, de exemplu, *re-al*. Ca multe alte limbi, spaniola favorizează în mod regulat alternanța vocală-consoană-vocală, și, prin urmare, hiatul este, de regulă, soluționat în vorbire. Tipurile posibile de rezoluție includ eliminarea uneia dintre cele două vocale, crearea unui diftong, coagularea celor două vocale în alta sau inserarea unui element de sprijin.

Lingviștii spanioli J. Jimenez, H. I. Hualde, T. Navarro diferențiază contrastul *diftong* – *hiat* care, se pare, nu întotdeauna sînt reduse la diferențele structurii morfologice sau poziție accentuată ori neaccentuată. Mulți vorbitori disting două clase de cuvinte: *diftongi* și *vocale în hiat*. Analiza spectrografică a demonstrat că în pronunțarea cuvintelor care conțin diftong este o tranziție ușoară de la un element la altul, pe cînd în *hiat* este o discontinuitate abruptă a formațiilor vocii [Hualde1997 :65].

În limba italiană, secvențele de două vocale constituie diftongi, una din vocale avînd, din punct de vedere fonetic, statut de semivocală. În limba italiană, numai vocalele /i/ și /u/ funcționează ca membri semivocalici în componența diftongilor. În total, în italiană sînt 21 de diftongi, dintre care 6 cu semivocala /i/ pe primul loc, 6 cu semivocala /u/ pe primul loc, 6 cu /i/ pe locul doi și 3 cu /u/ pe locul doi. În rest, secvențele vocalice sînt considerate bisilabice. Aceste observații sînt stabilite în baza situațiilor fonetice și fonemice ale limbii vorbite. În proză, poezie și alte forme artistice, continuumurile vocalice pot constitui componenții unei singure silabe [Agaro 1965 :37, 40].

După cum fenomenul de hiat este o lege a gramaticii universale, este depistat și în limbile germană și franceză și, ca toate celelalte limbi, acestea nu tolerează procesul dat în cursul vorbirii. Limba germană evită hiatul prin intermediul ocluziunii glotale (glottal stop) înainte de V₂. Ex: *Beamte [bə`amtə]*, pe cînd limba franceză, prin eliminarea primei vocale din cele două ale continuumului. Ex: *le amour [l`amur]*.

Opiniile fonetiștilor referitor la segmentarea torentului vorbirii în sunete separate deviază de la un cercetător la altul. Unii afirmă posibilitatea delimitării sunetelor în unități articulatorii independente cu anumite trăsături fonetice, iar alții o neagă, susținînd că torentul vorbirii formează un continuum sonor indivizibil, că sunete separate nici nu există în vorbire. Posibilitatea de a separa sunetul este susținută de prof. P. S. Kuznețov, care accentuează: „Vorbirea constă din consecutivitatea sunetelor vorbirii: orice sunet al vorbirii poate fi separat de sunetul precedent și de cel următor. Cu toate că există prezența tranzițiilor articulatorii și acustice de la un sunet la altul, o atare separare o face orice vorbitor în limba dată, o face cu o mare precizie observatorul-lingvist, o face cu precizie și mai mare aparatul.” [Gogin 2004 : 4].

Schimbările fonetice sînt constante. Constanta schimbărilor fonetice este un caz particular al legii care stă la baza oricărei științe pozitive: aceeași cauză, acționînd în aceleași condiții, produce întotdeauna aceleași efecte. În domeniul foneticii, este important să se determine cauzele și condițiile

prezente în fiecare tip de schimbare, pentru a clasa într-o singură categorie schimbările de natură identică și pentru a lua în calcul aparentele excepții de la o lege.

Profesorul filolog N. F. Iakovlev a observat că sunetele se modifică în dependență de poziția lor fonetică, adică de vecinătatea altor sunete, de accent etc. Foneticianul D. Jones subliniază faptul că fonetica instrumentală demonstrează că unul și același sunet nu poate fi repetat în aceeași poziție.

Fonemul, în concepția mai multor școli lingvistice, a convocat discuții referitor la existența sunetelor ca unități discrete, ce ar putea fi delimitate din torentul vorbirii. Ele sînt caracterizate din diferite perspective: producerea, prin actul de vorbire, apartenența la un cod anume, caracteristicile (de tip fizic, acustic și fiziologic), tipologia (vocale, consoane și semivocale), regimul, în calitate de componente ale unor unități specifice nivelurilor integrante (cuvînt, propoziție etc.) și, nu în ultimul rînd, raportarea la fazele procesului de comunicare (cea articulatorie, acustică și neuroceptivă).

Diferențele dintre sunete există și datorită poziției lor în cuvînt. În vorbire, sunetele se rostesc înlănțuite: mișcările articulatorii se interpătrund și se leagă între ele: un sunet începe să fie produs înainte ca articularea sunetului precedent să fi luat sfîrșit. Fenomenul dat se numește coarticulație. De aici rezultă că într-un context fonetic – în cadrul unui cuvînt sau la limita dintre cuvinte, sunetele se influențează reciproc. Aparatele electroacustice performante (spectrograf, oscilograf, computer), ne permit determinarea indicilor acustici de frecvență, durată, ton și intensitate, stabilirea modului de articulație, în vederea precizării spectrului sunetelor, examinarea schimbărilor fonetice și a cauzelor ce le produc, precum și interacțiunea vocalelor din secvențele stabilite.

În timpul producerii vocalelor, organele articulatorii nu se alătură unele de altele și de aceea curentul de aer trece ușor prin rezonatorul bucal. După cum s-a menționat mai sus, caracteristicile sunetelor sînt descrise din punctul de vedere al poziției limbii față de palatul dur, al gradului de deschidere a gurii și de rotunjire a buzelor.

Una din problemele majore în descrierea articulatorică a sunetelor vocalice este inexistența unei bariere clare între diferite tipuri de sunete. Este foarte ușor de produs un sunet vocalic intermediar între cel semiînchis și mediu. Teoretic, este posibilă emiterea unei vocale la orice distanță dintre oricare două sunete vocalice. Spre exemplu, dacă se va rosti mai întîi sunetul [ɑ:], apoi, lent, se va face o tranziție la sunetul [i], vom observa că limba trece treptat prin poziția sunetelor [ɛ], apoi [e], pînă, în final, ajunge în poziția specifică sunetului [i].

Limba engleză, ca și alte limbi înrudite și neînrudite, posedă vocale în *hiat* ce se află în sisteme, și nu în structuri fonice ocazionale. La nivelul foneticii fiziologice, acustice și perceptive, grupurile numite constituie structuri bine conturate.

Problematika statutului fonematic este foarte complicată, deoarece unii foneticieni consideră că secvențele vocalice în hiat se comportă ca structuri monofonematice, asemănându-se cu diftongii corespunzători, iar alții le consideră ca structuri bifonematice, fiind separate în silabe diferite. Dinamica articulatorie și acustică a sunetelor simple și compuse, a silabelor, a cuvintelor și a frazelor în catena vorbirii prezintă un proces dinamic destul de complicat, care are o structură deosebită. Modificarea sunetului în timpul vorbirii este destul de diversă. Lingviștii experimentaliști mai au multe de a lucra pînă a obține ca atare probleme să fie rezolvate. Ele pot fi cercetate și rezolvate în baza metodelor experimentale clasice și moderne, în temeiul altor metode obiective și subiective în complex pentru fiecare limbă în particular.

Bibliografie:

- Agaró Frederick B., Di Pierto Robert J. *The Sounds of English and Italian*, Chicago – London, University of Chicago Press, 1965.
- Gimson A. C., *An Introduction to the Pronunciation of English*, London, New-York, A division of Hodder & Stoughton, 1991.
- Gogălniceanu C., *The English Phonetics and Phonology*, Iași, Chemarea, 1993.
- Gogin, George, *Problema devocalizării hiatului în limba română*, Chișinău, Tipografia U.P.S. „Ion Creangă”, 2004.
- Hogg Richard, McCully C. B. *Metrical Phonology: A Course Book*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Jose Ignacio Hualde. *Spanish /i/ and Related Sounds // Studies in the Linguistic Science*. Vol 27, nr. 2, 1997.

Abstract

The sequences of adjacent vowels in any language evoke a complex problem, that views the quantity and the quality of the phonic elements the hiatus consists of. Pronouncing two vocalic sounds, there can be a pause between them as a result of the reduction of the air current intensity that comes out of the lungs. In this case those two adjacent vowels are separated in two different syllables, producing a vocalic continuity called hiatus. During the process of articulation, one of the vowels loses its syllabic character, being included into a single syllable, with a single muscular tension together with another vowel. During a thorough research it came out

that in spoken languages sees a general predisposition of simplifying the act of communication. There is a wide spread tendency to avoid the hiatus through the introduction of a supporting element between those two adjacent vowels. In some situations, the supporting element is not only justified but also inevitable. The given article is a synthesized study of the conditions that favour the phenomenon of the phonic elements' neutralization, the causes of devocalization, and the ways of hiatus avoidance.

К вопросу о жанре притчи в творчестве Вальтера Беньямина

Наталья ЕВТОДИЕВА, преподаватель
*Филиал Приднестровского государственного университета
им. Т. Г. Шевченко в г. Рыбница.*

Ключевые слова: притча, притча в творчестве В. Беньямина, тип текста (текстовая модель).

Идею лингвистического анализа художественных текстов в отечественном языкознании одним из первых начал разрабатывать академик Л. В. Щерба, который в своих опытах лингвистического толкования стихотворений («Воспоминание» А. С. Пушкина, «Сосна» М. Ю. Лермонтова) пишет о том, как важно «приучать учащихся к лингвистическому анализу текста и к разысканию тончайших смысловых нюансов отдельных выразительных элементов русского языка» (Щерба Л. В. 1957: 26–27). Исследователь проводит подробный анализ выразительных средств языка на фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом и семантическом уровнях, что позволяет достичь более глубокого понимания поэтических произведений. Цель таких опытов заключается в показе «тех лингвистических средств, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений» (Щерба Л. В. 1957: 97). По убеждению Л. В. Щербы, «приводить к сознанию» эти лингвистические средства должны уметь как лингвисты, так и литературоведы, так как они не могут «довольствоваться интуицией и рассуждать об идеях, которые они, может быть, неправильно вычитали из текста» (Щерба Л. В. 1957: 97).

В сфере литературного языка дивергенция *типов текста* (“Textsorte”) необычайно велика. Основным вопросом лингвистики текста, дисциплины, возникшей в семидесятые годы XX в. и ставшей преемницей риторики и стилистики, является определение текста как

языковой величины, как единицы языка, т. е. описание признаков, которые отличают текст от *не-текста*.

Под стилем типа текста, вслед за Э. Г. Ризель, подробно описавшей в 1975 г. иерархические отношения между стилистическими системами и основными текстологическими единицами, мы понимаем систему использования языковых средств, существующую как возможность и реальность языка, т. е. обнаруживаемую в языковом и речевом стилях. «Будучи системой, стиль типа текста охватывает закономерности узко ограниченной сферы общения на уровне типа текста, т. е. класса текстологических единиц с одинаковой функциональной спецификой и приблизительно одинаковой стилистической актуализацией» (Ризель Э. Г. 2006: 72–73). «Как нормирующий образец тип текста характеризуется набором обязательных текстообразующих признаков и предполагает их регулярную повторяемость при текстопроизводстве – в этом смысле тип текста тождественен понятию инвариантной модели». При таком понимании типы текста имеют индуктивно-эмпирический статус, т. е. обеспечиваются определенным минимумом конкретных наблюдаемых языковых и неязыковых признаков и соотносятся с обыденной сферой коммуникации. Типы текста могут и должны спонтанно распознаваться как таковые среднестатистическим носителем языка. Тип текста как обозначение конвенционального образца организации для текстов с аналогичными структурными и функциональными признаками имеет «дотеоретическое происхождение» (Чернявская В. Е. 2003: 55–56).

В данной статье в применении к притче мы будем употреблять термин «жанр» (мы считаем его во многом синонимичным термину «тип текста»), поскольку он является традиционным при описании художественно-эстетических произведений, тогда как термин *тип текста* используется в лингвистике, в основном, применительно к типологическим описаниям нехудожественного текста. Притчу можно отличить от текстов других типов с помощью ряда критериев.

Притча, будучи вымышленной историей, относится к эпическим фикциональным жанрам, отличительной чертой которых является наличие не только семантической, но и художественной, эстетической информации, причем критерий фикциональности отделяет притчу от нефикциональных, исторических текстов и документов.

Обязательным условием принадлежности текста к жанру притчи является наличие когерентной аллегории: в тексте притчи присутствует как минимум один трансферный сигнал иносказательности (эксплицитный трансферный сигнал, сформулированный на уровне

содержания, либо имплицитный трансферный сигнал, который можно извлечь из содержания посредством интерпретации).

Руководствуясь этими критериями, рассмотрим притчи Вальтера Беньямина (Walter Benjamin, 1892–1940). На творчество этого немецкого философа и теоретика культуры значительное влияние оказал марксизм. В. Беньямин учился в университетах Фрейбурга и Берлина, в 1919 г. защитил в Берне диссертацию «Понятие художественной критики в немецком романтизме. В 1925 г. университет Франкфурта-на-Майне отверг сочинение В. Беньямина «Происхождение немецкого типа трагедии», вследствие чего вся его деятельность протекала вне академической сферы.

Самая известная работа В. Беньямина – «Произведения искусства в эпоху технической воспроизводимости», в основе которой лежит идея об ауре художественного произведения, которая исчезает, если шедевр тиражируется. В наиболее концентрированном виде историческая концепция В. Беньямина изложена в его статье «О понятии истории».

После прихода к власти нацистов В. Беньямин эмигрировал во Францию, откуда после оккупации Франции в 1940 г. безуспешно пытался выехать через Испанию в США. После смерти В. Беньямина Х. Арндт, испытавшая большое влияние его идей, смогла переправиться через границу и перевезла в США один из вариантов его текста «О понятии истории». По мнению А. В. Михайлова, творчество В. Беньямина не укладывалось в рамки общепринятых в 20–30-е гг. представлений о научной деятельности. Его формально принадлежащие к истории литературы сочинения являются философскими в более широком смысле слова, так как пользуются историческим материалом для проникновения в глубинную логику исторического движения. В применении к нашему исследованию важным представляется тот факт, что В. Беньямин рассматривает искусство как «ключ к истории и миру» (Беньямин В. Электронный ресурс).

Серия притч В. Беньямина опубликована в сборнике Й. Биллена под общим заголовком «Увеличение» (“*Vergrößerungen*“) и включает шесть законченных произведений, объединенных композиционно заголовками. Это притчи «Читающий ребенок» (“*Lesendes Kind*“), «Опоздавший ребенок» (“*Zu spät gekommenes Kind*“), «Ребенок, украдкой таскающий сладости» (“*Naschendes Kind*“), «Ребенок, катающийся на карусели» (“*Karussellfahrendes Kind*“), «Неаккуратный ребенок» (“*Unordentliches Kind*“) и «Спрятавшийся ребенок» (“*Verstecktes Kind*“).

В качестве средства композиционного членения цикла на составляющие компоненты, а также в качестве средства смыслового выделения выступает лексический повтор (лексическая единица “*Kind*”). Все шесть притч примерно одинаковы по объему, выдержаны в одинаковом стиле и освещают несколько ипостасей личности ребенка, ситуации, в которых проявляются те или иные грани его характера.

Лингвостилистический анализ представляется логичным начать с образа автора. В ходе интерпретации будут рассмотрены также композиционно-речевые формы повествования в тексте, вопросы контекстуального взаимодействия средств различных языковых уровней в тексте и то, как эти средства служат структурно-семантической организации текстового целого.

Образ автора является «категорией, объединяющей все элементы смысла и стиля художественного произведения в единое целое» (Домашнев А. И. 1989: 60), «цементирующей силой, которая связывает все стилевые средства в цельную словесно-художественную систему» (Брандес М. П. 1971: 52). Остановимся подробнее на первом фрагменте из этой серии притч В. Беньямина.

*Lesendes Kind*¹. – Aus der Schülerbibliothek bekommt man ein Buch. In den unteren Klassen wird ausgeteilt. Nur hin und wieder wagt man einen Wunsch. Oft sieht man neidisch ersehnte Bücher in andere Hände gelangen. Endlich bekam man das seine. Für eine Woche war man gänzlich dem Treiben des Textes anheimgegeben, das mild und heimlich, dicht und unablässig, wie Schneeflocken einen umfing. Dahinein trat man mit grenzenlosem Vertrauen. Stille des Buches, die weiter lockte! Dessen Inhalt war gar nicht so wichtig. Denn die Lektüre fiel noch in die Zeit, da man selber Geschichten im Bett sich ausdachte. Ihren halbverwehrtten Wegen spürt das Kind nach. Beim Lesen hält es sich die Ohren zu; sein Buch liegt auf dem viel zu hohen Tisch, und eine Hand liegt immer auf dem Blatt. Ihm sind die Abenteuer des Helden noch im Wirbel der Lettern zu lesen wie Figur und Botschaft im Treiben der Flocken. Sein Atem steht in der Luft der Geschehnisse, und alle Figuren hauchen es an. Es ist viel näher unter die Gestalten gemischt als der Erwachsene. Es ist unsäglich betroffen von dem geschehen und den gewechselten

¹ В приведенном тексте сохранены авторские орфография и пунктуация (Примечание – Н. Е.)

Worten, und wenn es aufsteht, ist es über und über beschneit vom Gelesenen (Deutsche Parabeln 2007: 131).

Читающий ребенок. – Ты получаешь книгу из школьной библиотеки. Книги выдают ученикам младших классов. Лишь изредка осмеливаешься попросить какую-то определенную книгу. С завистью посматриваешь на книги, попавшие в руки других. Наконец получил свою. На целую неделю ты полностью отдался тексту, который окутывал тебя, как хлопья снега, мягко и тайно, густо и безостановочно. Ты входил туда с безграничным доверием. Тишина книги, манящая все дальше! Содержание было не так уж важно. Потому что чтение как раз пришлось на то время, когда ты сам сочинял истории перед сном. Тебе еще только предстоит распознать приключения героев в круговороте букв, как образ и послание в суматохе снежинок. В воздухе событий книги – твоё дыхание, и герои овеяны им. Ты гораздо ближе соприкасаешься с персонажами, чем взрослый. Ты до глубины души взволнован происходящим и произносимым, и, когда ты встаешь, снег прочитанного все еще покрывает тебя. (Перевод наш. – Н. Е.)

В данном тексте так же, как и в пяти остальных, образ автора характеризуется всеобъемлющей, или неограниченной повествовательной перспективой (*die uneingeschränkte, überschauende Erzählperspektive* (Домашнев А. И. 1989: 70)). Мы имеем дело с незримым, необозначенным в тексте повествователем, максимально приближенным к автору и ведущим повествование от 3-го лица. Он не принадлежит к действующим лицам художественного произведения и не участвует в художественном действии, а лишь наблюдает за ним. Этот тип повествователя в силу его большей объективности часто обозначается как «аукториальный», «объективный» повествователь или автор-повествователь.

Элементы различных уровней текста приобретают свою художественную значимость, взаимодействуя между собой в контексте. Одной из закономерностей контекстуального взаимодействия средств различных уровней языка является структура предложения и, соответственно, синтаксическое выделение слов, составляющих логический или экспрессивный центр высказывания. В качестве средств выделения слова или словосочетания могут выступать экспрессивный порядок слов (стилистическое первое или последнее слово в предложении), парцелляция и др. Парцелляция является одним из

приемов, используемых как в анализируемом тексте, так и в остальных пяти фрагментах, например:

Dessen Inhalt war gar nicht so wichtig. Denn die Lektüre fiel noch in die Zeit, da man selber Geschichten im Bett sich ausdachte. – Содержание было не так уж важно. Потому что чтение как раз пришлось на то время, когда ты сам сочинял истории перед сном (Deutsche Parabeln 2007: 131).

Эксплицитным трансферным сигналом (сигналом иносказательности) в тексте является когерентная аллегория, построенная на сочетании нескольких стилистических приемов (сравнений и метафор). В основе этих приемов лежит семантический элемент «снег, снежные хлопья, снежинки».

Für eine Woche war man gänzlich dem Treiben des Textes anheimgegeben, das mild und heimlich, dicht und unablässig, wie Schneeflocken einen umfing. – На целую неделю ты полностью отдался тексту, который окутывал тебя, как хлопья снега, мягко и тайно, густо и безостановочно.

Ihm sind die Abenteuer des Helden noch im Wirbel der Lettern zu lesen wie Figur und Botschaft im Treiben der Flocken. – Тебе еще только предстоит распознать приключения героев в круговороте букв, как образ и послание в суматохе снежинок (Deutsche Parabeln 2007: 131).

Процесс раскрытия темы может быть описан как комбинация логически определяемых критериев, которые указывают на внутренние отношения таких отдельных фрагментов содержания, как заголовки, абзацы, предложения. Особое место в семантико-стилистической структуре текста занимают его начало и конец, так называемые сильные позиции текста. Существенную роль в композиционно-сюжетной структуре анализируемого произведения играет последнее предложение (*Es ist unsäglich betroffen von dem geschehen und den gewechselten Worten, und wenn es aufsteht, ist es über und über beschneit vom Gelesenen. – Ты до глубины души взволнован происходящим и произносимым и, когда ты встаешь, снег прочитанного покрывает тебя снова и снова (Deutsche Parabeln 2007: 131)*); оно подводит итог повествованию и завершает когерентную аллегория, скрепляющую структурные компоненты текста.

Основные формы раскрытия темы, которые в конкретных текстах могут проявляться в различных модификациях и обладать многообразными особенностями, определяют тематическую структуру

текста. В зависимости от того, какая основная форма доминирует, по мнению К. Бринкера (Brinker, 1938–2006), можно говорить о преобладающем дескриптивном, экспликативном или аргументативном способе раскрытия темы (*die descriptive, die explicative und die argumentative Themenentfaltung*) (Brinker К. 2010: 63–64).

Руководствуясь фактом наличия таких жанровых признаков, как аллегоричность, краткость, неопределенность времени и места действия, отсутствие антропоморфных персонажей, неограниченная повествовательная перспектива, дескриптивный способ раскрытия темы, можно характеризовать анализируемый текст как притчу.

Литература:

Беньямин В. *Культурология XX век.* – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://yanko.lib.ru/books/encycl/cultXXall1&2volumes.htm#BM20014> – 2015.

Брандес М. П. *Стилистический анализ (на материале немецкого языка).* – М.: Высшая школа, 1971. – 189 с.

Домашнев А. И. и др. *Интерпретация художественного текста: Нем. яз.: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.»* / А. И. Домашнев, И. П. Шишкина, Е. А. Гончарова. – 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1989. – 208 с. Ризель 2006: 72–73

Чернявская В. Е. *Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: учеб. пособие* / В. Е. Чернявская. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 208 с. Щерба 1957: 26–27

Brinker К. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden.* 5., durchgesehene und ergänzte Auflage. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010. – 160 S.

Deutsche Parabeln. Hrsg. von J. Billen. – Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co., Bibliographisch ergänzte Ausgabe, 2007. – 308 S.

Abstract

The article analyzes the parable by W. Benjamin (1892–1940), published in the anthology edited by J. Billen; the means of composite text partitioning, an image of the author, contextual interaction between elements of different levels of a text, signals and allegorical forms of the topic are interpreted. The conclusion is about the brevity, allegory in the analyzed text, which are typical of the text parable model.

**Фамильно-дружеские и стилистически сниженные
обращения в английском языке
(на материале романа Теодора Драйзера “Sister Carrie”)**

Наталья ПЕРЕВЯЗКА, преподаватель
Рыбницкий филиал ПГУ им. Т.Г. Шевченко (г. Рыбница)

Ключевые слова: обращение, речевой этикет, социолингвистика, антропонимы, апеллятивы, формулы привлечения внимания, оценочные и неоценочные обращения.

Проблема обращения является основным аспектом практики обучения английскому речевому этикету. Владение им предполагает умение правильно выбирать обращение к человеку, соответствующее ситуации общения, взаимному статусу собеседников, отношению между ними, характеру того воздействия, которое требуется оказать. Это особенно важно в настоящее время, когда сфера культурного обмена с зарубежными странами, в частности с Великобританией, США, значительно расширилась.

Объектом исследования являются формы обращений, употребляющиеся в английском языке.

Предметом исследования выступают фамильно-дружеские и стилистически сниженные обращения в английском языке в письменной диалогической речи.

Целью работы является исследование структурно-стилистических особенностей фамильно-дружеских и стилистически сниженных обращений в англоязычной литературе конца XIX века. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: рассмотреть классификацию обращений в английском языке; изучить стилистические особенности функционирования обращений; проанализировать употребление форм обращений на материале произведения Теодора Драйзера “Sister Carrie”.

Обращение – это грамматически не зависящее от предложения слово или сочетание слов, называющее того, к кому обращена речь, и характеризующееся звательной интонацией. М.А. Оликова предлагает структурную классификацию различных форм обращения, где за основу берётся часть речи, являющаяся ядерным элементом обращения [Оликова 1979]. Наиболее распространённой частью речи, выступающей в роли обращения, является имя существительное. Внутри этой группы слов выделяются два лексических разряда: имена собственные, или антропонимы, и имена нарицательные, или апеллятивы.

По своему функциональному содержанию собственные имена делятся на фамилии, полные личные имена, уменьшительные личные имена и прозвища. Каждый из этих разрядов способен выступать в роли обращения.

Среди антропонимов-обращений выделяют следующие формы:

- 1) «нулевой артикль + имя собственное»;
- 2) «прилагательное + имя собственное»;
- 3) «притяжательное местоимение + имя собственное»;
- 4) «имя нарицательное + имя собственное»;
- 5) «собственно эмоциональное обращение + имя собственное».

Наиболее распространённой является четвёртая модель, которая может представлять собой:

– сочетание традиционных форм вежливости с фамилией / полным личным именем / уменьшительным личным именем, например: *Are you subject to premonitions, Miss Lilly?*;

– сочетание фамилии / имени с титулами, например: *May I introduce the lady Mayoress, Sir Marcus?* *My friend captain Hastings, lady Clarke.*

– сочетание фамилии со словами, обозначающими чин, звание, учёную степень, занимаемую должность: *major Jones, inspector Clarke, professor Greene, doctor Fox;*

– сочетание фамилии / полного личного имени / уменьшительного личного имени с терминами родства, например: *Uncle Tom, is Abyssinia a long way away?*

По своему функциональному содержанию имена нарицательные в роли обращения делятся на две группы: неоценочные, называющие адресат, и оценочные, призванные не только привлечь внимание адресата, но и дать ему определённую характеристику. Не все апеллятивы, а только те, которые, так или иначе, связаны с названием лица, выступают в функции обращения. В группе неоценочных обращений выделяются следующие разряды:

– традиционные формы вежливости (*madam, sir, lady, mister, missis, miss*);

– слова, обозначающие чин, звание, учёную степень, занимаемую должность (*Is there a chance, doc? But, Parliamentary Secretary, where can we get some action?*);

– термины родства (*The moment approaches, my son.*);

– окказиональные обращения, характеризующиеся индивидуальным вкусом, употреблённые говорящим «один раз», для

данного случая (Like I said, *man*, you've got trouble. A splendid suggestion, *old boy*.).

Оценочные обращения подразделяются на зоонимы, названия растений, сладостей, частей тела, абстрактные существительные, собственно эмоциональные существительные, сленговые образования, названия лиц по характерному внешнему признаку.

Обязательным компонентом прономинальных форм обращения является личное местоимение *you*. Согласно М.О. Фаеновой [Фаенова 1991], Н.И. Формановской [Формановская 1990], различия между фамильярной и вежливой прономинальной формой исчезли в литературном английском языке. *You* является необходимым атрибутом собственно эмоциональных обращений: Well, *you little so-and-so*.

Особое место занимают так называемые безличные обращения. К ним относятся слова и словосочетания, утратившие своё предметно-логическое значение, например: Oh, *my God*, oh, *my God*, по. Oh, *my Goodness*, you are so smart.

Вежливое обращение к незнакомому человеку начинается с извинения за причиняемое беспокойство, выраженного определёнными речевыми штампами – формулами привлечения внимания, которые, по мнению Л.П. Ступина и Н.И. Формановской, здесь служат и формой обращения к незнакомому собеседнику (они заменяют звательные русские формы *девушка*, *мужчина*, *женщина* и т.п.). Ступин называет их «нулевыми» формами обращения [Ступин 1980: 42]. Самыми распространенными среди них являются *I'm sorry*, *Excuse me*, *Pardon (me)*, *I beg your pardon*, *Forgive me*, *I say! Say...* (Послушайте!), или стилистически-сниженные *Hi!* или *Hey!* (Эй!).

Речевой этикет, как известно, предписывает говорящим использование определённых формул в зависимости от ситуации общения. Носители языка интуитивно осуществляют выбор требуемых единиц, ориентируясь на экстралингвистические условия, среди которых особое значение имеет степень официальности обстановки и отношений между коммуникантами.

В большинстве случаев официальной формой обращения является обращение по фамилии в сочетании с традиционными формами вежливости, причем последние могут употребляться и единично.

На фамильярно-дружеском уровне вежливости к знакомому человеку обращаются по имени в полной, сокращенной и уменьшительно-ласкательной форме в рамках равноположных или разноположных отношений. Также на фамильярно-дружеском уровне

употребляется обращение по терминам родства, причём не только при обращении к членам данной семьи, но и к посторонним людям, как знакомым, так и незнакомым.

Ласковые и дружественные формы обращения могут быть выражены и окказиональными обращениями. Так, употребление слов *boy, girl, child, angel* санкционируется нормой английского литературного языка.

Окказиональные обращения, содержащие возрастной признак и сопрягающиеся с прилагательными, дающими возрастную и эмоциональную характеристику адресату, имеют эмоционально-усилительное значение и являются выразителем фамильярно-ласкового обращения, например: *old boy, old chap, little girl, dear child, young man, young fellow*. Существительное *thing* используется как форма фамильярно-дружественного обращения при равноположных отношениях и при обращении старшего к младшему при разноположных отношениях: *Poor, poor thing, wherever would you go?* Иногда ядром неочечного обращения выступает неодушевлённое существительное *creature* или числительное *one*: *My dear creature, I haven't seen you for centuries. Don't be unhappy, my little one.*

Для передачи фамильярно-ласкового, дружественного обращения употребляются зоонимы-обращения с положительной окраской (*turtle, mouse, duck, monkey* “шалун”), названия растений и их частей (*flower, bud, fig, old buddy*), абстрактные существительные (*love, beauty ...*), названия сладостей (*sugar, honey, sweet, sweetie-pie ...*), названия частей тела (*heart, soul, eye*), собственно эмоциональные обращения, выраженные ласкательной лексикой (*dear, darling, dearest, cookie, my beloved, my precious, sweetheart*). В условиях равноположных отношений вышеперечисленные формы допустимы в рамках семьи, между друзьями, коллегами, между лицами противоположного пола в неофициальной или интимной обстановке, а в условиях разноположных отношений – при обращении к подчинённому, к лицу, младше говорящего, к младшим членам семьи.

Вслед за Формановской Н.И., Оликовой М.А., стоит заметить, что в основном все окказиональные обращения лежат в пределах просторечия и сленга и употребляются в стилистически низко маркированной речи: *baby* – a mean or intimidating man; a popular girl; *boy* – a male Negro of any age; a manual servant regardless of age; *man* – a term of direct address to both known men and strangers; *chum* – a term to mean an intimate friend, a girl; *fellow* – a familiar affectionate term of address.

При разноположных отношениях окказиональные обращения употребляются по всем параметрам по отношению к подчинённому, а в условиях равноположных отношений – в рамках семьи, причём они иногда приобретают шутливую коннотацию, например: *Don't be angry with me, baby doll. Now sit you down, gal.* Окказиональные обращения характерны для идиолектов подростков.

В пределах просторечия и сленга имена собственные в сочетании с терминами родства приобретают определённые коннотации: *cousin Jan* or *Jacky* – житель Корнуолла, *cousin Tom* – полоумный человек, *cousin Betty* – полоумная женщина, *Jackson* – обращение, подчёркивающее, что адресат хорошо в чём-то разбирается. *Kitty* употребляется как синоним словосочетания «молодая девушка», *Jack, Mac* как обращения к незнакомцу, *Tabby* – старая дева.

В пределах просторечия и сленга некоторые формы обращения по чину имеют шутливый оттенок, например: *captain* – a familiar and jesting term of address.

Словосочетания *old granny, old wife* с оттенком презрения употребляются по отношению к нервным суетливым лицам обоих полов; *daddy* может употребляться как шутливая форма обращения к ребёнку.

Среди негативных обращений много зоонимов: *ass, cat, cow, goat, hog, jackass, louse, pig, shrew, skunk, swine, turkey, vermin, marmoset* и так далее. Все эти названия содержат в своей структуре коммуникативно-релевантные дифференциальные признаки, в которых проявляется отношение говорящего к адресату: *goose* – a silly creature, *ninny*; *rabbit* – a person who deserves contempt; *rhinoceros* – a large unwieldy person и т.д.

Основной состав фамильярно-грубых, оскорбительных обращений представлен собственно эмоциональными обращениями. В основном это слова сленгового характера, вульгаризмы, бранная лексика. Неотъемлемым элементом данных форм является местоимение *you*, а также пейоративные прилагательные: *you bloody swine, you old cow, you ass, you bloody fool, you dirty bastard, you goddam jailbird, you bum,*

В английском языке существует также ярко выраженная тенденция образовывать негативные обращения с компонентом *-head*: *blockhead, dunderhead, blunderhead, bonehead, fathead, muttonhead, pinhead, puddinghead, steephead* и так далее.

Анализируя диалогическую речь героев романа Теодора Драйзера “*Sister Carrie*”, мы убедились в многообразии обращений в

структурном и стилистическом плане. Исследование констатирует, что наиболее употребляемыми являются традиционные формы вежливости, применяемые как единично, так и в сочетании с антропонимами, ввиду официальности светского общения. Однако в непринуждённой обстановке, подразумевающей общение в семейном кругу, со знакомыми людьми, самой распространённой формой обращения является личное имя, как полное, так и уменьшительно-ласкательное:

- “Say, *Kitty*,” called one to a girl who was doing a waltz step in a few feet of space near one of the windows, “are you going to the ball with me?” (обращение в разговоре рабочих на фабрике) [Dreiser 1991: 37].

- “What did you do that for, *Carrie*?” asked Minnie, when she saw it (Минни к своей сестре) [Dreiser 1991: 51].

- “*Minnie*! What’s the matter? Here, wake up” (Мистер Гансон к своей жене) [Dreiser 1991: 77].

- “*George*, I let Mary go yesterday” (Миссис Герствуд к своему мужу) [Dreiser 1991: 78].

- “I am going away, *Julia*, for a few days” (Мистер Герствуд к своей жене) [Dreiser 1991: 89].

- “Who was that with you, *Jessica*?” (Миссис Герствуд к дочери) [Dreiser 1991: 82].

Такое обращение становится возможным между компаньонами, а также в адрес знакомого, но не близкого человека:

- “You see that things are safe and all the employees are out when you go home, *George*,” Moy had once remarked (беседа между компаньонами) [Dreiser 1991: 116].

- “Hello, *Charlie*,” said Hurstwood, looking out from his office door (обращение к знакомому) [Dreiser 1991: 77].

При знакомстве обращение по фамилии с использованием традиционных форм вежливости становится возможным только в условиях первой встречи. В условиях последующих контактов происходит сдвиг в сторону фамильярного обращения, вплоть до уменьшительного личного имени, например:

- “*Carrie*,” said Hurstwood, using her first name with sympathetic familiarity, “I want you to love me” [Dreiser 1991: 119].

- “Hello, *Carrie*,” he said, as a sprightly figure of a girl drew near him (Друэ к своей новой знакомой) [Dreiser 1991: 58].

- “Where are you, *Cad*?” Drouet said, using a pet name he had given her [Dreiser 1991: 97].

- “Well, how goes it, *Caddie*?” Drouet said [Dreiser 1991: 97].

В приведённых выше уменьшительных формах (*Cad*, *Caddie* > *Caroline*) следует усматривать не только фамильярность приятельских отношений, но и намечающуюся тенденцию носителей языка прибегать к сокращённым формам слова везде, где для этого предоставляется возможность (*car*, *doc*).

В тексте также встречается обращение по роду деятельности (“I’ll fix this,” exclaimed Drouet. “Sst, *waiter*” [Dreiser 1991: 55].), по терминам родства в семейном кругу (“Did you know, *mother*, the Spences are getting ready to go away?” [Dreiser 1991: 131]). Более свободный стиль обращения к родителям позволяет использование разговорной лексики:

- The next morning at breakfast his son said: “I saw you, *Governor*, last night” (*Governor* – разг. ‘отец’) [Dreiser 1991: 115].

Не ласковый, скорее пренебрежительный оттенок несёт обращение матери к дочери:

- “Mind how you address me, *missy*. I’ll not have it” [Dreiser 1991: 191].

Более фамильярный или дружеский тон беседе придаёт всё возрастающее количество окказиональных обращений. Теоретически они входят в группу неоценочных апеллятивов-обращений. Однако, определяемые эмоциональными прилагательными и / или местоимениями, они, как правило, приобретают окказиональные коннотации, которые могут варьироваться и выражать как дружелюбное, ласковое отношение говорящего, так и в определённых контекстах покровительственное и даже негодующее:

- “Well, *young girl*,” observed the old gentleman, looking at her somewhat kindly, “what is it you wish?” (в идиолектах представителей высших и средних социальных слоёв сочетание ‘*young girl*’ является снисходительно-дружественным обращением старшего к младшему) [Dreiser 1991: 17].

- “Why, hello, *Charlie, old man*,” said Hurstwood, as Drouet came in that evening about eight o’clock [Dreiser 1991: 46].

- “*You foolish girl!*” (местоимение “*you*” служит здесь для уточнения адресата и усиления отрицательной коннотации) [Dreiser 1991: 51].

- “Thanks, *old man*,” said his friend (Drouet), “I’ll see what the girl says and let you know” [Dreiser 1991: 125].

- “Why, *woman*,” he exclaimed, “you did it for me!” [Dreiser 1991: 167].

Заметно увеличивается число других безымянных звательных форм, особенно собственно эмоциональных обращений, которые представлены ласкательной и бранной лексикой:

- “I told him I called on you, *dearest*, when he was away” (Герствуд к Керри) [Dreiser 1991: 127].
- “You mustn’t worry, *sweetheart*,” he said (Герствуд к Керри) [Dreiser 1991: 128].
- “Answer by special messenger when you get this, and, *darling*, I must see you” (Герствуд к Керри) [Dreiser 1991: 128].
- “Who is he, *my dear*?” inquired Mrs. Hurstwood (мать обращается к дочери) [Dreiser 1991: 81].
- “Own to it, *dear*,” he said feelingly, “you do, don’t you?” (Герствуд к Керри) [Dreiser 1991: 121].
- “Aw, let me go,” she explained angrily, “*duffer*” (из речи рабочих) [Dreiser 1991: 35].
- “*Rubber!*” he called back as she looked after him (из речи рабочих) [Dreiser 1991: 35].
- “Go on, *Rubber*,” was her only comment (из речи рабочих) [Dreiser 1991: 37].
- “Ah, *rascal*, that’s pretty hard on the little girl” (из речи рабочих) [Dreiser 1991: 100].

О более свободном стиле общения, не ограниченном светскими формальностями, свидетельствует появление в речи героев романа “*Sister Carrie*” особого типа обращений – окликов. Они не называют адресата, а служат только для привлечения внимания:

- “*Say*,” he called, “if you wait, I’ll wait with you” [Dreiser 1991: 38].
- “*Say*, she was a little dandy, I tell you,” went on Drouet confidentially, and trying to impress his friend [Dreiser 1991: 46].
- “*Say*, that fits like a T, don’t it?” he remarked, feeling the set of it at the waist and eyeing it from a few paces with real pleasure [Dreiser 1991: 72].
- “*Say*,” said Drouet, as if struck by a sudden idea, “I want you to come out some evening” [Dreiser 1991: 77].
- “*Say*,” he said one morning ..., “I’ve invited my friend Hurstwood to come to us some day and spend the evening with us” [Dreiser 1991: 89].
- “*I say*,” said Hurstwood, as they came up the theatre lobby, “we are exceedingly charming this evening” [Dreiser 1991: 102].

Грубо, вульгарно звучит обращение служащего обувной фабрики к подчинённой:

• “*You*,” he said, “show this girl how to do what you’re doing” [Dreiser 1991: 33].

Данное прономинальное обращение употребляется в пределах просторечия и содержит определённые отрицательные эмоции.

Таким образом, мы видим, что в данном произведении конца XIX века уже намечается тенденция отступления от строго официальных форм обращения и стремление свести общение с формального на более фамильярный уровень вежливости.

Литература:

Карпова П., Истомина В.В. Формы обращения в английском языке // Социокультурная динамика региона: сб. науч. тр. по материалам межрегион. науч.-практ. конф., 24-25 апр. 2003. - Белгород, 2003. - Вып. 3. - С. 250-255.

Оликова М.А. Обращение в современном английском языке. – Львов.: Вища школа, 1979. – 83 с.

Ступин Л. П. Современный английский речевой этикет. – Ленинград, 1980. – 144 с.

Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке: научно-теоретическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 144 с.

Формановская Н.И., Шевцова С.В. Речевой этикет. Русско-английские соответствия. – М.: Высшая школа, 1990. – 95 с.

Dreiser T. *Sister Carrie*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

Abstract:

The paper considers structural and stylistic peculiarities of direct address in the English language in written dialogical speech; their classification and some general and distinctive features are given. Consideration is given to the choice of the forms of address depending on extralinguistic conditions, among which account is taken of the officialism degree of the situation and relationship between the speakers. Emphasis is placed on the analysis of the emotional connotations in the system of direct address forms used on the familiar friendly level and in stylistically low speech in terms of examples taken from Theodore Dreiser’s novel “*Sister Carrie*”.

Particularități ale consonantismului limbilor germană, engleză și română

Ana POMELNICOVA, conf. univ., dr.
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Balti

Mariana MUTRUC, drd.
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău

Cuvinte cheie: sistemul fonetic, aspectele fonetic și fonematic, consoane, consonantismul, foneme

Studierea unei limbi străine, cum ar fi engleza și germana, necesită un efort considerabil atât din partea celor ce doresc să însușească această limbă, cât și din partea celor ce o predau. Deoarece este vorba despre utilizarea unei limbi străine nu numai ca mijloc de comunicare simplă, ci și ca obiect de cercetare științifică, studiarea limbii date se va efectua sub toate aspectele sale: fonetic, fonematic, gramatical, lexical și grafic. Fiecare aspect își are importanța sa. Un rol deosebit îi revine foneticii deoarece obiectul ei de studiu îl constituie sunetul vorbit, pe care îl studiază din punct de vedere articulatoric, acustic, perceptiv în baza metodelor obiective și subiective ale foneticii experimentale. Sunetele vorbite formează semnale audibile și vizibile ale vorbirii, ceea ce ne permite comunicarea cotidiană. Ca sunetul să fie înțeles, el trebuie să fie pronunțat corect. Se știe că, de exemplu, discrepanța dintre scris și pronunție a limbii engleză în cursul dezvoltării sale a luat o amploare enormă. Astfel, forma scrisă a cuvintelor se deosebește enorm de forma rostită. Dificultățile de pronunțare a unei limbi străine vor fi înlăturate studiind conștiincios fonetica. Însă, rolul decisiv în însușirea fundamentală a foneticii aparține metodei comparativ-contrastive, astfel, după cum a menționat L. Șcerba (Л. Щерба, 1963), elevii trebuie să învețe totul ce e nou și dificil în limba străină, comparând un fenomen sau altul cu corespondentul său din limba maternă. Procesul de predare a unei limbi străine se poate realiza pe baza a două criterii: a) particularitățile fonetice a limbii materne și b) particularitățile fonetice a limbii străine. Pe baza acestora vom putea evidenția deosebirile și similitudinile fonetice dintre limba maternă și cea străină.

Sistemul fonetic al unei limbi poate fi studiat la următoarele niveluri: cel al *vocalismului*, ce include monoftongi, diftongi și triftongi și cel al *consonantismului*. Consoana este un sunet al vorbirii produs prin închiderea totală sau parțială a canalului vorbitor, astfel încât curentul de aer este împiedicat să iasă liber. Consoanele pot fi însoțite sau nu de vibrarea coardelor vocale. În ceea ce privește segmentele consonantice din limbile germană, engleză și română o bună parte din ele sint identice sau aproape

identice, dar există și unele deosebiri. Consoanele pot fi clasificate după mai multe criterii: după locul de articulare, după modul de articulare, după tonul și zgomotul produs, după participarea coardelor vocale (Голубев А.П., Смирнова И.Б., 2005).

În limba română sînt 20 de consoane: b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ș, ț, ț, v, x, z.

Acestea pot fi clasificate:

1) după locul de articulare consoanele sunt de două tipuri: a) labiale și b) linguale. a) Consoanele labiale se divizează în: a.a) bilabiale, la a căror pronunțare iau parte ambele buze: b, p, m; și a.b) labiodentale, la a căror rostire participă buza de jos și dinții de sus: v, f. b) Consoanele linguale se divizează în: b.a) dentale, la a căror rostire vârful limbii se îndreaptă spre dinții de sus: d, t, n; b.b) alveolare, la a căror rostire vârful limbii înscrie un obstacol parțial cu alveolele dinților de sus: z, s, ț, l, r; b.c) prepalatale, la a căror rostire partea de mijloc a limbii se ridică spre palatul tare: ci (ce), gi (ge), j, ș; și b.d) postpalatale, la a căror rostire partea de mijloc a limbii se apropie de partea moale a cerului gurii: c, g, k, h.

2) După modul de articulare distingem: a) explozive sau oclusive, la a căror rostire unele organe de articulație la un moment dat opresc aerul ieșit din plămîni care ulterior înlătură obstacolul producînd o explozie: b, c, d, g, k, p, t, m, n; b) fricative sau constrictive, la a căror rostire unele organe de articulație se apropie unul de altul formînd un slab obstacol, dar între ele rămîne, totuși, o mică deschizătură prin care trece aerul expirat: f, h, j, s, ș, v, z, l, r; Constrictivele z, s, j, ș se mai numesc siflante sau șuierătoare. Spre deosebire de z, s, ca siflante obișnuite, la articularea constrictivelor j și ș șanțul de pe linia medială a limbii e mai adînc, din cauză care șuvoiul de aer continuu dezvoltă un zgomot șuierător mai pronunțat, de aceea j și ș se mai numesc sibilante (lat.sibilare „a fluiera”, „a șuiera”). Consoanele constrictive l și r sunt lichide. La articularea consoanei r zgomotul de fricțiune (explozii repetate) se produce în timpul apropierii și îndepărtării vârfului limbii de dinții de sus, producîndu-se un sunet vibrant, continuu. c) semioclusive sau africcate, la începutul rostirii cărora organele formează un obstacol complet, iar spre sfîrșit obstacolul slăbește, devine parțial: ci (ce), gi (ge), ț.

3) După tonul și zgomotul produs deosebim consoane: a) laterale, la a căror rostire aerul trece ușor prin părțile limbii, mai ales prin partea stîngă: l; b) vibrante, la a căror rostire limba vibrează apropiindu-se și îndepărtîndu-se de dinții de sus: r; c) nazale, la a căror rostire aerul ieșit din plămîni trece, în primul rînd, prin cavitatea nasului și parțial prin cavitatea bucală: m, n.

4) După participarea coardelor vocale consoanele se clasifică în două grupe: a) surde, la a căror rostire coardele vocale se află în poziție

deschisă, nu vibrează și aerul se scurge liber printre ele: c, ci (ce), k, f, h, p, s, ș, t; b) sonore, la a căror rostire iau parte coardele vocale care într-o oarecare măsură vibrează: b, d, g, gi (ge), j, l, m, n, r, v, z. În cazul dat apar opt perechi corelative: b-p, v-f, d-t, z-s, j-ș, ġ-č, ġ-k, g-c. Această opoziție sonor-nonsonor (surdă) are valoare fonologică și contribuie la diferențierea cuvintelor și a formelor gramaticale: vin-fin, drag-trag, dur-tur, zare-sare, joc-șoc, jale-șale, ger-cer, unghi-unchi, ghem-chem, grai-crai etc. (Corlăteanu N., Zagaevschi V., 1993; Bogdan M., 1962).

Uneori, pentru același fonem există două sau mai multe alofone (moduri de pronunțare fizic diferite, dar cu funcții identice). De exemplu, fonemul /n/ se pronunță diferit în cuvintele *ban* și *banc*, coresponzând transcrierilor fonetice [ban] și [baŋk]. Diferența este că în *ban* /n/ este o consoană alveolară, produsă prin blocarea și eliberarea fluxului de aer de către vârful limbii pe alveolele dinților de sus. În cuvântul *banc*, sub influența consoanei velare [k] fonemul /n/ se articulează într-o cu totul altă poziție, și anume în partea posterioară a cavității bucale, prin atingerea rădăcinii limbii de vâlul palatului (spunem că *se velarizează*). Această diferență se marchează prin folosirea de simboluri fonetice separate. În mod similar fonemele /k/ și /h/ se pronunță diferit în funcție de sunetele învecinate.

În limba germană sînt 24 de foneme consoane: / p, b, d, t, k, g, m, n, ŋ, l, f, v, s, ʃ, z, ʒ, ç, j, h, x, R, pf, ts, tʃ /. După locul de articulare în limba dată distingem 8 grupuri de consoane: a) bilabiale: / p, b, m /; b) labiodentale: / f, v, pf /; c) dental-alveolare: / f, d, n, l, s, z, ts /; d) postalveolare (sau prepalatale): / ʃ, tʃ, ʒ /; e) palatale: / ç, j /; f) velare, care se articulează în partea posterioară a cavității bucale, prin atingerea sau prin apropierea rădăcinii limbii de vâlul palatului: / k, g, x, ŋ /; g) uvulare: / R /; h) glotale, care se articulează prin îngustarea canalului fonator la nivelul glotei: / h /. După modul de articulare distingem consoane: 1) explozive: / p, b, t, d, k, g /, 2) fricative: / f, v, s, z, ʃ, ʒ, ç, j, x, h /; 3) africcate: / ts, tʃ, pf /; 4) nazale: / m, n, l, ŋ, /; 5) sunete oscilatorii, cu alte cuvinte poate fi uneori sunet fricativ sau lingval: / R /. După participarea coardelor vocale ca și în română sînt consoane sonore: / b, m, v, d, n, ŋ, z, l, j, g, ʒ, R / și surde: / p, f, t, s, ʃ, ç, k, x, h, pf, ts, tʃ / (Rausch R., Rausch I., 2002)

După cum am mai menționat, după participarea coardelor vocale în română se deosebesc 8 perechi de consoane sonore și surde. La care trebuie de menționat că locul și modul de formare a oricărui sunet din aceste perechi e la fel și se deosebesc doar prin participarea sau absența vocii. Consoanele sonore din limba română (b, d, g, j, v, z) spre deosebire de cele din limba germană nu devin surde la sfîrșitul cuvîntului, ci se pronunță cu intensitate, de ex: *club*, *nord*, *bagaj*, *bolnav*, *troleibuz* – *Klub*, *Glas*, *Tag*, *Band*. În limba

română opoziția surd – sonor ajută la deosebirea sunetului cuvintelor și a formelor gramaticale, de ex: *vin – fin, joc – șoc, corb – corp* (Pomelnicova A., 2003).

În limba engleză sint 22 de consoane: /p, t, k, b, d, g, m, n, ŋ, l, f, θ, s, ʃ, h, v, ð, z, ʒ, r, j, w, tʃ, dʒ/. Consoanele în limba engleză pot fi clasificate după trei parametri articulatorii: a) după locul de articulare, b) după modul de articulare și c) după vibrație sau lipsa vibrației (după participarea coardelor vocale). Articulația este procesul prin care volumul mișcător de aer este modelat. a) După locul de articulare distingem: 1) consoane bilabiale: / b, p, m, w /; 2) consoane labiodentale: / f, v /; 3) consoane dentale: / θ, ʒ /; 4) consoane alveolare: / t, d, s, z, n, l /; 5) consoane palatale: / ʃ, z, r, tʃ, dʒ, j /; 6) consoane velare: / k, g, ŋ / și 7) fricative glotale: / h /. b) După modul de articulare deosebim următoarele grupe de consoane: 1) ocluzive, care se articulează printr-o ocluzie a canalului fonator: / p, t, k, b, d, g /; 2) fricative, la a căror pronunțare canalul fonator se strîmtează dar nu se blochează complet, astfel încît aerul se scurge pe toată durata emisiunii: / f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ, h /; 3) africte, la a căror pronunțare se începe cu o ocluziune și se termină cu o fricțiune: / tʃ, dʒ /; 4) nazale, sînt acelea în la care în timpul pronunției fluxul de aer este expirat (exclusiv sau parțial) pe nas: / m, n, ŋ /; 5) lichide, ce reunește două clase de consoane: cele laterale: / l / și cele vibrante: / r / și 6) semivocalele (numite și *semiconsoane*): / w, j /, ce exprimă sunete care au atât proprietăți de vocale cît și de consoane.

Din punct de vedere articulator și auditiv semivocalele se apropie de vocale, în general vocale închise. Din punct de vedere fonemic (în cadrul cuvintelor) semivocalele joacă rol de consoane și spre deosebire de vocalele propriu-zise nu pot forma silabe. c) După vibrație sau lipsa de vibrație a coardelor vocale consoanele din limba engleză ca și cele din română se împart în două grupe: 1) surde, la rostirea cărora coardele vocale se relaxează și aerul trece prin ele fără a produce vibrația: / p, t, k, f, θ, s, ʃ, ʃ, h / și 2) sonore, la rostirea cărora iau parte coardele vocale și vibrează atunci cînd aerul se scurge prin ele: / b, d, g, v, ð, z, ʒ, dʒ, r, l, w, j, n, ŋ/ (Babără N., Chirdiachin A., 2003)

Consoanele sonore din limba engleză la sfîrșitul cuvîntului nu se asurzesc, în caz contrar aceasta duce la schimbarea sensului cuvîntului, de ex: /det/ - /ded/; pe cînd în română consoanele sonore / z, ʒ, g, d, v, b / la sfîrșitul cuvîntului se asurzesc, pronunțîndu-se în locul lor / s, ʃ, k, t, f, p / respectiv. Consoanele din limba engleză se pronunță tare, neînmuindu-se niciodată, deoarece nu le este specifică palatalizarea, caracteristică fonemelor consonantice din română / ʃ, ʒ, g, l /. În engleză / l / are două variante, un / l / clar ca în română, care se întîlnește totdeauna înaintea unei vocale și un / l /

velar necunoscut în română și apare înaintea unei consoane sau în poziție finală. În limba engleză consoanele surde explozive / p, t, k / înainte de vocale se articulează cu aspirație, ceea ce nu-i caracteristic limbii române (Beț E., 2000)

În engleză ca și în română sau germană consoanele se împart în surde și sonore după vibrația coardelor vocale; după modul de articulare apar consoane ocluzive (explozive), fricative, africcate, precum și nazale. Dar după locul de articulație sînt consoane ce se produc cu ajutorul buzelor, dinților, palatului tare sau moale și a glotei, acestea însă majoritatea diferă de la o limbă la alta.

Bibliografie:

Corlăteanu Nicolae, Zagaevschi Vladimir. *Fonetica*. – Chișinău, Editura „Lumina”, 1993. - 272 p.

Beț Elena. *Consoane ocluzive în limbile română și engleză*. – Chișinău, Editura „Știința”, 2000. – 75 p.

Babără Nicanor, Chirdiachin Alexei. *Considerațiuni cu privire la sistemul consonantic al limbii engleze și române (microstudiu de sinteză)*. In: *Probleme de lingvistică generală și romanică*. Vol. II. – Chișinău, Editura CE USM, 2003. - P. 23-26.

Pomelnicova Ana. *Система согласных румынского и немецкого языков*. In: *Omagiu profesorului și omului de știință*. – Chișinău, Editura CE USM, 2003. - P. 136-138.

Rausch Rudolf, Rausch Ilka. *Deutsche Phonetik für Ausländer*. – Leipzig, Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, 2002. – 404 S.

Bogdan M. *Fonetica limbii engleze*. – Cluj, Editura Științifică, 1962. – 310 p.

Голубев А.П., Смирнова И.Б. *Сравнительная фонетика английского, немецкого и французского языка*. – Москва, Издательский центр „Академия”, 2005. – 208 с.

Щерба Л. *Фонетика французского языка*. – Москва, „Высшая школа”, 1963. – 309 с.

Аннотация

В данной статье дается описание консонантизма в немецком, английском и румынском языках, показана необходимость овладения фонетическими нормами ин яз. Предупреждение возможных ошибок и их преодоление возможно при условии осознания причин артикуляционных ошибок, при понимании отличий артикуляционной базы иностранного языка от артикуляционной базы родного языка.

Interference of Mother Tongue in the Acquisition of a Foreign Language

Iulia IGNATIUC, *dr.conf.*

Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți

Key words: language interference, interlanguage, positive/negative transfer, Learner English.

Linguists and methodologists have long been discussing the problems caused by the influence of mother tongue on the acquisition of a foreign language. Scholars usually refer to this influence as *language interference*, *cross-linguistic influence* or *transfer*. Many of them think that this influence is unavoidable and that sometimes the native language distorts the foreign language that is being studied. Some believe that the distortion is so strong that the learned foreign language becomes a blend as it contains much from the mother tongue and because of this it would be better to call it *interlanguage* (Wikipedia). The term was first introduced by Larry Selinker (1972) and is often explained as a term used when second language learners produce results which are neither fully native-language-like nor target-language-like. There is no unity of opinions among linguists concerning mother tongue influence on foreign language acquisition. However some linguists deny the importance of mother tongue influence. According to Oldin (1989:36), the effects of positive transfer can only be determined through comparison of the success of groups of learners that have different native languages. Today most linguists admit that the learners' native language significantly affect their acquisition of the foreign language. It is worth mentioning that scholars' opinions differ when they discuss *language interference*. Generally speaking, it means the transfer of certain linguistic features from one language to another one in the speech of a person who speaks two or more languages. We should mention here the two kinds of language *transfer- positive* and *negative*. *Positive transfer* means that some of the rules in the native and the foreign languages overlap; some words or syntactic structures are similar. All this makes the transfer from the native language to the foreign one result in something correct. It also makes it easier for learners to produce correct foreign language, for example: *ambulance – ambulanță; elephant-elefant; park-parc*. That is why learners need less time to develop good reading and listening comprehension. Similarities between writing systems contribute to the development of good writing and reading skills. The grammatical similarities will help learners become more proficient

in grammar. Thus, due to the fact that Romanian has articles, acquisition of the English article system is much easier for Romanian-speaking learners than for those whose native language is Russian, or any other Slavic language, except Bulgarian (the only Slavic language that has articles). *Negative transfer* means the transfer of rules, words, word combinations and structures from the mother tongue to the foreign language that results in something incorrect. This kind of *transfer* constitutes a source of errors for learners of foreign languages. That is why both Romanian and Russian speaking learners whose languages have free word order often make mistakes when building sentences in English in which the word order is strict. *Positive transfer* is not discussed as widely as *negative transfer* although it is very important for learners. The closer the native and the foreign languages are, the more *positive transfer* occurs and the easier it is for the learner to master the target language. On the contrary, the greater the difference between the two languages, the more *negative transfer* occurs. As differences between languages (even between those that belong to the same family of languages) are usually more numerous than similarities, *language interference* mainly deals with *negative transfer*. Probably because of this *language interference* and *negative transfer* are often considered synonyms (Dulay et al 1982:101).

Speaking about language interference we cannot avoid mentioning the importance of *contrastive studies* of languages for foreign language acquisition. In the middle of the twentieth century, a lot of applied linguistic research was done in the field of comparing the native and the foreign languages. It was believed that such investigations could help predict the mistakes learners made when acquiring a foreign language (Corder 1981:1). This approach focused, we believe, mainly on *negative transfer*. Thus the learners' errors were most often ascribed to the influence of the *negative transfer* on the acquisition of a foreign language. It is difficult to agree to this because the influence of the learner's mother tongue on the foreign language that is being learnt may also be, as we have mentioned before, positive. It was not incidental that later in the twentieth century, linguists started to pay more attention to the positive influence of the mother tongue on the acquisition of a foreign language (Dulay et al 1982:97). Both teachers and learners benefit from the comparison of the native and foreign languages as they can help predict some of the mistakes. However the mistakes foreign language learners make are not caused only by *language interference*. Later methodologists started to pay more attention to the analysis of the types of mistakes. Many of them ignored the importance of contrastive studies for foreign language studying setting out to discover and describe various types of mistakes in order to understand how learners acquire a foreign language.

The recognition of the method of error analysis and of its importance in the field of foreign language learning and teaching does not diminish the significance of contrastive studies in the field.

In the present paper, we will focus on the differences between Romanian as a native language and English as a foreign language to explain some of the mistakes Romanian speaking learners may make when learning English. This may help teachers, especially young ones, to discover these mistakes and to find ways of preventing them or, at least, to try not to miss the chance to offer the learners the necessary information. Talking about speakers of a foreign language linguists speak about *Learner Language*, for example, *Learner English*. (Swan&Smith, 2001:39). It is the English spoken by people whose native language is a different one. It is not the same as territorial variants of English, such as American English, Australian English, Canadian English, etc. If we admit that the native language plays a significant role in the English that is produced by learners, we will have to agree that there are as many varieties of *Learner English* as there are native languages of those who study English.

The major aim of this research was to reveal the patterns of Romanian interference in Romanian speaking students' English. It should be mentioned here that by Romanian speaking students/learners I mean those who live in the Republic of Moldova. I have limited my analysis to grammar only. Having summarized and analyzed the most frequent mistakes made by my students in the field of grammar, I tried to state where the major difficulties of a Romanian- speaking person who is learning English are. While English, a West Germanic language that sprang from Proto-Germanic, refers genetically to the Germanic family of Indo-European languages and is closely related to German, Dutch, Frisian, Afrikaans, Norwegian, Danish, Swedish, Icelandic and Faroese, Romanian belongs to the Romance family of Indo-European languages. Its ancestor language being Latin, Romanian is the sister language of French, Spanish, Portuguese, Italian, Catalan and other numerous Romance languages that are not so widely spoken. Due to the Norman Conquest, English was greatly influenced by French. At the same time, because Latin was a kind of *lingua franca* of the Christian Church and of European intellectual life, many English words were constructed based on Latin roots. As a result there are numerous similarities between English and Romance languages. From a typological point of view, English is closer to isolating languages, such as Chinese and Vietnamese than to Romance languages. It has, however, preserved some inflections that, though not numerous, are very frequently used in the language. Besides, culturally, English is much closer to Romance languages. All this makes the contrastive

analysis between English and Romanian very interesting and useful. There are many commonalities between the grammatical systems of English and Romanian: the same parts of speech, definite and indefinite articles, singular and plural numbers, common and possessive cases, transitive and intransitive verbs, present, past and future verb forms, perfect verb forms, active and passive verb forms, real and unreal conditionals, etc.

There are, at the same time, considerable differences. Unlike English, Romanian nouns have more cases; in the possessive case, the Romanian noun comes before the name of the noun that is possessed; definite articles do not precede the nouns and are not separate words in Romanian; articles and adjectives in Romanian have singular and plural forms; attributive adjectives come after the nouns they modify though they may also precede them; the nouns that express nationality have plural forms in Romanian; the comparative and superlative forms of Romanian adjectives are formed only analytically; Romanian articles, nouns and adjectives have gender; Romanian verbs are classified into four groups from the point of view of their endings; there are no continuous forms of the verbs in Romanian; the Romanian *perfectul compus*, though formed like the English *present perfect* with the help of the auxiliary *have*, is used differently and it also has inverted forms (*vazut-am*); the Romanian *mai mult ca perfectul*, an equivalent of the English *past perfect*, has only synthetic grammatical forms; there are gerunds in both languages but they seldom correspond to each other. There are considerable distinctions in the sphere of syntax, particularly, in word order, inversion, negation and some types of clauses and sentences. Below, we shall point out the cases where Romanian-speaking learners of English make mistakes under the influence of their mother tongue.

Articles

Although English, like Romanian, has articles, using them is often a problem for Romanian learners. In Romanian, the definite article is not a separate word and it does not precede the noun but follows it as an inflection. Moreover, it has gender and number distinctions. The article system in Romanian is more varied as it includes articles proper, possessive and demonstrative ones. The following are typical mistakes that arise from uses of the Romanian articles:

1. In Romanian, the definite article is used with nouns with a generic meaning. Hence:
The cat is a domestic animal.
When he was pupil....
I like the tennis.
The sugar may be dangerous.

- The music is very special to me.
2. No article is used in Romanian before names of professions when these are used as predicative.
His father is doctor.
He wants to be engineer.
 3. Romanians use the article before possessive pronouns and other determiners.
The most pupils chose volley ball.
This book is the mine.
 4. In Romanian, it is possible to omit the article after *as, like, with* and *without*.
He behaved like child.
You may work with dictionary.
They used the stick as fork.
He went without umbrella.
 5. Romanian does not use articles in some expressions of location.
She is at seaside.
They spent the vacation in mountains
 6. More typical mistakes arise from Romanian use of articles.
The Tim's phone.
We have the lunch at 1pm.
I study the German.
The Manchester United.
The Queen Victoria
 7. Other difficulties include:
Few – a few; little – a little
In future Vs in the future
Last year – the last year
Next month – the next month
(the) school, hospital, prison, church, bed, etc.

Nouns

1. Like English, Romanian has countable and uncountable nouns; however, they do not always coincide (advice-sfat, sfaturi; income-venit, venituri; information-informație, informații; knowledge-cunoștințe; money- ban, bani; work- muncă, munci).
She gave me many good advices.
They have great incomes.
He brought a lot of informations.

2. In Romanian, the number of nouns that lack agreement between grammatical form and grammatical meaning is much smaller than in English.

The news are interesting.

The police is coming.

3. Quantities of money and measures of liquids, solids and distances typically take a plural verb and are followed by plural pronouns in Romanian.

I need another five pence, but I haven't got them.

Fifteen litters are more than I can carry.

Three miles aren't far to walk.

4. English noun+noun compounds may lead to problems where one of the nouns has a plural meaning and a singular form.

A toothbrush, a toys shop, a books publisher

Adjectives

1. Adjectives in Romanian usually follow the noun and inflect for number which may lead beginners to making mistakes.

A book thick

Clevers boys

2. More advanced learners may make mistakes with substantivised adjectives.

Give money to the poors.

3. Romanian does not have comparative and superlative inflections.

She is much more old than me.

4. Some expressions in Romanian use an adjective where English would use an adverb.

Speak slow.

Walk quick.

5. Any adjective can be used anaphorically without the equivalent of the English proform *one*.

Which one is your brother? The tall.

Prepositions

Most Romanian prepositions have rough English equivalents. Problems arise in cases where an English expression is not constructed with the equivalent of the Romanian preposition or where one of the languages uses a preposition and the other does not. Typical mistakes in this area are: made from plastic, married with my sister, listen a record, contribute at, participate at.

Verbs

1. Romanian speakers tend to have trouble learning to pronounce the *s*-endings in third person singular present tense verbs. There are many reasons for this. English is known as a non-inflected language compared to Romanian so the one sign of inflection tends to be forgotten.
2. The auxiliary *do* has no equivalent in Romanian. Romanian speakers can run into problems in English trying to form interrogatives by adding a question mark or by using question information (You are coming this evening?) or by inversion (When think you to leave England?)
3. Negatives in Romanian are formed by putting the negation *nu* before the verb.
She not lives in Paris.
4. The negation *nu* precedes the verb when another negative follows it.
I have not said nothing.
5. Conjugated question tags do not exist in Romanian; whereas in English, the question tag agrees with the main verb, Romanian uses *nu-I așa?* equal to *isn't it?* or more casually *nu?* after all verbs.
You are American, isn't it?
Alice loves Tim, no?

Time, tense and aspect

Past time

1. The Romanian *perfectul compus* is formed much like the English *present perfect* but it functions like a *simple past* in speech and informal writing.
I have visited them last summer.
2. In Romanian the *present tense* is used to talk about actions or states that began in the past and are continuing in the present.
I work in Paris since August/ for six months.
3. In Romanian, in writing and sometimes in speech, especially when reporting conversation, the present tense may be used to talk about the past. In Romanian, it gives an effect of fast moving action to a narrative.
Last week he calls and invites me to a party.
I talked to him yesterday. When I ask him "Are they leaving?" he says he doesn't know.
4. In Romanian, there is a tense *imperfectul* that is used in the same way as the English *past progressive* to talk about an action in progress at a given point in the past. But the same past tense is also used to talk

about habits or repeated actions in the past, so Romanian speakers may use the past progressive in place of a simple past tense.

We were often going to the seaside when I was a child.

I was swimming a lot when I lived in the village.

This tense is also used where the *past perfect progressive* would be used in English with *for* and *since*.

When he came we were writing a dictation for twenty minutes.

In Romanian, all verbs, including 'state verbs', can be put into this tense.

I was knowing him when I went to school.

5. The Romanian *mai mult ca perfectul* is formed like the English *past perfect* and its usage generally corresponds to the English tense. But it can also be used when the action spoken about is separated from the present by facts that are common knowledge to the speakers even though they may not be mentioned.

These are the flowers. All are red. But we had spoken about white flowers.

Future time

Romanian has the same three ways of expressing future time as English: a present tense, a *going to* structure and a future tense. In general, Romanian and English usage of these is similar but there are some differences.

1. Since Romanian has no *present progressive*, the simple present may be used incorrectly for the future.

I go to the cinema this evening.

2. In Romanian, the present tense is used to express a decision at the moment it is taken.

Somebody has come. I open the door.

3. Romanian uses the future tense for future time in clauses of condition and time.

I'll phone you when she will arrive.

I will go if they will invite me.

Clause structure

1. Romanian often uses a clause where English uses a predicative construction.

I want that you accompany me.

I saw that she ran.

In cases where English uses an infinitive after a verb to express purpose, Romanian uses the equivalent of *for*.

He is going to London for to buy some books.

2. Spoken Romanian allows an additional subject in a sentence.
My father he is very good at chess.
3. Relative pronouns are very seldom omitted in Romanian, so Romanian speakers can have trouble understanding and producing sentences like: This is the book I have always wanted to read.

Sentences with “It” and “There”

1. Romanian does not use a subject in impersonal sentences.
Is raining.
Is important to go there.
2. Romanian does not have an expression corresponding to *there is/there are*. This can lead to mistakes:
It's a book on the table. or On the table is a book.

Word order

Word order in Romanian is free; this makes it difficult for Romanian speakers to get used to English strict word order. This causes many mistakes. Very often Romanian sentences begin with the verb predicate.

1. Comes spring. Rings the telephone.
2. In Romanian, an adverb often comes between the verb and the direct object.
I like very much this film.
3. Romanian can use inversion in an object or relative clause if the subject of the clause is a noun.
I want to know what said your brother.
What is doing Anna?
The book that is reading my sister is very interesting.
The village where live my grandparents is very small.
4. Other mistakes are related to the use of the word *enough*.
Is it enough warm?
5. Romanian never uses a preposition at the end of a clause.
Of what is she thinking?
For whom is this book?
6. Other typical mistakes are:
In this book is spoken about...
I feel myself well.
The answer to this question you can find...

The research we have done has revealed a number of patterns of mother tongue interference that occur in Romanian-speaking learners' English. Knowledge of these patterns would help teachers of English provide the required explanation that can prevent the learners from making mistakes.

References:

- Corder, S. Pit, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, 1981
- Dulay, Heidi, Burt Marina & Krashen Stephen, *Language Two*, Oxford University Press, 1982
- Lekova, Branimira, *Language Interference and Methods of its Overcoming in Foreign Language Teaching*, in: Trakia Journal of Sciences, Vol.8, Suppl.3, pp.320-324, 2009, http://www.uni_sz.bg
- Oldin, Terence, *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge University Press, 1989
- Selinker, Larry, *Interlanguage*, in: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, Vol.10, Issue 1-4, January 1972
- Swan Michael & Smith Bernard, *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*, Cambridge University Press, 2001

Abstract

Axată pe interferența limbii materne în studierea unei limbi străine, lucrarea dată scoate în evidență originea greșelilor comise în limba engleză de către vorbitorii de limbă română care studiază limba engleză. Elaborată în baza analizei greșelilor admise în limba engleză de studenții vorbitori de limbă română de la USARB, atât în vorbirea orală cât și scrisă, lucrarea reliefează cele mai răspândite cazuri în care greșelile în limba engleză sunt cauzate de transferul negativ al regulilor și structurilor din limba maternă în limba engleză.

L'image dynamique dans la didactique du FLE

Angela COȘCIUG, conf. univ., dr.

Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Cuvinte-cheie: tehnică, predare, învățare, imagine dinamică, elev.

Généralités

Comme l'affirme Fr. Demougin dans son article «Image et classe de langue: quels chemins didactiques? [3], quant à l'image et [à la - A.C.] classe de langue [maternelle, seconde ou étrangère - A.C.], la problématique n'est certes pas nouvelle [car beaucoup de recherches importantes dans le pays et à l'étranger - A.C.] lui ont déjà été consacrées. Ce qui pourtant est nouveau dans l'appréhension de l'image c'est le rôle qu'on lui donne: moins objet que sujet du regard qu'on lui porte, elle l'oriente et l'imprègne, le façonne et l'éduque [3, p. 103]. L'image, selon Fr. Demougin, éduque le regard et le regard éduqué peut alors regarder l'image. Ni simple sensation, ni seule réflexion, elle suppose la sensation, puisqu'elle procède à partir d'elle, et

elle est condition de possibilité de la pensée [ibidem]. L'image est ainsi une sorte de ligne de passage ou *un pont entre le réel et l'intellect*, c'est-à-dire *le domaine du visible (de la sensation) et celui de l'intelligible (de la réflexion)* [ibidem]. L'image, même celle statique, apparaît donc comme *un principe dynamique qui ouvre l'accès à la réalité qu'elle reproduit, le tout par le truchement d'une langue sans laquelle elle reste muette* [ibidem].

Où se situe, dans ces circonstances, la vérité didactique du support appelé «image»? Comme Fr. Demougin, nous croyons qu'on peut répondre à cette question à travers l'identification de deux choses, en premier lieu, de ce qu'apporte d'individuel, c'est-à-dire de plus ou de différent ce support dans une classe de langue et, en dernier lieu, de ce comment s'opère le passage de la visibilité de l'image à son intelligibilité et à son appropriation. Pour ce faire, on se propose premièrement de définir l'image comme support d'enseignement (ISE), tenant compte du fait qu'il s'agit seulement de l'usage de l'image en classe de FLE et pas en classe de langue maternelle ou seconde, tout ça pour en préciser les rôles didactiques. Deuxièmement, on définira, dans une perspective comparative et comme support d'enseignement, l'image dite dynamique ou animée (IDSE): BD interactive, dessins animés, image filmique, clips etc. Dans ce cas on fera appel à l'image dite fixe ou statique – dessins, photos, tableaux etc. - pour mettre mieux en relief la vérité didactique de l'image du premier type. Puis on analysera les différentes postures de l'apprenant moldave confronté à l'image dynamique en classe de FLE et on proposera de nouveaux outils spécifiques pour accompagner le cheminement de celui.

1. Nature, fonctions et caractéristiques de base des ISE et des IDSE

Selon M. Tardy [4, p. 104], toute image didactisée (ID) ou ISE, soit-elle fixe ou animée, remplit:

- une fonction *psychologique* de motivation;
- une fonction d'*illustration* ou de *désignation*, puisqu'il y a association d'une représentation imagée du terme et de l'objet qu'il désigne;
- une fonction *inductrice*, puisque toute ID est assortie d'une invitation à décrire, à raconter;

Les images transposant des réalités étrangères – socioculturelles, linguistiques - ont encore une fonction de *médiateur intersémiotique* entre deux systèmes de signes, celui de la socio-culture, de la langue étrangères et celui de la socio-culture, de la langue maternelles, tout ça car l'interprétation d'une image portant sur une socio-culture ou langue étrangères se fait toujours à travers la comparaison de celles-ci avec celles maternelles. Par conséquent, les images transposant des réalités étrangères sont une sorte de

vecteur de la socio-culture, de la langue en particulier, c'est-à-dire des traits identitaires collectifs, des représentations collectives étrangères.

Les fonctions de base de l'ID, mises en place par M. Tardy, permettent à Fr. Demougin de mettre en place cinq caractéristiques de celle-ci, et notamment le fait qu'elle:

- (1) raconte une histoire, surtout celle animée, une histoire qui plaît ou non et cette dimension narrative donne à cet outil didactique sa dimension ludique; à travers l'image on retrouve la fonction sociale et symbolique du conteur;
- (2) apparaît comme un document efficace dans l'ouverture d'un nouveau champ de perception en dehors des automatismes mentaux acquis en culture et langue maternelles;
- (3) est révélatrice à la fois des autres, de ceux qui l'ont prise, de leur conscience, de la conscience de l'époque où ceux-ci ont vécu;
- (4) est, par conséquent, un vecteur privilégié de la culture légitimée officiellement;
- (5) permet de percevoir une langue dans ses états verbaux (les images secondées par des mots) et non verbaux (les images non-secondées par des mots).

Dans les pages qui suivent nous mettons à la base de la recherche les cinq caractéristiques mises en place par Fr. Demougin.

2. L'image dynamique en classe de FLE

En classe de FLE l'image fixe et puis animée a toujours été un support didactique de choix qui permettait des activités diversifiées, inscrites en même temps dans les deux types de pédagogie: celle de la reproduction et celle de la production: (1) *activités orales* – questions, réponses, discours analytiques, débats etc.; (2) *lectures* – lectures-balayage, lectures silencieuses, lectures à haute voix; (3) *travaux écrits* – questionnaires à choix multiples, tests, rédactions, compositions, résumés ou analyses à l'écrit etc.

Ce support était premièrement employé comme *facilitateur sémantique* (étant, dans ce cas, une image sémantique) au cas des unités de la langue et/ou de la culture française/s difficiles à comprendre par un étranger, par exemple, les plats, les articles du costume français à différentes époques historiques, les mœurs du peuple simples et des bourgeois et les unités lexicales qui les désignent, tout ça car l'image authentique fixe, mais surtout celle animée permet un transcodage du sens linguistique étranger souvent difficile à expliquer dans un sens iconique qui est évident dans la bonne majorité des cas (par conséquent, directement accessible à un apprenant de langue et culture étrangères), car l'on enregistre quand même des situations où l'image n'est ni universelle (car *toute chose n'est pas également*

représentable et les formes de représentation ne sont pas nécessairement identiques [3, p. 104]), ni monosémique (par exemple, les images fixes et surréalistes de René Magritte ou les images filmiques science-fiction qui nécessitent une lecture à part sur des règles à part). Ultérieurement l'image et surtout celle animée a commencé à être employée de plus en plus fréquemment comme support *situationnel*. L'emploi de l'image situationnelle en classes de FLE a entraîné le passage à la pédagogie de la reproduction verbale (où l'apprenant tient, par exemple, le discours imposé par l'image situationnelle), puis à celle de la production verbale (où l'apprenant critique, par exemple, le discours présent dans l'image situationnelle). Dans le deuxième cas, et notamment celui de la production verbale en FLE (où la pluralité des lectures est sollicitée en tant qu'ingrédient principal dont la parole spontanée a besoin pour naître), l'image situationnelle, surtout de nature animée (qui renferme des composantes socioculturelles, socio-pragmatiques et linguistiques) est un *stimulateur*, un *déclencheur verbal* d'excellence, car elle aide en particulier à l'expression orale de l'apprenant. Elle révèle parallèlement l'interdépendance de la langue et la culture françaises, la production du sens.

3. L'apprenant du FLE face à l'image

Pour mettre en place une didactique de l'image dans une classe de FLE ou de toute autre langue étrangère il faut savoir au juste quelles sont les postures de lecture de ce support. Comme le démontrent les pratiques de classe, la lecture de ce support peut être de cinq types [3], [1], [2]:

- (1) *dénotative*, par conséquent minimaliste, car on demande au mieux à l'apprenant une simple identification des composantes élémentaires de l'image sans que l'apprenant établisse de lien cohérent entre ces dernières et par tout cela il ne parle que *de l'image*, mettant surtout en relief un lexique de l'espace en accord avec la consigne de base: *que vois-tu sur cette image?*, fait qui dégage l'idée que la compétence *linguistique* est alors la seule sollicitée lors de ce type de lecture de l'image fixe ou animée;
- (2) *psychologique*, personnelle, quand les apprenants (a) reproduisent, répètent en décrivant ainsi l'histoire de l'image (par une paraphrase narrative); (b) la reproduisent en l'expliquant (par une paraphrase explicative qui introduit une méditation argumentative) ou (c) la reproduisent en l'évaluant (par une paraphrase évaluative), mettant chaque fois en place des consignes du type *que comprends-tu dans cette image? que veut dire cette image? à quoi te fait penser cette image?*, parlant

ainsi *de, sur* et puis à *partir de l'image*, déchiffrant un sens, affirmant ainsi la dimension connotative de l'image et leur expérience interprétative qui repose essentiellement sur la sensibilité du regard singulier de l'apprenant, son vécu personnel, fait qui dégage l'idée que la triple compétence *linguistique, socio-pragmatique et culturelle* y est sollicitée;

- (3) *analytique* sur les règles montées par la sphère des lettrés, par conséquent, une lecture des experts en interprétation des images qui véhicule la consigne *rédige un commentaire composé de cette image* et qui a pour objectif de base la vérification des des savoirs érudits.

Les types les plus fréquemment adoptés par les apprenant du FLE de la République de Moldova et les plus fréquemment demandés par ses enseignants sont les premiers deux, car ils sont simples, faciles à effectuer et à évaluer.

La quatrième posture, comme le remarque Fr. Demougin [3, p. 104], est plus complexe: elle met en jeu la singularité de l'apprenant, libère sa parole. Mais elle ne peut exister que *si les autres postures ont été adoptées, à un moment donné et sur une image donnée* [ibidem].

4. Un nouveau outil pour accompagner le cheminement de l'apprenant moldave du FLE dans le travail de l'image animée

Dans ce compartiment nous pensons décrire en bref un outil pédagogique qui est insuffisamment exploité aujourd'hui en classe de FLE dans la République de Moldova, mais qui s'avère très efficace quant au travail d'une image animée dans n'importe quelle classe. Il s'agit du *cahier de bord*, décrit en détails par Fr. Demougin comme outil spécifique dans le travail de l'image dynamique dans les classes de FLM.

Nous croyons que cet outil peut être également employé avec succès dans les classes de FLE dans la République de Moldova. Le cahier de bord est *un cahier où l'apprenant ayant tout niveau de connaissance du français (ce qui importe beaucoup! – A.C.) accompagne la construction de son regard de l'image animée en notant, de la manière qu'il souhaite ses ré-actions à l'image que le professeur propose à sa lecture. Aucune norme n'y est attachée, qu'elle soit linguistique, discursive ou textuelle* [3, p. 106].

Dans les notations prises dans le cahier de bord on enregistre toutes les «phases» de l'image dynamique. Ces notes permettent de construire plus tard un parcours pédagogique de différente complexité qui débute, par exemple, par des questions élémentaires sur l'image vue et entendue, telles que: *A quoi l'image te fait-elle penser? Qu'as-tu ressenti à la lecture de cette image? Est-ce que cette image te plaît? Si oui, pourquoi?*

Le professeur qui pense employer le cahier de bord dans le travail des images dynamiques dans ses classes doit savoir le fait qu'il encourage par cet outil les moments de partage oral (qui a toujours besoin d'une sorte d'aide-mémoire qu'est cet outil), pendant lesquels les apprenants qui le souhaitent font part à leurs collègues de leurs notations sur l'image. *On crée ainsi les conditions du cheminement linguistique, intellectuel et expérientiel de l'apprenant à la base de l'image vue et entendue* [ibidem]. Comme le remarque Fr. Demougin, le cheminement en question est construit grâce au *rapport authentique à la langue française*, surtout à travers cette image animée authentique psychologique qui donne à l'apprenant un modèle d'usage authentique de la langue française qui est approprié à l'aide de trois activités langagières de base: répéter (redire, restituer, reformuler); transférer (expliciter); inventer (compléter, développer) et qui développent simultanément chez l'apprenant du FLE des compétences (1) *culturelles* par la construction d'un motif culturel qui mène l'apprenant à maîtriser un codage culturel et communicationnel français et (2) de *lecteur* actif, c'est-à-dire d'un lecteur capable de (a) saisir la culture française authentique; (b) s'appuyer toujours sur le «hors champ» et le «hors récit» d'une image animée en français, créant ainsi un *goût* de l'image (d'un rapport plat au réel à un rapport proliférant); (c) de construire des liens de complicité avec l'image, avec les autres lecteurs de cette image (en réalité avec l'imaginaire collectif), avec la langue française [ibidem].

Par conséquent, le cahier de bord décrit par Fr. Demougin qui *vis* *l'appropriation d'une image animée authentique française* [cette fois par un apprenant moldave, donc étranger – A.C.], *placé au cœur d'un système de construction linguistique et culturelle* [étrangère – A.C.] *et progressive, permet de mener conjointement l'apprentissage de la langue française et du regard* [ibidem]. S'il s'agit de cette double pédagogie, on dira même triple - de la langue, de la culture et du regard - il faut noter que toute image, soit-elle statique ou dynamique, a deux traits importants: la *réticence* et la *prolifération*, autrement dit, toute image animée renvoie (1) à *la non évidence de ce qu'elle signifie en amorçant des conflits potentiels entre lecteurs* et (2) à *l'existence possible de plusieurs axes interprétatifs amorçant l'idée d'une communauté interprétative dont la classe peut être le lieu* [ibidem].

L'existence de ces traits dans toute image oblige l'apprenant à un retour métacognitif sur son propre regard qui le fait se poser des questions telles quelles: *Que n'ai-je pas pris en compte? Où me suis-je laissé prendre?* Cela le fait initier une collaboration active avec ses collègues - les autres spectateurs de la même image animée – afin de vérifier la justesse de son

regard et de ses interprétations. On met ainsi l'accent sur *l'analyse de son point de vue* sur l'image, enregistré en détails dans le cahier de bord, en renvoyant la lecture de l'image animée à une *lecture en acte* dans laquelle la notion prioritaire devient celle d'*altérité*, car l'apprenant se pose continuellement la même question à travers tout son travail d'interprétation de l'image: est-ce que les autres ont-ils vu dans l'image la même chose que moi? Par conséquent, regarder ensemble une image implique donc une conversion du regard, la prise de conscience que sa manière de regarder n'est pas exclusivement un produit personnel, mais, en premier lieu, le produit d'une éducation au sein d'une communauté sociale quelconque, de l'intériorisation de certains schémas perceptifs collectifs, spécifiques à cette communauté et, en dernier lieu, d'une expérience personnelle acquise au sein de cette communauté, car il faut toujours apprendre des autres à regarder quelque chose ou quelqu'un, comme il faut apprendre des autres à parler une langue quelconque.

Donc (1) c'est moins l'image vue et entendue qui est modifiée par le regard de quelqu'un que le regard de celui-ci par elle; (2) dans la lecture de l'image il s'agit donc moins de promouvoir un savoir linguistique et/ou culturel qu'une compétence lectorale (spectatoriale), définie comme la capacité à comprendre l'image en acte et non pas comme un objet figé, ossifié. L'interprétation collective d'une image est celle qui donne plus de sûreté à l'apprenant qui constate qu'il voit ou ne voit pas l'image comme ses collègues, il y voit plus ou moins que ceux-ci. Mais toute interprétation d'une oeuvre sonore et/ou visuelle se fait toujours à travers une ré-actualisation de son contenu. Le meilleur outil de ré-actualisation est, dans ce cas, le cahier de bord qui se fait sur des consignes personnelles, car il reflète la manière personnelle de l'apprenant d'interpréter les choses vues et entendues dans une image animée.

Références:

Campana, Fr. *Éducation à l'image: Acte III*.

<http://www.passeursdimages.fr/EDUCATION-A-L-IMAGE-ACTE-III.html>.

Consulté le 10.12.2014.

Campana, Fr. *Passeurs d'images*.

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:L5E_fqjT2h8J:

<http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/55775/431843/file/kyrnea.pdf%2Btravail+de+l'image+dynamique&hl=fr-MD&gbv=2&&ct=clnk>. Consulté le 10.12.2014.

Demougin, Fr. *Image et classe de langue: quels chemins didactiques?* In: LINGVARVMARENA, Vol. 3, 2012, p. 103-115.

Tardy, M. *La fonction sémantique des images*. In: *Etudes de linguistiques appliquée*, vol. 16. Paris: Klincksieck, 1975, p. 19-43.

La vidéo en classe de FLE: vers un développement de la compétence communicative pour un public adolescent endolingue espagnol (A1-B1). <http://anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem18mica.pdf>. Consulté le 10.12.2014.

Abstract

În articol, ne propunem să trecem în revistă natura, funcțiunile și caracteristicile de bază ale imaginii dinamice din punctul de vedere al didacticii limbii franceze. Ținem cont, în expunere, de dificultățile cu care se confruntă elevul care își propune să interpreteze o imagine dinamică în franceză. Accentul este pus pe tehnici de lucru mai puțin întrebuintate în instituțiile de învățământ din Republica Moldova. E vorba, în acest context, de jurnalul de bord și alte tehnici.

Reading to Speak. Development of Oral Communication Skills

Eugenia BABĂRĂ, *conf. univ., dr.*

Daniela TÎRSÎNĂ, *drd.*,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

Keywords: competence, skill, ability, purpose, debate, deliberation, interview, interviewee, communication, acquisition.

All the four skills (listening, speaking, writing and reading) are important. But speaking appears to be the most important one. A foreign language whether it is the first or the second language for the learners gives the possibility to converse with the speakers of that language, either as a necessity of doing business or simply using it for pleasure. In learning to speak a foreign language the students encounter several difficult micro-skills such as pronoun of unfamiliar sounds, the use of correct stress, the choice of formal & informal expressions. The students have few opportunities to speak the foreign language they learn outside institutions. That's why they rather often can't communicate with foreigners properly well. Integrated approaches and techniques are required to be added in teaching speaking.

Speaking is introduced at reading & writing lessons where the students can acquire oral communication practice. The interesting topics connected with reading and writing lessons help the students fulfill the speaking tasks. In such a way this facilitates acquisition of English by the students through creating themes for discussion and opportunities to test their language performance.

Language came into life as a means of communication and is alive only through speech. When we speak about teaching a foreign language we first of all have in mind teaching it as a means of communication. Speech is a bilateral process. It includes hearing, on the one hand, and speaking, on the other. When we say “hearing” we mean ausing or listening and comprehension. Speaking is one of the four skills. Speaking is closely connected with the other three skills. The produce (result) of reading and listening is speaking, after you have written the message you are to speak it up. Consequently speaking is a means of presenting linguistic material: sounds, words, grammar items, and vocabulary assimilation. It is used for developing pronunciation skills and is connected with reading and writing demonstrating the ability of the students to pronounce correctly what they read and write. Speaking is a complex skill requiring the simultaneous use of different abilities which often develop at different rates. Motivation is crucial in allowing students to express themselves in classroom. A way that allows students to interact with one another and to exchange information, attitudes and feelings would be integrating speaking with reading. This integration has many advantages, as it adds variety, involves students different strengths and creates interactive possibilities by concentrating on both productive and receptive skills. In addition, the interesting topics associated with reading furnish well with speaking tasks. This contributes to students acquisition of English and opportunities to test their language knowledge. The activities designed should be focused on students’ attention first in meaning and secondly on form.

Nuan D (1989 : 194) suggests the use of ”activities that involve oral communication, carrying out, meaningful tasks, and using language which is meaningful to the learner“ as well as the use of “materials that promote communicative language use and are task- based”. H. D. Brown (1994 : 81) proposes that communication is likely to occur in the classroom when 1) a significant amount of pair work and group work is conducted; 2) students are encouraged to produce language for authentic, meaningful communication; 3)classroom tasks are conducted to prepare students for actual language use outside the classroom.

The integration of speaking with reading activities are shaped on a reading text of various difficulties. The text selected should contain a plot involving more than one person and be represented through dialogues.

The students are encouraged to use their imaginations and make some changes in the plot or dialogues. This type of activity is called **theatre arts** and **read to act**.

The students are divided into groups supervised by a person who distributes the roles. The students scan the story concentrating on the plot then they act in a new language, interpreting and expressing it, relying on their memories. They are given a second chance to scan the story, to take some notes of the key words. After this they present the performance of the story. The results obtained show that it is possible to achieve not only a two skill integration but even a four skill one, because during these activities the students read, write, listen and discuss problems. Another activity referring to integrating speaking and reading **is language for a purpose** or read for a **debate, deliberation.**

The students use the language for real communication goals, that is, they discuss a controversial issue on the basis of an article read in class. Deliberation can deepen the students' understanding of the problem discussed in the article, they learn how to view and defend an issue, using ideas from the article which will support their arguments, even to personalize the topic with some information about themselves.

The teacher should lead students to unprepared speaking through prepared speaking.

Another activity is connected with reading for **further interview.** Work is performed in class students form pairs. One of them acts as an interviewer who asks questions based on the text, the other who is interviewee answers them trying to use ideas or facts from the text.

The text is looked through, notes can be taken, new pairs are formed but the roles are changed, the content of the questions differs. The result of such an activity is concerned with the opportunity of presenting ideas from the read text orally. As a result of speaking through reading we develop other two skills-listening comprehension and questions formulation. Communication (speaking) takes place, including role relationships, the shared knowledge of the participants and the communicative purpose of their interaction. Oral language (speaking) is a means of testing students comprehension when they hear or read a text. Consequently speaking is an aim when students make use of the target language for: a) teacher – students communication in the classroom; b) students' communication when talking on a subject under supervision; c) students discussing problems touched in a text (article); d) students' communication beyond the classroom.

References:

Brown H.D., *Principles of Language Learning and Teaching.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. – 1994. p.81

- Hymes D., *On communicative competence in I.B Pride and J. Holmes. ets.* Socio-Linguistics. 269-93. Harmondsworth: Penguin
- Nunan D., *Designing tasks for the communicative classroom.* Cambridge: Cambridge University Press – 1989. p. 194
- Rogova. G.V., *Methods of Teaching English.* – Moscow. “Prosvechenie”, 1983 p. 68-69.
- Sato K., and Kleinsasser R., *Communicative Language Teaching. Practical Understandings.* The Modern Language Journal 83 (4); p. 494-517.

Abstract

În articol se tratează problema dezvoltării competenței de comunicare prin alte, competențe - citire, scriere și audiere în ansamblu, accentul punându-se pe citire. Activitățile descrise în materialul prezent demonstrează posibilitatea de îmbunătățire a acestei competențe importante atât la lecțiile de limbă engleză, cât și în afara lor, i.e. în viața cotidiană.

Register Variation in Teaching English as a Foreign Language

Valentina ȘMATOV, *conf. univ., dr.*
Universitatea der Stat „Alecu Russo” din Bălți

Key terms: register, variation, register of fiction, academic register, conversational register

The term “register” has become rather popular and it has acquired a number of meanings in modern linguistics: a sub-discipline, an approach to analysis, a set of linguistic characteristics, a text having special characteristics, a degree of formality.

Register may be understood as a sub-discipline of linguistics, that is clearly defined in the foreword to the book “Register Analysis: Theory and Practice“ edited by Mohsen Ghadessy: ”As a sub-discipline of linguistics, Register Analysis has been developing very fast in the last few decades. Many people are now working with examples of genuine texts in the hope of establishing the linguistic features that characterize each”. (Ghadessy, 1992:1) It is also pointed out here that “several of the chapters base their analyses on the Systemic Functional Theory of grammar proposed by Michael Halliday”. (Ghadessy, 1992:1)

The grammar of M. Halliday is most often mentioned in linguistic discussions of register. M. Halliday analyses register from the point of view of field, tenor and mode. The dimension of field realizes a referential function, defining domain; tenor deals with interpersonal function, establishing relations between interlocutors; and mode refers to textual function, determining its form: spoken or written. Being interpreted through

the dimensions of field, tenor and mode, registers can be given a more detailed description (Halliday, 1989).

In the textbook for students "Register, genre, style" the authors Biber Douglas and Susan Conrad resort to the terms "register", "genre", "style" to refer to three different perspectives on text varieties. Register is considered just as one of possible approaches to text analysis. They also note that the term "genre" tends to be used speaking about literature while the term "register" usually refers to the situation in which the utterance is used (Biber and Conrad, 2009:15).

It is difficult to draw the borderline between genre and register. In fact, register and genre are synonymous overlapping terms and they are used very often interchangeably. Some linguists consider that the term 'register' is wider than the term 'genre' but narrower than a functional style (Gvishiani, 2007) whereas others prefer to apply the term 'genre' as a wider term. The term "register" tends to form combinations with language, discourse, communication in which it coincides with the term "style". As can be seen, there is no consensus about the term "register" among linguists as far as the definition of register is concerned and the situation grows more complicated when other terms such as text types, domains, idiolects are involved in the discussion.

Robert de Beaugrande entitles his article "Register in discourse studies: a concept in search of a theory" because, in his view, "the practical has gone ahead of the theoretical" (De Beaugrande 1993:14). It becomes evident that terminological confusion about register, genre, style and other terms should be clarified by further research into discourse.

Register is often regarded as a set of linguistic and paralinguistic characteristics conditioned by the combination of speech situation variables consisting of a speaker, a listener, place, time and text. It is important to realize the fact that according to register variation there are many Englishes or situational varieties of English. The aim of the article is to outline problems dealing with register usage in teaching English as a foreign language.

Register is a universal feature of well developed languages. It allows the choice of linguistic features on the basis of the main components of speech situation; we modify the register of our voice depending on who we are talking to, on where we are, in what social situation we are. Our choice of lexical and grammatical elements is conditioned by the common language practice. Vocabulary and grammar absorbs the speech peculiarities of the social situation and they become appropriate and associated with certain

dimensions of the speech situation. Even body language must be suitable to the main components of a speech situation.

There is no definite answer to the question how many registers there are in English – are there as many registers as there are situations? According to Asif Aga (p. 24) “a register is a linguistic repertoire that is associated, culture-internally, with particular social practices and with persons who engage in such practices”. (Asif, 2004:24) The basic types of register in English include newspaper register, political register, military register, religious register, classroom register, register of fiction, register of conversation, telephone conversations to name but a few.

Register analysis takes texts into formal and informal, written and spoken. Some registers have two varieties: spoken and written, for example, business register. Electronic register has only a written variety but with great variations in formality. Register analysis uses clines for its analysis, displaying nuances, modulations, differences in the degree of formality. By placing a sample of register on the cline we can also determine the degree of its being planned/unplanned, socially structured/less socially structured, aided by writing/unaided by writing, less reciprocal/more reciprocal (McCarthy M. and Ron Carter, 1995: 25; Cook, 1996:116).

In teaching English we often use register of fiction which represents several registers to create a portrait of characters. For example, a fable from James Thurber “The Peacelike Mongoose” can exemplify a number of registers as it is rich in words and expressions from different registers: the register of narration (*in mongoose country a mongoose was born*), family register (*he is crazy, he is sick*), law register (*he was tried, convicted and condemned*), political register (*pro-cobra, anti-mongoose, against the ideals and traditions*). By playing with registers, blending the formal and the informal, James Thurber creates a dramatic combination of irony, humour and sarcasm.

The text of the fable in question represents a multitude of voices of different registers: the one of the author, the innocent mongoose, the crying father, the sympathetic mother, the shouting brothers, the whispering sister, the neighbours, the strangers, and the voice of the moral written in the register of the Bible. Such blending of registers is typical of fiction.

Another example of register use in fiction is part of the conversation where interlocutors have difference in education:

- *The weather conditions have been very unfavourable lately, said Owl.*
- *The what?*
- *It has been raining, explained Owl.*

- *Yes, said Christopher Robin. It has.*
- *The flood level has reached the unprecedented height.*
- *The who?*
- *There is a lot of water about, explained Owl.*
- *Yes, said Christopher Robin, there is.*

(Milne, p. 110)

In this case the formal register of the owl is translated into the less formal of Christopher Robin. The difference in background and education evidently causes the disruption in communication. Communication may be blocked because one uses specialized vocabulary as in the following example:

- *Martin Eden demanded:*
- *What is Trig?*
- *Trigonometry. Norman said. A higher form of Math.*
- *And what is Math? was the next question, which somehow brought the laugh on Martin.*
- *Mathematics – arithmetic was the answer.*

(London, p. 35)

Misunderstanding may occur when one of the interlocutors uses informal words unknown to the listener:

- *By the way, Mr. Eden, she called back as she was leaving the room.*
- *What is booze? You used it several times, you know.*
- *Oh, booze, he laughed, it's slang. It means whiskey and beer – anything that will make you drunk.*

(London, p. 79)

The reason for misunderstanding here is the use of the informal word “booze” and the following context resolves the problem. While translating one must be careful to render the variations of the register.

English is taught at the faculty of foreign languages as a means of communication, embracing spoken and written, formal and informal registers. We teach most frequent words, stylistically neutral, good for any situation, however, our classroom discourse is more formal than informal, more written than spoken. Our classroom English is more literary and official and may be less appropriate than it should be with native speakers. Colloquial words are rarely used, sometimes they appear at the lesson, but teachers would comment on them as slang and would not encourage students to use slangy words and expressions. Even such frequent words in conversation as “guy”, “weird” or “awesome” can hardly find their way into the classroom language. In the majority of cases students tend to speak like

robots, to make artificial question-answer dialogues, far from being natural exchange of ideas. Their speech does not display conversational words, structures and culture of spoken English grammar.

The trouble is that many teachers of English focus more attention on written language and there is a sort of neglect of teaching conversation with its structural and cultural conventions. On the pages of English Language Teaching Journal there appeared a number of articles, discussing the state of art in this domain, revisiting teaching conversation and proposing new activities for its teaching in accordance with grammar of spoken English (McCarthy and Carter, 1995; Timmis, 2005).

Analysis of conversation should include analysis of a speech situation and appropriate language: Who are the speakers? What are they talking about? What are the relations between them? How well do they know each other? What would they say in a formal context? Who said to whom, at what point, with what goals and purposes, in the context of what relationship, under what circumstances? What would they say in a similar context in their language? (Timmis, 2005:123)

At present English has accumulated special lexico-grammatical means to carry conversations, which include well known stylistic features: idioms, phrasal verbs, substitution, ellipsis, tag questions, vague language, flexible word order as well as some less known structures such as heads, tails, agreement by synonyms, fillers and backchannels (Timmis, 2005:117; Timmis, 2010; Hilliard, 2014; McCarthy M. and Ron Carter, 1995). The above mentioned register features deserve consideration and inclusion into conversations as effective means of communication.

Discourse markers of conversation should be introduced and practiced, especially those that fulfill pragmatic functions (well, ok, oh). According to the dictionary (OALD) the exclamation “well” has nine meanings which are used to express surprise, anger or relief, different forms of agreement, waiting, pausing, ending the conversation, correcting yourself. Question tags are also useful tools in carrying a conversation, as well as question techniques. Every item of speech grammar must be put into the syllabus of conversational English.

“By adopting a register-sensitive approach, proposed by C. Rühlemann (2008: 690) we would not only make an important contribution to bringing school English into closer correspondence with the language actually spoken but also get closer to redressing the balance which has traditionally been in favour of writing”. Findings of corpus linguistics, discourse analysis, grammars of spoken English must be applied in teaching

English speech through conversation analysis, imitation and creative performance.

Another register of interest to practice at the university is academic or scientific. It is important to note that academic register has its oral and written variations and differs in degree of formality. Before making a presentation at the conference we write it using formal English. During the delivery we shall try to make the presentation more friendly, emotional, and interactive. We shall watch the reaction of our listeners, we can change our register if we sound boring and ask questions to keep in touch with listeners or we may switch from one register to another to arrest attention. While speaking, we shall use our voice and face and body to keep the attention of the audience. Making a presentation involves prepared and extempore speech, by keeping an eye on the audience and changing the strategy of delivery. When we write the article we follow other rules of written academic register in stating facts and as a result, our written variant is sure to become more formal and less subjective and personal than its oral variety.

If we consider academic discourse in linguistic journals we discover the difference of registers in them. For example, “English Teaching Forum” uses less formal register than “English language Teaching Journal”, which has less formal register than that of “Applied Linguistics”.

The format of articles and the registers are different. In the same way students’ graduation papers and master’s papers must differ not only in size and research requirements but also in consistency of employed register and its formality. Students’ academic papers often represent a mixture of paragraphs written in different registers, formal passages mixed with informal ones (Turner, 1998). However, we must agree that the students’ register may be less formal and academic than the register of a doctor’s dissertation.

In teaching English as a foreign language it is important to widen the range of registers for understanding and for using them in speaking and writing by students of English. The analysis of both written and spoken registers makes students aware of register variation in all language activities: speaking, reading, writing, listening. In mastering translation students must be able to determine registers and to be competent to switch registers if translation requires it. They must be given a chance to specialize in several registers in accordance with their choice. Register studies could give important insights into the properties of the English Language as a means of communication.

References:

- Asif, Aga. *Registers of language*, in Duranti, A. *A Companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell Publishing, 2004, p. 23-46
- Biber, Douglas and Susan Conrad, *Register, Genre, and Style*. Cambridge, 2009
- De Beaugrande, Robert. *Register in discourse studies: a concept in search of theory*, in Ghaddessy, Mohseh (ed). *Register Analysis: Theory and practice*. London: Pinter, 1993, p. 7-26
- Cook, Guy, *Discourse*. Oxford University Press, 1996
- Ghaddessy, Mohseh, *Registers of Written English*. London, 1988
- Ghaddessy, Mohseh (ed.), *Register Analysis: Theory and Practice*. London: Pinter, 1993
- Gvishiani, Natalia. *Modern English Studies*. Lexicology. Moscow, 2007
- Halliday, Michael. *Spoken and Written Language*. Oxford and New York: Oxford University Press, 1989
- Hilliard, Amanda. *Spoken Grammar and its role in the English Language Classroom*, in *English Teaching Forum*, 2014, Number 4, p. 2-13
- Hornby, A.S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, 2005, Oxford University Press.
- London, Jack. *Martin Eden*. Moscow, 1963
- McCarthy, Michael and Ronald, Carter. *Spoken Grammar: What is it and how can we teach it?* in *ELT Journal*. Vol. 49/3: 207-211, 1995
- Milne, A. *Winnie-the-Pooh*. Moscow, 1983
- Rühlemann, Christoph. *Coming to terms with conversational grammar: farewell to Standard English?* in *Applied Linguistics*, 29(4), 2006, p. 672-693
- Thurber, James. *The Peaceful Mongoose*. <http://www.tep-online.info/fable/mongoose.htm>
- Turner, Robin. *Register in Academic Writing*. www.sensiblemarks.info/register.html.18/3/98
- Timmis, Ivor. *Towards a framework for teaching spoken grammar*, in *ELT Journal*, 2005, 59/2:117-125
- Timmis, Ivor. *Tails of linguistic survival*, in *Applied Linguistics*, 2010, 31(3):325-345

Абстракт

Данная статья касается анализа стилистических регистров английского языка, используемых в процессе его преподавания в качестве иностранного. В статье предлагаются рекомендации по улучшению преподавания английского языка в студенческой аудитории на основе внимательного изучения регистров.

Die Einsetzung einer Projektarbeit im Landeskundeunterricht

Svetlana CORCEVSCHI, *conf. univ., dr.*
Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău

Schlüsselwörter: Projektarbeit, Unterrichtsprojekt, die selbständige Recherche und Aktion der Schüler, die Motivation zum Lernen, das interkulturelle Lernen

Zu den erfolgreichen Methoden im landeskundlich orientierten Unterricht gehört der Projektunterricht. Der Projektunterricht unterscheidet sich nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch von dem traditionellen Schulunterricht. Das Wort „Projekt“ leitet sich vom lateinischen Terminus „proiectum“ ab und bedeutet so viel wie „das nach vorne Geworfene“. Die Begriffe wie „Projektunterricht“, „Projektmethode“, „Projektidee“, „Projektarbeit“, projektorientierter Unterricht stehen häufig undifferenziert nebeneinander. (Schart Michael 2003).

Landeskunde, betont Krumm „wird so zu einem interessanten Erfahrungsfeld, das nicht über trockenes angeleitetes Wissen, sondern über eigene Erfahrungen erschlossen wird.“ (Krumm, 1991) Die landeskundlichen Themen können sehr gut im Projektunterricht behandelt werden. In der Form der Projektarbeiten kann bei den Schülern ihr Interesse an einem fremden Land geweckt werden. Die Schüler beschäftigen sich dabei intensiv mit dem bestimmten Thema und können dabei ihre eigenen Ideen in den Unterricht bringen. Bei dem Projektunterricht erfüllen die Schüler und Schülerinnen verschiedene Aufgaben und suchen Informationen zum Thema im Internet oder anderen Quellen. Das Ziel der Projektarbeit ist, dass die Schüler und Schülerinnen im Unterricht aktiv mitarbeiten ohne Stress. Die Schüler stellen fest, dass sie nicht nur mit den Büchern arbeiten können, die sehr oft veraltet sind. Die Bilder und Texte scheinen für heutige Schüler und Schülerinnen ein bisschen trocken zu sein. Das wesentliche Merkmal des Projektunterrichts ist Ergebnis- und Produktorientierung, besonders die Erstellung eines Endproduktes und die anschließende Präsentation der Ergebnisse nehmen einen hohen Stellenwert ein.

Ein Unterrichtsprojekt nach Tweilmann wurde folgendes definiert: „Ein Projekt im Rahmen schulischen Unterrichts ist ein Vorhaben, das von Lehrern und Schülern gemeinsam getragen und verantwortet wird und das sich auszeichnet durch eine begrenzte Bezogenheit auf die Gesellschaft. Dieser Gesellschaftsbezug wird vor allem deutlich im Ergebnis des gemeinsamen Vorgehens, das irgendwie gesellschaftlich relevant, also „einsetzbar“ und „benutzbar“ sein soll. (Krumm, 1991)

Es gibt wesentlich fünf Elemente, die als wichtige Merkmale der Projektarbeit dienen (Krumm, 1991), nämlich:

1. Ein konkretes Ziel , das es erlaubt, Sprache in kommunikativer Funktion zu verwenden, das es erlaubt, Neues, Fremdes zu entdecken und zu erfahren .
2. Gemeinsame Planung und Ausführung durch Lehrer und Schüler, wobei zunächst einmal die Schüler versuchen, mit ihren vorhandenen Sprachkenntnissen zurechtzukommen.
3. Die Hereinnahme der Außenwelt in den Unterricht bzw. die Erweiterung des Unterrichts in die Außenwelt hinein, wobei die Einheit von Sprache und Handeln, von Sprache und Situationen konkret erfahrbar wird;
4. Die selbständige Recherche und Aktion der Schüler unter Benutzung aller verfügbaren Hilfsmittel.
5. Ein präsentables Ergebnis, das auch über das Klassenzimmer hinaus vorgezeigt werden kann.

Basierend auf diesen Merkmalen kann man feststellen, dass die Durchführung eines Projekts im Landeskundeunterricht denkbar und anwendbar ist. Solches Unterrichtsprojekt kann sogar einen positiven Einfluss auf die Lernenden wirken. Dabei spielen die Phantasie und Kreativität eine entscheidende Rolle im Projektunterricht. Der Lehrer hat hier nicht die führende Rolle, sondern nur die Rolle eines Koordinators und Helfers. Die Projektarbeit unterstützt die Selbständigkeit der Schüler, verbessert ihre Fähigkeit zur Informationsbearbeitung und steigert ihre Motivation zum Lernen der Fremdsprache. Die Schüler bewältigen selbständig verschiedene Aufgaben, arbeiten nicht ständig unter Leitung, Unterstützung und Kontrolle des Lehrers. Eben die Selbstständigkeit spielt bei dieser Methode eine wichtige Rolle. Sie setzen sich mit dem Thema auseinander, sammeln Materialien und Informationen und bereiten weitere Hilfsmittel vor. Das stärkt ihr Vertrauen in die eigenen Kräfte. Am Ende wird das Projekt von den Schülern und auch der ganzen Gruppe präsentiert.

Das Unterrichtsprojekt wird in drei Stufen (Phasen) durchgeführt. In der ersten Phase diskutiert der Lehrer mit den Lernenden die Formen von Projekten, die in diesem Kurs durchgeführt werden. Es werden mehrere Optionen erörtert, einschließlich Posters, Rollenspiel machen oder einen kurzen Film produzieren. Unabhängig von der gewählten Form wird es erwartet, dass die Unterschiede zwischen der Kultur von den Lernenden und der Zielkultur dargestellt werden können. Die Durchführung eines Projekts hilft das interkulturelle Lernen verstärken, wie die Stellungnahme von Krumm (1991) „Interkulturelles Lernen, das dem Vergleich der eigenen und der Zielkultur dient, hat immer einen gewissen Projektcharakter, der mit Hilfe von Medien noch verstärkt werden kann.“

In der zweiten Phase wird es diskutiert, welche Aspekte der deutschen Kultur von der einheimischen Kultur unterschiedlich sind. Dies ist ein Prozess des Vergleichens. Pauldrach (1992) sagte, dass dieser Prozess aus drei Dingen besteht: (1) Identifizieren, also Gleichheit feststellen, (2) Differenzieren, also Unterschiede d.h. Nichtgleichheit feststellen und (3) Komparation, also Verschiedenheit in der Gleichheit messen. Die Themen sind unter anderem: gemeinsames Essen, Umweltbewusstsein, Geschenke, Fahrkarte kaufen usw.

In der dritten Phase machen die Lernenden Bildaufnahme und Bildbearbeitung, und danach präsentieren die Endergebnisse. In dieser Phase wird eine gemeinsame Evaluierung der Umsetzung der Projektarbeit gemacht.

Die Durchführung eines Projekts im Landeskundeunterricht ist empfehlenswert, um interkulturelle und kommunikative Kompetenz bei den Lernenden zu bilden. Für die Schüler ist es neu, ungewöhnliche und damit vielleicht auch unkonventionellere Methoden und Präsentationsformen auszuwählen und diese entsprechend zu kommentieren. Die Schüler können z.B. Collagen anfertigen, Wandzeitungen gestalten, Geschichten schreiben, Aufgaben für Mitschülerinnen und Mitschüler formulieren, einen Katalog, einen Prospekt oder eine Broschüre erstellen, eine illustrierte Zeitung zusammenstellen, Liedertexte, Gedichte schreiben, ein Quiz entwickeln, ein Puzzle anfertigen, Briefe schreiben usw. Sie lernten auch mit sich, wie man mit den elektronischen Medien wie Kameras und Computer gut umgehen können, um den Film zu bearbeiten –so genannte Medienkompetenz.

Ein interessantes Merkmal des Projektunterrichts ist, dass er nicht unbedingt in der Schule stattfinden muss. Die Schule ist nicht der einzige Ort, an dem die Schüler lernen. Es können auch eigene Erfahrungen der Kinder in den Unterricht miteinbezogen werden. Bei der Projektarbeit im landeskundlich orientierten Unterricht ist meistens ein hoher Erfolg garantiert, denn die Schüler können ihr Lernen selbst bestimmen. Wenn die Schüler selbst etwas anfertigen, werden sie die neuen Erkenntnisse länger im Gedächtnis behalten. Die Schüler fühlen gemeinsame Verantwortung bei Planung und Ausführung des Projekts, sie lernen selbstständig verschiedene Hilfsmittel zu verwenden. Die Schüler beteiligen sich alle an der Arbeit, jeder einzelne hat sein Verdienst und kann die Arbeit der ganzen Gruppe beeinflussen. Gleichzeitig lernen sie die Arbeit im Team und tragen die gemeinsame Verantwortung. Beim Projektunterricht gibt es meistens keine Noten. Jeder Schüler beurteilt seine Arbeit und auch die Arbeit der ganzen Gruppe selbst. Der Projektunterricht befähigt damit die Schüler zur Kritik

und Selbstkritik. Die Arbeit ohne Streben nach einer guten Note kann auch effektiver sein und mehr Spaß machen.

Der projektorientierte Unterricht verändert auch die Rolle des Lehrers. Die Lehrer verlassen ihre traditionelle Führungsrolle und stehen den Schülern als Helfer und Berater bei Schwierigkeiten zur Verfügung.

Im Zuge der Globalisierung ergeben sich für den Fremdsprachenunterricht neue Lernziele. Es besteht die Forderung und die Notwendigkeit, den Unterricht an die neuen Gegebenheiten anzupassen. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies zum Beispiel, dass neben der zu erwerbenden sprachlichen und landeskundlichen Kompetenz, Werte und Befähigungen wie Kommunikationskompetenz, Teamarbeit und die Fähigkeit, gemeinsam Probleme zu lösen, an Wert gewinnen. Eine Möglichkeit, auf diese Gegebenheiten angemessen zu reagieren und den Bildungsauftrag der Schule ernsthaft zu erfüllen, stellt der Projektunterricht oder zumindest projektorientierter Unterricht dar. Er bringt neue Impulse in den Fremdsprachenunterricht und wird zur Steigerung der Motivation der Schüler und Schülerinnen zum Lernen der Fremdsprache beitragen.

Literatur:

Berger M. C./ Martini M. *Generation Deutschsprachige Landeskunde im europäischen Kontext*. Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart, 2005. S.92-100.

Frey, K. *Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun*. Weinham/Basel, 1990.

Janíková, V. *Didaktik des deutschen als Fremdsprache .Anmerkung zu aktuellen Themen mit Aufgabenzum reflektierten Selbststudium*. 1.Aufgabe. Brno. Masarykova univerzita Brno, 2005. 86s. ISBN80-210-3782-2.

Krumm, Hans- Jürgen. *Unterrichtsprojekte - praktisches Lernen im Deutschunterricht*. Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 1991, Heft 6 (Unterrichtsprojekte), s.4-9.

Krumm, Hans-Jürgen. *Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht*. Fremdsprache Deutsch 4/1991, 4-8.

Pauldrach, A. *Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren*. - In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. - München: Klett Verlag. -Heft 6 (Juni 1992): Landeskunde-S. 4 -15

Schart, M. *Projektunterricht- subjektiv betrachtet: Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Schneider Verlag Hohengehren, 2003. 285 s. ISBN 3-89676-692-9.

Seebauer, R. „*Bilder im Kopf*“ zur *allgemein- und fachdidaktischen Grundlegung eines zeitgemäßen Unterrichts aus der Landeskunde*. Brno. Masarykova univerzita Brno 2005.

Abstract

Proiectul, ca metodă de predare limbi străine, generează formarea individuală progresivă, problematizată, sociorelațională, pragmatică. Aplicând această metodă la orele de limba străină, avem convingerea faptului că, în procesul activității individuale și în grup, elevii, puși în situația de a căuta, analiza, sintetiza, asocia, compara, de a crea un produs final, ce urmează a fi prezentat unui public, își formează capacitatea și își animă dorința de a demonstra ce știu și, în special, ce știu să facă. Astfel, își dezvoltă potențialul creativ.

Communicative approach as a means of foreign language teaching through literature

Larisa PANCENCO, *lector superior, drd.*

Nina PUȚUNTEAN, *lector superior, drd.*

Universitatea Agrară de Stat din Moldova

The latest turning point that marked the 5000 years of history (Germain 1993: 174) of the second and/or foreign language (FL) teaching was the emergence of the Communicative Approach (CA). Although this approach has undergone developments since the 70s when it was elaborated, its basic concepts and principles have remained almost the same: focus on the learner, use of authentic documents, notional concepts – functional, cognitive, interactional, etc. The CA whose objective is “learning to communicate” in a FL is still the most common approach used for teaching a FL. One of the strong points of this approach has resulted in the “learner-centered teaching”. In other words, the language teaching/learning can be considered as a process where priority is given to the language needs of learners, and where they use their own learning strategies according to their own skills in order to build their own learning.

The FL teacher is no longer the holder of knowledge about the Grammar-Translation method, or the technician of the Audiovisual methods. He/she has several roles. The teacher can be defined as an actor, negotiator, decision maker, resource, coach, motivator, mediator, conductor, advisor, monitor, etc. C. Tagliante (1994: 15) summarizes this role by stating that the teacher “has become the one who animates in every meaning of the term”.

The concept that makes the reason of CA existence is the communicative competence and the intended purpose is to help learners to

acquire this competence in a FL. The concept of communication has changed significantly since the “ideal” model of Jakobson. The notion of “communicative competence” has become, over the last few decades, a central concept in contemporary teaching of modern languages. Analyzes of classroom interactions showed that language teaching was too often focused on linguistic learning, namely the knowledge related to vocabulary, grammar, syntax and phonology, and all this at the expense of the communicative aspect of language proficiency. Faced with these results, we now recognize the importance of the communicative approach that is vital to supplement traditional teaching of modern languages.

But what is precisely this “communicative competence”? According to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), published by the Council of Europe in 2001, the communicative competence comprises three hierarchical components, and namely linguistic, sociolinguistic and pragmatic components. Purely linguistic knowledge is therefore not enough to communicate. One must also master the socio-cultural parameters of a language use (socio-linguistic competence) and know how to use appropriately that language in a concrete situation of communication (pragmatic competence). As highlighted by Kerbrat-Orecchioni (1990: 37), “the overall communicative competence is prior to linguistic competence, which constitutes only an extract”.

Thus, the communicative competence is envisaged today as the result of a complex process. It is defined as “the ability of a speaker to produce and interpret statements appropriately, to adapt his speech to the communication situation taking into account the external factors which influence it: the spatio-temporal features, identity of the participants, their relationship and roles, the acts they perform, their compliance with social norms, etc.” (Cuq et al, 2003. 48). The Communicative Approach implies the usage of literature as a stimulus for discussion and genuine communication (Jenny Elliot de Riverol 1991: 65). Over the past few years there is a positive swing back to using literature in a language context, or at least literary texts are being used hand in hand with other authentic material and with this use, opening up a whole new world to the language learner.

It is sometimes difficult for teachers to justify their professional existence, a difficulty that contributes in part to “the anxiety of teaching”. It is therefore understandable that FL teachers may sometimes find it even more difficult to justify the inclusion of literature in their lesson plans. Some reasons for this difficulty are the following:

1. FL teaching should engage with “real life” and “real life” situations; literature – conceived as some sort of aesthetic artifact – is not “real

life”, at times not even realistic, and barely relevant to day-to-day living.

2. Literature is often remote from learners, whether historically, geographically, socially, culturally or linguistically.
3. Under a communicative approach, FL teaching should favour speaking and listening skills, whereas literature is a matter of reading, writing or writing to be read.
4. Teaching literature entails an imbalance of power and work in the teacher-student relationship, for the teacher is more knowledgeable and takes a more dominant role in communicating that knowledge (Sell 2005: 86).

The question that concerns FL teachers is what to do with literature and, perhaps more importantly, why do anything with it at all.

Some reasons for, or benefits of, teaching literature in the FL classroom have been provided by a variety of authors. The more or less approved include:

- Cultural enrichment. Reading literature promotes cultural understanding and awareness.
- Linguistic model. Literature provides examples of good writing, linguistic diversity, expressive ranges and so on.
- Mental training. Better than any other discipline, literature trains the mind and sensibility.
- Motivating material. Literature is more likely to engage with and motivate a learner than artificial teaching inputs because it is generated by some genuine impulse on the part of the writer and deals with subjects and themes which may be of interest to the learner. (Jonathan P.A. Sell 2005: 87)
- Encouraging language acquisition. (Putuntean 2010: 91) Extensive reading increases a learner’s vocabulary and facilitates transfer to a more active form of knowledge. Of course, literature language is not always that of daily communication, but with well-chosen works, the students of literature will become more creative and will begin to appreciate the richness and variety of the language they are trying to master.
- Open to interpretation. Because literature is open to interpretation, it can serve as a basis for genuine interaction between learners.
- Convenience. Literature is a handy (photocopiable) resource.

Before we go on to look at specific classroom activities we should perhaps clarify what we mean by literature. According to A.S. Hornby (2001: 692), it is “pieces of writing that are valued as works of art, especially novels, plays and poems”. Literature then provides us with authentic language –

works which have not been written specifically with the foreign learner in mind. Other examples of such authentic material may include cartoons, advertisements, tickets, timetable and so on.

Choosing a text to be used in the classroom should be carefully considered. One of the objections to use literary texts is that they may embody the language which is not typical of everyday life, nor might it be like the language encountered in modern textbooks. Language and style do have to be considered.

The teacher might also take into account the needs and abilities of the learner group and also analyze the amount of background information required for a true appreciation of the text.

An appropriate choice of text will provide the learners with examples of many features of the written language – the structure of sentences, the variety of form, and the different ways of connecting ideas. This will enrich their writing skills.

A literary text might also provide the stimulus for oral work and encourage students to be aware of the vast range of language which is incorporated in a particular text.

Likewise, literary texts make students use their imagination when dealing with this or that work. The learner may find himself completely absorbed by the work and this will lead to a high motivation level making the activity memorable and enjoyable.

The texts we choose should also include the structures and vocabulary previously learnt (Turker 1991: 304). There should not be any difficult and ambiguous structures.

When considering the abilities of the learners perhaps we should establish that a language minimum is desirable, both to be able to respond personally in the FL and to recognize particular aspects of language use.

The following is the list of possible activities that may be used in your classroom to teach a FL by means of literature.

1. One might use limericks in order to practice particular sounds with beginner groups. The learners are given copies of the limerick with the final word in each line missing. The mixed words are mixed up at the bottom of the page and the phoneme sign is written where the missing words should be placed. The learners practice saying the words in groups and write them in the spaces. This is merely a pronunciation exercise, the learners are not required to be able to understand the piece as a whole:

There once was a young lady named ...
/brʌɪt/

Whose speed was much faster than ...
/lart/
She set out one ... /dei/
In a relative ... /wei/
And returned on the previous ... /nart/¹.

(bright, light, day, way and night are the missing words)

In the above exercise the learners will be communicating in their mother tongue even though the missing words will be said in the target language. However, the activity is usually fun and therefore motivating.

2. We may tend to choose the works which also might be read in students' mother tongue. Let's take for example "Jabberwocky" from "Alice in Wonderland" by Lewis Carroll, which is usually found to be highly amusing and original and requires the learners to discuss which words exist and which ones are nonsense words. The teacher might ask the learners to rewrite some of the passage, using modern prose:

Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe;
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe.²

This type of activity is quite a complete one since the learners are using several skills and discussion should be done in the target language as this particular task will be suitable for advanced learners.

3. Alternatively, the teacher might give out short prose extracts from different sources, followed by phrases said by some of the characters who are mentioned in the extracts. Learners have to discuss in groups who they think said which phrase. A follow up activity might be to ask further questions in order to clarify certain aspects of character, which the passages illustrate, for example:

Who would help you in your need?
Who likes spending time with his/her
friends?

This kind of activity requires quite a lot of imagination but the teacher will have considered this when choosing such an activity with a particular group. As far as language function is concerned, the learners will be arguing with each other, giving opinion and making suppositions.

4. Alternatively, the learners might be asked to guess the title of a prose extract or some poetry.

¹ http://www.webexhibits.org/poetry/explore_famous_limerick_examples.html

² <http://www.gutenberg.org/files/11/11-h/11-h.htm>

5. Another worthwhile activity with advanced learners is to rewrite some poems without punctuation and mix them up with prose extracts. The learners have to identify which extracts were originally written in the form of poetry. This leads to a great number of choices.

6. Jigsaw listening or reading tasks are another way of using literary texts. The learners are given the lines of a poem in the incorrect order. Learners read out loud the line they have in groups and the groups decide what they think the correct order is. As a listening activity, the reader reads out the poem and the learners put the lines in the correct order.

7. Another listening activity is to read a poem at normal speed and ask the participants to write down as much as they can. After about three hearings most people are able to complete the poem.

8. The teacher may also offer three versions of a poem and the learners have to decide which version is the most successful.

There are numerous activities that a teacher can prepare in order to create a stimulating learning situation for the language learner in the framework of literature. The teacher's enthusiasm towards the material will undoubtedly be communicated to the learners. Fortunately, there are many textbooks on the market which help the teacher to develop new ideas in this area.

References:

- Berard, E., *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Coll. *Didactique des langues étrangères*, Paris, CLÉ International, 1991.
- Berthoud, A.-C., Py, B., *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Coll. *Exploration*, Berne, Peter Lang, 1993.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D., *Dictionnaire de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.
- Cuq, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLÉ International, 2003.
- Elliott de Riverol, J., *Literature in the Teaching of English as a Foreign Language*, in *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 1991, p. 65-69.
- Germain, C., *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Coll. *Didactique des langues étrangères*, Paris, CLÉ International, 1993.
- Hornby, A. S., *Oxford Advance Learner's Dictionary of Current English*, Oxford University Press, 2001.
- Kerbrat-Orecchioni, C., *Les interactions verbales*. Tome 1. Coll. *Linguistique*, Paris, Armand Colin, 1990.

Putuntean, N., *Using literature in the classroom, Current perspectives in language teaching*, Chisinau, CEP USM, 2010, p. 91 -92.

Sell, J. P. A., *Why teach literature in the foreign language classroom?*, Encuentro, 2005, p. 86-93.

Tagliante, C., *La classe de langue*. Coll. *Techniques de classe*, Paris, CLÉ International, 1994.

Turker, F., *Using Literature in Language Teaching*, Hacettepe Universitesi Eglitim Fakultesi Dergisi, 1991, p. 299-305.

Abstract

Abordarea Comunicativă al cărei obiectiv este de “a învăța să comunicăm” într-o limbă străină este până în prezent cea mai cunoscută abordare utilizată în procesul de predare a unei limbi străine. Conceptul care reprezintă motivul existenței Abordării Comunicative este competența de comunicare, iar scopul acesteia este de a ajuta elevii să dobândească această competență într-o limbă străină. Abordarea Comunicativă implică, de asemenea, utilizarea textelor literare ca un stimul pentru discuții și comunicare reală. Acest articol oferă câteva activități pe care un profesor le poate elabora și dezvolta cu scopul de a crea o situație motivantă de învățare pentru cel care învață limba străină utilizând textele literare.

Lehren als Nicht-Lehrer

Jonas TEUNE, *Bosch-Lektor*
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Der Titel meines Aufsatzes „Lehren als Nicht-Lehrer“ ist zuerst ein Paradox. Er spiegelt jedoch wieder, dass ich kein ausgebildeter DaF-Lehrer bin. Ich bin weder Didaktiker noch Philologe, sondern Historiker. Trotzdem bin ich Lektor an der Staatlichen Alecu-Russo-Universität Bălți. Wie kommt das? Und was mache ich eigentlich in der Republik Moldau? Dazu muss ich etwas ausholen.

In Westeuropa gibt es eine lange Tradition der Angst vor „dem Osten“. Ein populäres Beispiel ist hierfür die Welt von Mitteleuropa aus den Büchern von J.R.R. Tolkien. In dieser Welt gibt es ein Land des Bösen, das Land des finsternen Fürsten Sauron: Mordor. Und wo liegt Mordor? Natürlich im Osten. Dies ist kein Zufall, sondern typisch für eine Angst des Westens vor dem Osten.

Woher kommt diese Angst? Es scheint Tradition zu haben: Die Perser bedrohten die Griechen, dann fielen die Hunnen in Rom ein. Im Mittelalter kamen erst die Mongolen und dann die Pest aus dem Osten. Im 19. Jahrhundert fürchteten sich westliche Liberale vor dem Zaren als dem

„Gendarmen Europas“ und im 20. Jahrhundert bekriegte Deutschland zweimal Russland beziehungsweise die Sowjetunion im Namen der Kultur. Später nannte Ronald Reagan die Sowjetunion ein „Reich des Bösen“. Auch heute befinden wir uns in einer Situation, in welcher manche wieder einen zweiten Kalten Krieg befürchten und uralte Stereotype neu ausgepackt werden.

Neben dieser Angst gab es auch immer wieder eine Faszination für den Osten – das große Unbekannte, die Weite, die Exotik, die Hoffnung auf etwas jenseits von westlicher Moderne und Dekadenz.

Beide Sichtweisen haben meist wenig mit der Realität zu tun. Denn weder Dämonisierung noch Idealisierung können einer unendlich komplexen Realität je gerecht werden. Beide enden in Stereotypen und betreiben sogenanntes *othering*. *Othering* kommt vom englischen *the other*, dem anderen. Dies bezeichnet die Distanzierung von einer anderen Gruppe zur Konstruktion oder Stärkung der eigenen Identität und fußt auf der Tradition des Sozialkonstruktivismus (IDA 2010).

Dieses *othering* ist natürlich nicht nur auf den Westen beschränkt, sondern findet in allen Gesellschaften statt. Zum einen ist dies notwendige, kollektive Selbstverortung, denn nur wenn gesellschaftlich definiert ist, was man nicht ist, kann eine eigene Identität gebildet werden. Zugleich ist *othering* die Voraussetzung für exkludierendes Verhalten und Intoleranz. Erst wenn bestimmte Gruppen zu „den anderen“ gemacht werden, können sie auch so behandelt werden.

Ich bin hier in der Republik Moldau um einen kleinen Beitrag gegen dieses *othering* zu beizutragen und beide Seiten für einander ein bisschen weiter zu öffnen. Ich bin auch hier, weil mir das Lektorenprogramm der Robert-Bosch-Stiftung und die Alecu-Russo-Universität dies ermöglichen. Robert Bosch war ein erfolgreicher und sehr international veranlagter Unternehmer. Früh legte er fest, dass das Vermögen seiner Firma die Völkerverständigung voranbringen sollte. Zu unter anderem diesem Zweck wurde 1964 die Robert-Bosch-Stiftung gegründet.

Den größten Aufwand betreibt die Stiftung seit 1993 für das Lektorenprogramm. Hierbei gehen junge deutschsprachige Universitätsabsolventen als Sprach- oder Fachlektoren an Hochschulen in östliche Länder.

In den 90er Jahren konzentrierte sich das Programm vor allem auf nähere osteuropäische Länder, doch im Laufe der Zeit rückten die Standorte immer weiter nach Osten. Jedes Jahr wird neu evaluiert, welche Standorte wichtig sind und in welchen Ländern eine weitere Arbeit sinnvoll ist.

Heute gibt es 45 Lektorate, vor allem in Russland und China.¹ In Moldau ist das Lektorenprogramm seit 2007 und seit 2008 in Bălți (Bosch-Stiftung 2015).

Die Aufgaben des Boschlektor umfassen natürlich den Unterricht an der Universität, des Weiteren belegen die Lektoren Fortbildungen im Bereich des Bildungs- und Projektmanagements und zu guter Letzt haben sie die Aufgabe Projekte und außeruniversitären Angeboten für Studierende und eine interessierte Öffentlichkeit anzubieten.

Die meisten Boschlektoren haben wenig Erfahrung im Lehren von Deutsch als Fremdsprache. Zum Beispiel bin ich als Historiker nicht speziell dafür ausgebildet. Die Stärken der Lektoren liegen also nicht in der Vermittlung von Metawissen über die deutsche Sprache. Vielmehr gilt die Sprache als Instrument der interkulturellen Kommunikation.

Dementsprechend sehe ich auch meine Aufgaben als Dozent. Ich kann meinen Studierenden vielleicht keine Grammatik erklären – ich kann ihnen dagegen sehr gut ein modernes Deutschlandbild vermitteln.

Sprache ist immer ein Ausdruck der Welt in der wir leben und wir können die Sprache nur verstehen, wenn wir die Kultur verstehen – oder es zumindest versuchen. Genauso steht die Sprache immer in einem dialektischen Verhältnis zur Kultur. Sie wird von der Kultur verändert und verändert selbst die Kultur von der sie ein Teil ist. Lektoren sind Botschafter dieser Kultur und können damit dieser Dialektik eine lebendige Seite geben.

Des Weiteren überbrücken Lektoren Ungleichzeitigkeiten von Lehrbüchern und tatsächlich gesprochener Sprache. So können sie die Sprache für die Studierenden ein bisschen lebendiger machen. Die Studierenden haben die Möglichkeit, schneller und lebensnaher Deutsch zu lernen. Ein Beispiel hierfür wäre der Standardsatz: „Er ist von hohem Wuchs.“ Eine Formulierung, die von vielen Studierenden, aber keinem Deutschen je verwendet würde. Ein anderes Beispiel ist die Bezeichnung ihrer Mitstudierenden als „Kollegen“ wobei jeder deutsche Studierende „Kommilitone“ sagen würde.

Um solche Ungleichzeitigkeiten zu entdecken und um den Studierenden die Möglichkeit zur Übung zu geben, versuche ich, sie so viel wie möglich frei sprechen zu lassen.

Zum Beispiel beginne ich fast alle Stunden mit der Aufforderung an die Studierenden von ihrem Leben außerhalb der Universität zu erzählen. Ich versuche dabei, viele meiner eigenen Erfahrungen und Einstellungen in den

¹ Das Programm hat Lektorate in Aserbaidschan, Belarus, China, Georgien, Kasachstan, Kirgistan, Russland, Tadschikistan, der Ukraine und Usbekistan.

Unterricht einzubringen, um auf die Geschichten der Studierenden auf einer persönlichen Ebene zu reagieren und sie so zum weiteren Sprechen zu animieren.

Bedenkt man, wie schwer das freie Sprechen ist, schlagen sich die Studierenden in Bălți beachtlich. Natürlich haben sie häufig Lücken im Vokabular, doch sind sie oft dazu in der Lage, diese Lücken kreativ zu umgehen oder zu umschreiben.

Sprache und Sprachvermittlung ist mehr als pure Wissensvermittlung. Es ist auch Kulturmittlung und –vermittlung. Diese zu stärken ist die Aufgabe der Boschlektoren.

Bibliographie:

Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen, *Othring*, 22.02.2010 auf <http://www.ida-nrw.de/glossar/?qlChar=O>, zuletzt eingesehen am 08.03.2015.

Robert-Bosch-Stiftung, *Lektorenprogramm an Hochschulen in Osteuropa und China*, 28.02.2015, <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/57703.asp>, zuletzt eingesehen am 08.03.2015.

Abstract

„Lehren als Nicht-Lehrer“ is a short paper about the role of the lecturers of the Bosch foundation in their respective host countries. Most of the lecturers aren't trained teachers of German but university graduates of many different faculties. This paper is about their approach to teaching and lecturing.

Reassessing the Role of Learners' Native Language in Foreign Language Teaching

Elena VARZARI, *lector superior*

Oxana STANȚIERU, *lector universitar*

Universitatea de Stat "Alecru Russo"

Key words: language-oriented professionals, role of mother tongue/ native language, foreign/second-language learning context, target language, positive transfer, negative transfer.

- *“All the praise that is heaped on the classical languages as an educational tool is due in double measure to the mother tongue, which should more justly be called the 'Mother of Languages'; every new language can only be established by comparison with it...”*
(Jean Paul Friedrich Richter)

- *“If there is another 'language teaching revolution' round the corner, it will have to assemble a convincing set of arguments to support some alternative (bilingual?) principle of equal power”. (Howatt 1984: 298)*

It is fashionable to know at least one foreign language, that is why learning FL, and mainly English, has become more essential over the last decades. In-depth study of foreign languages, that once used to be accessible only to a limited number of learners, has become a necessity nowadays. Teachers try to make languages more accessible, developing a new awareness of language competence (i.e. social and cultural proficiency) changing their teaching styles, so that they meet modern students' needs.

For many years, English language teaching (ELT) experts and methodologists assumed that English is best taught and learnt without the use of the students' own language. Practically all language teachers worldwide tried to minimize the use of their students' native language in the EFL class. Though it makes sense, lately, this point of using only English has been reconsidered, thus raising the role of own-language use in an EFL class. Graham Hall and Guy Cook assert that “though, there are substantial gaps in our knowledge and understanding of the extent to which, and how, learners' own languages are used in ELT classes, and the attitudes practising teachers hold towards own-language use.” (Hall & Cook 2013: 6) Moreover, experience shows that there is a possible difference between conventional EFLT works and practicing teachers' performances in the classroom. Thus foreign language acquisition has become less concerned about what practices teachers use in class, and more concerned about the outcomes of the learning process during which the learners alongside language competence also gain cultural competence that would enable them to actively participate in any conversation. Perhaps, this is where the foreign and the native languages come across in a FL class, thus enhancing foreign language acquisition.

In the present article we aim at:

1. Researching the works of several experts in the domain, about the long-standing debate over **whether or not** the student' own language plays a constructive role in the EFL learning-teaching context.
2. Investigating and analysing practicing EFL teachers' actual reasons, attitudes, and purposes regarding the use of learners' own language in teaching English-as-a-foreign language to Moldovan students- native speakers of Russian/Romanian/ Ukrainian, etc.
3. Offering some suggestions on **when and how** learners' own language can be exploited in the process of learning another language.

Before starting the analysis itself we should clarify whether the terms first language; L1; native language; native tongue; own language; mother-tongue; and maternal language are synonymous. In case they are not identical, we should decide which is more accurate, as there is still some controversy in terms of using appropriate, accurate terminology when describing the notion under consideration.

The first controversial notion, **first language**, is defined as “a person's native language” in *Collins English Dictionary*, as “the language that you learn to speak first as a child”, “the language that you speak best” in *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (Hornby 2000: 479), as “the language that someone learns to speak first” in *Cambridge Advanced Learners Dictionary & Thesaurus*, as “the first language that you learn to speak; the main language that people speak in a region or country” in *The Online English Dictionary from Macmillan Publishers Limited*.

On the other hand, **L1** (language one) is defined as “first language; native language” in *Dictionary.com Unabridged. Based on the Random House Dictionary* (It is the only Dictionary in which we managed to find the definition of L1)

Native language is described as “the language that a person has spoken from earliest childhood” by *The Free Dictionary*, as “the language of the country that someone is born in or native to” in *Collins English Dictionary*, “as the first language that you learn” in *Cambridge Dictionaries Online*.

Mother-tongue is defined as “one's native language; a parent language” in the *American Heritage Dictionary of the English Language*, as “the language first learned by a child” in *Collins English Dictionary*, “the language first learned by a person” in *WordNet 3.0, Farlex clipart collection*, as “the first language that you learn com, as “one's native language; the language learned by children and passed from one generation when you are a baby, rather than a language learned at school or as an adult” in *Cambridge Dictionaries Online. YourDictionary definition and usage example* defines the same notion as “the first language that a person learns and the language used in that person's home country”, while *English Wiktionary* describes it as “the language one first learned; the language one grew up with; one's native language; the language spoken by one's ancestors”.

Another notion, **maternal language**, is defined as “one's native language; the language learned by children and passed from one generation to the next” in *WordNet 3.0, Farlex clipart collection*.

A thorough research of the most appropriate term has been done by Graham Hall and Guy Cook, who affirmed that “the term ‘own language’ is used in preference to ‘first language’ (L1), ‘native language’ or ‘mother tongue’, all of which seem unsatisfactory. For example, in many language classrooms, the most common shared language of the learners is not the first or native language of all students (e.g. although German is the language used in German secondary schools and therefore the language likely to be used to assist the teaching of English, it is not the first language of all the pupils in those schools who may, for example, be recent arrivals from Turkey or Poland). Furthermore, the term ‘native language’ is imprecise – it mixes several criteria and can mean the language someone spoke in infancy, the language with which they identify, or the language they speak best; these are not always the same. Finally, ‘mother tongue’ is not only an emotive term but also inaccurate – for the obvious reason that many people’s mother tongue is not their mother’s mother tongue!” (Hall & Cook 2013: 6)

Though the issue is still being debated, and the researchers have not come to a consensus yet, we came to the conclusion that the preference of the term usage depends on the linguistic tradition in the area. As far as the linguistic tradition in Moldova is concerned, the terms **mother tongue** and **native language** are commonly used.

It is common knowledge that most English teachers, (the authors of this article inclusively) advocate for foremost use of the target (i.e. English) language in the EFL class, trying to limit as much as possible the use of the learners’ the mother tongue. On the other hand learners’ native language is definitely a potent source that teachers could use in a number of ways to enhance learning, though it must always be used appropriately. Furthermore, it can become a good tool at the disposal of EFL teachers in their classrooms. Relevant native language use has got certain pedagogic functions such as the successful transmission of meaning (i.e. the linguistic material, difficult vocabulary or grammar issues etc.), maintaining discipline in class and classroom management, teacher-student relationship. Graham Hall and Guy Cook describe Edstrom’s point of view who “proposes that debates surrounding own-language use go beyond concerns about language learning processes or classroom management and involve value-based judgments in which teachers have a moral obligation to use the learners’ own language judiciously in order to recognise learners as individuals, to communicate respect and concern, and to create a positive affective environment for learning.” (Graham Hall and Guy Cook 2013: 9)

At the same time FL teachers are aware of the negative impact the students’ native language can have on the language acquisition. The

interference of one's native language is often quite frustrating, as it leads to numerous grammar and lexical mistakes. In fact the learners use the rules of their native language transferring them on the new language they study. Terence Odlin affirms "transfer is the influence of the first language (L1) on the second one (L2), resulting from the similarities and differences between them." (Odlin 1989: 27) Moreover, "Learners may retain something from their L1 <...> to aid in coping with new challenges." (Jarvis & Odlin 2000: 573) This universal phenomenon is known as L1 transfer that can have both a positive and a negative influence on foreign language acquisition.

Linguists classify two main types of transfer: positive and negative. **Positive transfer** happens when a native language form is used in the production of an L2 statement, and it is also considered as a part of the L2 norm. On the other hand, **negative transfer** takes place when the L1 form that is used in L2 production is not a part of the L2 norm. As a result the utterance is inaccurate. That is why teachers try to minimize L1 negative transfer and realize L1 positive transfer. As it has been mentioned earlier some language teachers still believe that the FL acquisition is strongly influenced by the learners' first language while the role of the L1 in FLA is a negative one. Still, this conviction is perhaps one-sided, thus not reflecting the truth of foreign language learning. We are certain that L1 has both a negative and a positive transfer on the FLA.

Time changes, as well as dogmas and views. Not so long ago the firm opinion that there is 'no room for the mother tongue in the EFL classroom' has been substituted by a more differentiated approach. There is an opinion that some teachers prohibit using L1 in a FL class as a matter of principle. Others claim that it seems to be an issue of extent which may depend on the cultural and educational situation where each individual teacher is working.

One of the goals we have set for ourselves was to investigate and analyse Moldovan practicing EFL teachers' real reasons, attitudes, and purposes regarding the use of learners' own language in teaching English-as-a-foreign language to Moldovan students – native speakers of Russian/Romanian/ Ukrainian, etc. We have distributed a survey in which we asked them to indicate what language they would prefer (own or target) while giving instructions, maintaining discipline, explaining vocabulary and grammar issues, organising a reading activity, doing a writing task, performing a speaking activity, giving feedback, and correcting grammar, pronunciation, or style errors. It was interesting to conclude that the data provided by university, lyceum, gymnasium and primary school teachers varied in concerning the frequency of using the target language. University and lyceum teachers use the target language more frequently than their

colleagues from gymnasia and primary schools. While analysing the data regarding various activities we have got the following results. Teachers gave preference to the:

- *target language* while giving instructions, maintaining discipline, correcting grammar or pronunciation errors, organising a reading activity;
- *own language* while giving feedback, explaining difficult grammar issues or abstract notions (vocabulary);
- *both languages* while explaining vocabulary, doing a writing task, performing a speaking activity or correcting style errors.

We have also asked the teachers to provide arguments for or against using learners' own language in class. Here are the most common ones.

Arguments **against** using mother tongue:

- the abuse of the mother tongue weakens the learning process inevitably cutting down exposure to the target language;
- **no** mother tongue, if the meaning can be conveyed directly through demonstration and action;
- all should always be explained in English, only if there is no other choice then teachers could switch to the MT;
- teachers should be committed to the FL in their teaching although students will always try to drag them into using the MT;
- once the teacher starts using the MT, there is no way back;
- the use of the MT slows down the process of learning;

Advantages of using mother tongue:

- it helps to explain difficult issues;
- a good mix of the FL and MT is useful to keep beginners going;
- it is easier for weak students to understand grammar and vocabulary when they get an additional explanation in their MT;
- explanations can be more comprehensive in the MT;
- explanations in the MT provide confidence;
- explanations in the MT save time as it clarifies issues in the shortest and most efficient way;
- in large, heterogeneous classes, the use of the MT is **a must**, or else weak students might become disturbing;
- the MT reduces nervousness among students with learning disorders;
- it helps to check understanding of very complex expressions, like idioms, phrases, etc.
- it might be helpful to clarify **very difficult concepts** or vocabulary which is unfamiliar to students and the teachers **cannot elicit their**

meaning from students, or when they cannot guess their meaning from the context.

The attentive analysis of these arguments proves us that the real place of the native language use has not been definitely settled yet, therefore the arguments require extra examination and even debate by the methodologists and the teachers.

Taking into consideration the examined facts we came to the conclusion that there is no point in banishing the native language from the classroom, as it cannot be wiped out from the students' minds. "It could even be counterproductive since it would mean trying to stop them thinking altogether". (Butzkamm 2003: 31) It has also become evident that during the first year of learning a new language students **DO need** support from the L1. Later, instruction should be more in English, as we tend to consider that bilingual education stretched too much does not bring desired results. Nevertheless, we reject absolutism and recommend being open to any suggestions, as long as they lead to good language acquisition. We are convinced that complete/ total prohibition of the mother tongue will certainly bereave students, beginners especially, of certain opportunities to learn more and better, at the same time the overuse of the mother tongue leads to incapacity to communicate in the target language, it slows down the entire process of the language acquisition.

References

- American Heritage® Dictionary of the English Language*, Fifth Edition, Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 2011.
- Based on WordNet 3.0, Farlex clipart collection, Princeton University, Farlex Inc., 2003-2012, <http://www.thefreedictionary.com/native+language>
- Butzkamm, W., *The bilingual method - An overview in Language Learning Journal*, Winter 2003, No 28, p. 29-39
- Cambridge Dictionaries Online, <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/native>
- Collins English Dictionary - Complete & Unabridged*, Digital Edition, 2012, William Collins Sons & Co. Ltd. 1979, 1986,
- Collins English Dictionary – Complete and Unabridged*, HarperCollins Publishers 1991, 1994, 1998, 2000, <http://dictionary.reference.com/browse/mother%20tongue?s=t>
- Cook, C., *Second Language Learning and Language Teaching*, London, Edward Arnold, (2001).
- Dictionary.com Unabridged. Based on the Random House Dictionary*, Random House, Inc., 2015. <http://dictionary.reference.com/browse/11>

English Wiktionary, available under CC-BY-SA license, <http://www.yourdictionary.com/mother-tongue>

Hall, Graham and Cook, Guy, *Own-language use in ELT: exploring global practices and attitude*, ELT Research Papers 13–01, British Council, 2013.

Hornby, A.S., *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 6th edition, edited by Sally Wehmeier, OUP, 2000, p.479

Howatt, A. P. R., *A History of English Language Teaching*. Oxford: OUP, 1984.

Jarvis, Scott, Odlin, T Terence, *Morphological Type, Spatial Reference and Language Transfer*, *Studies in Second Language Acquisition*, 22, p.535-556

Odlin, Terence, *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*, New York, Cambridge University Press, 1989.

Oxford Dictionaries,

<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/first-language>

Random House Kernerman Webster's College Dictionary, Random House Inc., 2010, <http://www.thefreedictionary.com/mother+tongue>

The Cambridge Advanced Learners Dictionary & Thesaurus, Cambridge University Press <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/first-language>

The Online English Dictionary from Macmillan Publishers Limited, <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/first-language>

Your Dictionary definition and usage example, by LoveToKnow Corp., 2014,

<http://www.yourdictionary.com/mother-tongue>

<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/native-language>

<http://dictionary.reference.com/browse/mother+tongue>

<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/mother-tongue>

<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/mother-tongue>

Abstract

De-a lungul anilor, teoreticienii și profesorii aduc un număr impunător de argumente, dar și contraargumente referitor la impactul limbii materne în cadrul orelor de limbă engleză. În această ordine de idei, prezentul studiu își propune două obiective: primul vizează elucidarea terminologiei utilizată de specialiștii din domeniu cu privire la susținerea sau negarea necesității de a folosi în procesul de predare limba maternă a celor ce studiază limba engleză; al doilea - investigarea și analiza opiniilor profesorilor din Republica Moldova privind utilizarea limbii materne a studenților în procesul de predare a limbii engleze.

Einsatz des Rollenspiels im DaF-Unterricht

Tatiana ȘCERBACOVA, *lector universitar*
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Schlüsselwörter: Rollenspiel, Ziele, Arten, Einsatz und Bedeutung des Rollenspiels, soziale Kompetenz, kommunikative Kompetenz, kommunikativer DaF – Unterricht, Fertigkeit Lesen.

I. Definition

Das Rollenspiel ist in der Universitätspraxis eine Übungsform der sanktionsfreien Rollenübernahme, um **gesellschaftliche Rollen kennen zu lernen und einzuüben**.

II. Die Ziele des Rollenspiels sind nach Broich in folgenden Vorstellungen zu suchen:

Zum einen bietet das Rollenspiel die Möglichkeit zur Verbesserung der eigenen Handlungsfähigkeit und zum anderen gibt das Rollenspiel die Trainingsmöglichkeit bestimmter sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zur Realisierung sozialer Situationen auch im Spiel sind Kompetenzen notwendig, die sich unter den beiden Begriffen *soziale Kompetenz* und *kommunikative Kompetenz* zusammenfassen lassen. Vor allen die *soziale Kompetenz* dient beim Rollenverhalten dazu, Rollen flexibel zu gestalten. Die *kommunikative Kompetenz* ermöglicht die mimische und sprachliche Fähigkeit zum Umgang mit Lebenssituationen. **Die anderen Ziele** des Rollenspiels sind: Antizipation, Empathie, Entscheidungsfähigkeit, Kommunikationskompetenz, Kreativität, Selbstbestimmung, Situationsbewusstsein, Kooperation.

III. Die Arten der Rollenspiele

In der fachdidaktischen Literatur unterscheidet man:

- a) **pragmatische Rollenspiele** - In dieser Variante werden neue Textteile (auch Textsorten) für die vorhandenen Figuren in einem Text hinzugefügt, die vor allem zur Erschließung des Subtextes dienen: geheime Gedanken, Gefühle, Wünsche, Verarbeitung von Erfahrungen, innere Auseinandersetzungen, mögliche Kontroversen und Harmonisierungen;
- b) **literarische Rollenspiele** (als Methode des produktionsorientierten Literaturunterrichts) - In dieser Variante werden neue Rollen zum Personal eines epischen oder dramatischen Textes hinzugefügt und erfunden, die so im Text nicht vorkommen, aber in der Personenkonstellation erscheinen könnten. Es können historisch adäquate Rollen sein, die dann in die Zeit des Textes passen, oder aber auch gegenwärtige Rollen,

die so mit historischen Situationen und Partnern konfrontiert werden.

IV. Einsatz des Rollenspiels in der Spielphasen

- a) Die Hinführung zur Spielfähigkeit. Ein Mittel zur Rollenspielbefähigung sind nonverbale und verbale Interaktionsübungen.
- b) In der Motivationsphase wärmt sich die Spielgruppe auf, es werden Vorinformationen zu der zu spielenden Szene, zum Spielinhalt, zum Spielverlauf, zur Rollenbesetzung und zu den Beobachtungsschwerpunkten gegeben.
- c) Die nächste Phase beinhaltet das Spielbarmachen der Spielsituation, in dem der Szenenaufbau und der Spielinhalt geplant wird: *Wer, warum, wo, wie, wann, was* - mit den Bedingungen des realen Umfeldes. Auch werden die konkreten Beobachtungskriterien der Zuschauer/innen vereinbart, wobei auf den Wirklichkeitsbezug des Spiels bei den Verhaltensweisen, den Kommunikationsformen und den Problemlösungsstrategien der Spieler/innen geachtet werden muss. Diese Kriterien gehen von einem idealen Spielaufbau aus.

V. Beispiele zu: Bernhard Schlink: *Der Vorleser*, Roman von 1995

Zum Autor

Bernhard Schlink (*1944) ist Professor für öffentliches Recht und Rechtsphilosophie an der Humboldt-Universität in Berlin und zählt zurzeit wohl zu den erfolgreichsten deutschen Autoren im In- und Ausland. Seinen schriftstellerischen Erfolg verdankt er vor allem seinem 1995 erschienen Roman *Der Vorleser*, der 2008 mit Kate Winslet, Ralph Fiennes und David Kross verfilmt wurde.

Zum Inhalt

Der Weltkrieg ist seit gut eineinhalb Jahrzehnten vorbei, die nationalsozialistischen Machthaber sind tot, hinter Gittern oder geflüchtet, die Trümmer sind aufgeräumt und das *Dritte Reich* ist nur noch eine dunkle Erinnerung. Man richtet den Blick nach vorne und feiert das deutsche Wirtschaftswunder. Das ist die Welt des fünfzehnjährigen Michael, der ein ruhiges und sorgloses Leben führt. Zumindest bis er die zwanzig Jahre ältere Hanna trifft und die Liebe entdeckt. Dann ist Hanna jedoch eines Tages plötzlich verschwunden. Erst Jahre später sieht er sie an einem Ort wieder, den er in seinen kühnsten Träumen nicht erwartet hätte. Michael, mittlerweile ein engagierter Jurastudent, nimmt als Prozessbeobachter an einem Kriegsverbrecherprozess teil. Ungläubig beobachtet Michael wie seine erste Liebe auf der Anklagebank sitzt und für ihre NS-Vergangenheit geradestehen muss...

Lesehinweise

Der Roman ist einfach zu lesen, da die Sprache recht klar und deutlich ist. Die Studenten werden aber dazu aufgefordert über einige schwierige Fragen nachzudenken: *Was ist Schuld, was Unschuld? Gibt es so etwas wie eine Kollektivschuld? Wie geht eine Gemeinschaft mit einem begangenen Unrecht um? Ist es Unrecht, wenn man nach Regeln und Gesetzen handelt? Und, wenn ja, wie geht man nachträglich damit um?* Die Mitte des Buches, in der der Erzähler den Prozess beschreibt und sich mit Hannas Vergangenheit auseinandersetzt, werden die Studenten vielleicht als etwas schwieriger zu lesen wahrnehmen, allerdings werden sich ihnen hier auch die interessantesten Fragen stellen.

Zum Nachdenken

Neben den schon erwähnten Fragen, mit denen sich *Der Vorleser* auseinandersetzt, sollten die Studenten auch darüber nachdenken, welches Bild der Roman von der deutschen Vergangenheitsbewältigung entwirft. Sie bekommen folgende Fragen: *Wie nehmen Sie das wahr? Kann Vergangenheit überhaupt bewältigt werden? Und wie beurteilen Sie den deutschen Umgang mit der Vergangenheit im Vergleich mit dem moldauischen? Wo sind Parallelen und wo Unterschiede?*

VI. Entwicklung der Rollenspiele zum Roman (Aufgaben dazu)

1. Entwickeln Sie mit Ihren Kollegen zum Roman der *Vorleser* von B. Schlink ein Rollenspiel!
2. Bilden Sie Kleingruppen (4-6 Personen) oder Paare und beantworten Sie folgende Fragen:
 - Welche Personen aus dem Roman könnten in einem Rollenspiel mitspielen?
 - Welche Situationen aus dem Text, die die Themen der **Schuld**, der **Geschichte**, des **Jugendalters** und des **Analphabetismus** anbetreffen, eignen sich für Rollenspiele?
 - In welchen Situationen könnten möglichst mehrere Personen „auftreten“?
(z.B.: *Für eine Reportage befragt eine Reporterin alle Beteiligten.*)
3. Die Gruppen (oder Paare) stellen ihre Ergebnisse vor und vergleichen sie.
4. Jede Gruppe (jedes Paar) entscheidet sich für eine Situation und die dazugehörenden Personen.

Beispiel:

Situation: *In dem Textauszug von S.134 – 139, ist ein Gespräch zwischen Michael und seinem Vater dargestellt. Michael sucht Rat bei seinem Vater und möchte ihm eine Frage stellen, die sich mit der*

Schuld und der Verantwortung Hannas und Michaels befasst. Michaels Schuldgefühle gegenüber Hanna sind groß, doch er möchte ihr helfen, weiß aber nicht, wie er sich verhalten soll. Er hat Hanna, nachdem er mehrere Monate und Jahre keinen Kontakt zu ihr hatte, in einem Prozess wieder gesehen.

Personen: Michael und sein Vater.

Die Studenten setzen sich in Gruppen oder Paaren (Personenzahl je nach Anzahl der Rollen) zusammen, um das Rollenspiel vorzubereiten. Die Gruppen (Paare) bestimmen dabei die Besetzung der Rollen, suchen im Text nach Hinweisen zur Charakterisierung der Personen und schreiben die notwendigen Dialoge oder Gespräche.

VII. Die Bedeutung der Rollenspiele im DaF – Unterricht

Zentrales Thema aller Spielprozesse ist die Frage danach, wie die sozialen Erfahrungen und situativen Bedingungen Menschen dazu bringen, ihre abgespaltenen, möglicherweise aufgezwungenen, kontrollierten oder rationalisierten Gefühle, Phantasien und Wünsche auf andere zu projizieren. Das Rollenspiel ist wie die Erfahrung gezeigt hat, ein geeignetes Mittel, solche Übertragungs- und Abwehrmechanismen bei einzelnen und in Gruppen in konkreten Situationen zu untersuchen. So werden diese wieder erlebbar und können in das eigene Selbstbild so integriert werden, dass neue Sichtweisen und Verhaltensweisen zumindest möglich werden.

Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus, *Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache? Ein Beitrag zur Strukturdebatte*, in *Deutsch als Fremdsprache*, 1997, 4, p. 198-203.

Bredella, Lothar, *Verstehen und Verständigung als Grundbegriffe und Zielvorstellungen des Fremdsprachenlehrens und -lernens*, in Bredella, Lothar (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum, Brockmeyer, 1995, p. 1-34.

Broich, Josef, *Rollenspiele mit Erwachsenen. Anleitungen und Beispiele für Erwachsenenbildung, Sozialarbeit, Schule*, 1981.

Brusch, Wilfried & Caspari, Daniela, *Verfahren der Textbegegnung: Literarische und andere Texte*, in *Englisch lernen und lehren*, Berlin, Cornelsen, 1998, p. 168-177.

Abstract

Metoda comunicativă reprezintă unul dintre modurile moderne (ne-tradiționale) de predare a unei limbi străine. Obiectivul principal urmărit prin această metodă este fluența studenților, ceea ce se realizează utilizând limba în contexte cât mai „reale”/„realiste”, actuale și des întâlnite. Tehnicile cele

mai folosite în cadrul acestei metode sunt bazate pe comunicare, mai ales orală, dar și scrisă: discuții, jocuri lingvistice, jocuri de rol etc. Materialele folosite sunt cât mai „autentice” și mai interesante, menite să sprijine caracterul interactiv al lecțiilor. Rolul studenților este unul foarte activ, în timp ce al profesorului este mai puțin „vizibil”, acesta din urmă fiind doar un facilitator și un manager al activităților studenților.

Testing Speaking Skills: Task Design

Iulia KONOPLINA, *prof. l. engl., gr. did. Superior
Liceul Teoretic “D. Cantemir”, Bălți*

Key Words: testing, task design, speaking assessment process, tasks, context, guidelines, interaction format, test mode, task-related materials.

1.Introduction:

The ability to speak in a foreign language is at the very heart of what it means to be able to use a foreign language. Our personality, our self image, our knowledge of the world and our ability to reason, to express our thoughts are all reflected in our spoken performance in a foreign language (Alderson and Bachman 2011: ix). Thus, learning to speak in English is a number one priority for the majority of our students though they may need this skill for a variety of reasons – to be able to communicate with friends, colleagues, visitors, to travel abroad, and to study. This skill is also the one by which our students are judged while first impressions are being formed (Hedge 2003: 261).

One of the essential elements of the process of teaching speaking skills is definitely its testing component. Unfortunately, testing speaking skills reliably has always been very problematic. It happens so because of the constraints it brings about. The most important of these constraints are definitely the tasks we use to make our students speak while testing speaking skills.

The present paper explores some of the initial considerations that should be taken into account when we start choosing tasks for speaking assessment, and tries to answer the following questions:

- Why is task design important?
- What factors define the choice of tasks? and
- What are the main decisions to be made on the initial steps of the process of speaking assessment task design?

2.Why Is Task Design Important?

It is worth mentioning here that task design is one of the most important elements of the speaking assessment process.

According to Luoma (2011: 23), when we assess our students' speaking skills, we use tasks to provide: (a)the context for their talk, and (b)guidelines about what they must do with language (these tasks outline the content and the general format of the talk to be assessed). (c)Besides, task design makes the construct assessed in the test (all the information about the students' skills we may get due to the test) more tangible for us as testers.

3.The First Decisions and Choices to Be Made

Luoma (2011: 31) considers that on the first steps of speaking assessment task design it is necessary to make decisions about what the test will be like and what it will contain. This includes plans about the tasks the speaker will be given, and about the practical arrangements for the test. The choice of tasks is usually defined by the following factors: (a)the purpose of the test, (b)the practical circumstances in which it will be arranged, and (c)most importantly, the construct – related information that the scores will give us, or, in other words, what we, as score users, need to know about the students' speaking skills.

Thus, our initial steps in speaking assessment task design put forward certain questions we need to answer.

4.What are the Students Asked to Do?

One of the key questions in speaking assessment task design is what the speakers will be asked to do with language during the test.

In their early studies of the nature of talk Brown and Yule (1983: 127) made certain distinctions between four different types of informal talk – description, instruction, story-telling, and opinion-expressing or justification. They also considered that the logical order of these types represent the logical order of difficulty between them.

Bygate (1986: 24) made even a more exact distinction between types of informational talk. He defined the following groups:

Factually oriented talk:	Evaluative talk:
<ul style="list-style-type: none"> • description • narration • instruction • comparison 	<ul style="list-style-type: none"> • explanation • justification • prediction • decision

Both Bygate and Brown and Yule regarded that the use of language is different in each of these types, as each type follows its own routines of organizing information for easy comprehension. It is clear that if a student is good at one type of informational talk (for instance, description), it does not automatically mean that he is good at the other types and can tell a story or justify his opinion well. Thus, it becomes obvious that we need to test the types of talk separately, so that we could get a full range of information about

the students' speaking skills. Van Lier (1989: 491) supports this idea suggesting that the best approach to testing speaking skills should diversify oral testing so that it includes a range of performance tasks. This multi-genre approach, in fact, has been adopted by Cambridge English examinations. For example, the specifications for the Speaking component (the fifth of five papers) of the Certificate of Advanced English (CAE) is as follows: "The Speaking Test assesses candidates' ability to interact in conversational English in a range of contexts. It contains four parts, including an interview section, individual long turns, or collaborative task and a discussion. Candidates are provided with stimulus materials such as photographs and drawings. Candidates normally take the Speaking Test in pairs." (Thornbury and Slade 2007: 305).

5.How to Arrange Speaking Tests?

One more question to be answered is related to the ways of arranging speaking tests Luoma (2011: 35) suggests three main formats: individual, pair, and group tasks. They all have their positive and negative sides which may influence our choice.

5.1.Individual Testing

The most typical format of arranging a speaking test is to assess students one at a time, often in the form of an interview. The following advantages make this type of individual testing really popular and attractive for oral language testers.

(a)First of all, Madsen (1983: 162) considers this format to be one of the most communicative and authentic, as it can provide a genuine sense of communication.

(b)Secondly, both Madsen (1983: 166) and Luoma (2011: 35) regard it as remarkably flexible, because all its item types (for example, questions) can be easily adapted to each student's performance.

(c)Luoma (2011: 35) also points out that the interview format provides each student with an opportunity to show a full range of how well they can speak the language.

(d)This format makes scoring more consistent and simple as it is much easier to score each student talking separately than two or three students communicating in pairs or in groups (Madsen 1983: 166).

(e)Finally, the interview format gives the testers a lot of control over what happens in the interaction (Luoma 2011: 350).

In spite of all its positive sides, this test mode has got some serious limitations and weaknesses.

(a)The first and the most serious of them seems to be the fact that the tester has considerable power over the examinee in an interview. It is the tester who

initiates all phases of the interaction and asks questions. And the role of the examinee is to obey and to answer. In other types of interactions, such as discussions and conversations, the participants may take the initiative themselves – they have more opportunities to start new turns, to change topics, and to direct the conversation in the way they want. Unfortunately, the interview format does not give direct evidence of the examinee’s ability to deal with such demands (Luoma 2011: 35).

(b) Besides, oral interviews are rather time-consuming, especially if they are taped and scored later (Madsen 1989: 166).

It is important to mention here that most official face-to-face oral exams include structured interviews which contain a number of different tasks. A typical structured interview usually begins with a warm-up discussion of a few quite simple initial questions. They cover information that the student is thoroughly familiar with, such as getting to know each other or talking about the day’s events. However, they avoid highly personal items – his parents’ marital status, religion, economic level, weight, age and so on. These questions include “the truth” factor which means that they do not ask for manufactured answers, and they are not language focused. They are almost exclusively questions that the examiner does not already have answers to (Madsen 1989: 162). The following example of warm-up questions comes from a sample IELTS exam:

What is your full name? What do people usually call you? Where are you from?
Where you grew up: What kind of town is it? What’s the most interesting area? What kinds of jobs do people do there? Do you think it is a good place to live?
What you do in your spare time: Do you have any hobbies or interests? How did you first become interested in that? What other things like that would you like to do?
Travelling and transport: What kinds of transport do you use regularly? How do people in your country travel on long journeys? How has transport there changed over the last twenty-five years? (May 2010: 36).

The main interaction, then, would contain some pre-planned tasks such as describing or comparing pictures, narrating from a picture series talking about a pre-announced or examiner-selected topics. The test usually ends in a wind-down phase where the aim is to put the examinee at ease.

Madsen (1989: 162) remarks that in an interview where two people are talking face-to-face, the rapport between them becomes of great importance, because the examinee may be ineffectual on occasion when feeling threatened or talked down to. The good interviewer should be neither

harsh nor familiar, neither condescending nor intimidating. A sincere, open, supportive manner is most effective.

5.2. Interviewing Pairs

One alternative to face-to-face interview format is interviewing pairs. According to Swain (2001: 275), this way of arranging a speaking test allows us to include more types of talk than traditional interviews and, thus, to get more information about the student's speaking skills. Besides, interviewing pairs is less time-consuming. As a result, paired interviews have become part of the oral test in the five examinations of the Cambridge main suite – KEY, PET, FCE, CAE, and Proficiency.

However, in spite of all their advantages, paired tasks bring about some challenges. One of them is the fact that the student's talk is almost inevitably influenced by the other participant's personality, communication style and possibly also language level (Luoma 2011: 37). So, not all test-takers may get an equal opportunity to show their speaking skills at their best. Nic Underhill (1988: 30) suggests pairing learners in a special way – strong with strong and weak with weak, both for linguistic level and for personality. However, it is practically impossible within the framework of an official exam, when testers do not know their examinees and cannot pair them properly.

5.3. Group-Interaction Format

One more format of arranging a speaking test is using group interaction tasks. In this case a group of three to six learners carry out a set task together, the assessor remains silent throughout, and preferably does not get involved even in setting the situation up and briefing the learners. Underhill (1988: 31) points out the fact that in this format the participants tend to be less inhibited and more spontaneous in the speech because they are working with a peer group of other learners. Thus, this kind of interaction with more than one other person is highly authentic and generates spontaneity and group creativity which is lacking in most oral tests.

Although group interaction tasks are generally well received by learners, and give a lot of information about the examinees' speaking skills, it is difficult to administer them, as keeping track of five or six different people is clearly very problematic. Thus, group interaction tasks are rarely used at formal tests of speaking.

6. "Pedagogic" Tasks or "Real-Life" Simulations

When choosing speaking assessment tasks, test-designers usually distinguish between "pedagogic" and "real-life" tasks. Nunan (1989: 247) describes "pedagogic" or "language-focused" tasks as the ones created specifically for certain types of language use. This is the example of such an

activity: Learner A is given a drawing of a man's face and told to instruct learner B to draw it. This activity has an indirect relationship to real-life instruction-giving tasks, yet it is meaning-focused and communicative.

As for "real-life" tasks, Nunan (1989: 248) calls them "target tasks", which simulate language use outside the classroom. These tasks replicate the essentials of non-test language use in the assessment situation. Real-life tasks are more suitable for testing professional speaking skills. Typical real-life tasks in formal tests put examinees in their professional role while the examiners act as customers, patients, guests, or other people who are likely to interact with examinees in real-life situations. Luoma (2011: 40) remarks that the development of real-life test tasks requires careful analysis of the target language use situations.

7. Stand-Alone or Integrated Assessment of Speaking?

Choosing tasks for speaking assessment tests we need to decide whether we want to use stand-alone or integrated tasks. According to Luoma (2011: 43), many speaking tests clearly concentrate on spoken interaction or spoken production, and avoid mixing extended reading, writing or listening activities with the speaking tasks. Integrated types of tests do explicitly include tasks that involve combinations of reading and writing activities with speaking. They are often used when task-designers want to make language use in the test authentic.

8. Test Mode: Live or Tape-Based?

While choosing between live and tape-based modes we need to remember what advantages they offer and what weaknesses they bring about.

Underhill (1988: 34) remarks that the most common way of assessing speaking is through live, face-to-face interaction. It is done in several formats including one-to-one interviews, paired tasks between examinees, and group-testing. More rarely, live interaction can be tested through the telephone or skype. This is normally only done when it is difficult or impossible to bring the tester and the examinee face-to-face for geographical reasons.

The main advantage of the live test-mode is that interaction goes in two directions. It means that each speaker's turn is a reaction to the previous turn, and if the tester needs some clarifications, he can easily change his or her interaction plan. Besides, the construct assessed in this case is clearly related to spoken interaction (Luoma 2011: 44).

Any oral test can be recorded on tape. Test-based testing is usually used only when there are large numbers of examinees so that it would be difficult to get enough live testers to interact with them. Owing to this test-mode, the test-marking is not necessarily done in real time, i.e. in the same place and at the same time as the test itself, it can be done where and when

convenient with the facility to replay any part of the tape if desired. Besides, the largely predictable nature of what the learner will say makes it possible to anticipate the most likely responses and produce a marking key, thus, such tests normally produce reliable marks.

As Madsen (1989: 35) has it, one of the challenges recorded oral tests bring about is connected with technical difficulties which can lead to poor quality recordings, or even no recording at all. Thus, recorded tests should be carefully checked at the end of each recording session to ensure, at the very least, that each learner's voice has been registered.

One more weakness, according to Luoma (2011: 45) is related to the fact that tape-based testing, in contrast to live-testing, is one-directional. It means that the examinee is expected to accommodate to the tape, but the tape cannot accommodate to the examinee. There are few real life situations in which what the learner says has absolutely no effect on what he hears next. So, we can say that this type of test is not very authentic.

In addition, the assessor of a recorded test can hear everything a live assessor can, but s/he can't see the test. S/he therefore misses all the visual aspects of communication such as gesture and facial expression. Even silence often has a visible meaning (Madsen 1989: 35).

Finally, Luoma (2011: 45) underlines the fact that tape-based tests often include monologic speaking tasks, where one speaker produces a long turn alone without interacting with other speakers. Thus, it only covers some aspects of interactive speaking and the construct is more clearly concerned with spoken production.

9. Open-Ended or Structured Speaking Tasks?

Choosing concrete tasks for speaking assessment tests we need to take into consideration the fact that usually test-designers divide all speaking task types into open-ended and structured tasks. The distinction is built on the relative amount of structures the tasks provide for the test discourse.

According to Luoma (2011: 50), open-ended speaking tasks guide the discussion, but allows room for different ways of fulfilling the task requirements. Open-ended speaking tasks are subdivided into three categories. The first one includes making descriptions, comparisons, and predictions, giving instructions and explanations, presenting narratives and justifications, and making decisions. For example, the Oral Proficiency Interview includes a description task, and the interviewers ask the examinees to describe something that is familiar to them, such as their aunt's house or their favourite nephews.

Another category of open-ended tasks is role-play. Such tasks usually simulate either the examinee's professional context or certain social and service situations, which have fairly predictable structures.

The third category represents semi-structured tasks that focus on socially or functionally complex language use. They are mostly based on reactions in certain situations. Fulfilling such tasks, the examinee reads or hears the social situation where he should imagine himself to be, and he is asked to present what he would say in this situation. The response requires the use of formulaic language, and the ability to modify expressions, as the situations often include a social twist. For instance, the examinees might be asked to complain about the noisiness of a neighbour's party while they have to study (Luoma 2011: 49).

As for structured speaking tasks, they specify quite precisely what the examinee should say. They are very precise and usually call for limited production. The expected answers' are usually short, and the items tend to focus on one narrow aspect of speaking at a time. These tasks cannot assess the unpredictable and creative elements of speaking, and their only strong point is comparability – as they are exactly the same for all examinees, and with the help of a scoring key all the students can be evaluated in a proper way. Among the most popular structured tasks one can name reading aloud, sentence repetition, sentence completion and factual short-answer questions. Structured speaking tasks are commonly used in tape-based tests. In addition to them, a tape-based test would also typically contain some less structured tasks such as reacting to situations and giving a presentation or talking about a topic.

Wigglesworth (2001: 189) notes that structure makes a task easier, as it “reduces the cognitive load on the speaker by providing scaffolding upon which to build language”. Most tests contain both structured (or controlled) and open-ended speaking tasks. The usual sequence comes from the easiest tasks – the structured ones – to more difficult tasks – open-ended ones. For instance, in the Cambridge main suite Speaking Tests the level of control varies in this very way.

10. Task-Related Documents and Materials

The initial task design provides the general action plan for developing a certain speaking assessment procedure. But before it can be put into practice we need to create a number of materials which will direct the activities of the testers and the examinees.

Luoma (2011: 51) offers the following list: (a)the rubric and the instructions to examinees; (b)the task materials, which the examinees use while performing the tasks (if relevant); (c)an interaction outline, which gives

guidelines or scripts for examiners about the content and wording of questions or prompts.

10.1. Test Rubric

The test rubric defines the structure of the assessment and provides instructions to participants about what they should do. The rubric is a tool for the assessment designers, and the part of it that is visible for test participants is instructions and any other test information material that the developers may produce. (It gives the structure of the assessment and indicates how test-takers should act to accomplish the tasks-instructions). Bachman and Palmer (1996: 50) describe the test rubric in the following way: “The test rubric includes those characteristics of the test that provide the structure for particular test tasks and that indicate how test takers are to proceed in accomplishing the tasks. In a test task these need to be made as explicit and clear as possible, while in language use these characteristics are generally implicit. For this reason, rubric may be a characteristic for which there is relatively little correspondence between language use tasks and test tasks”.

10.2. Task Materials

Luoma (2011: 53) notes that task materials represent any written or picture-based materials given to the examinees during their speaking assessment. They provide contents, outlines, or starting points for the test discourse. These include role-play cards, menus, schedules and pictures.

Task materials are important because they help testers to guide the tasks during the test.

10.3. Interaction Outline

All interviewers or facilitators need to have special instructions of what to do and to say. These instructions often take the form of an outline for the test (which is sometimes called an “interlocutor frame”) and possibly some suggested prompts.

Luoma (2011: 55) offers the following example of an interaction outline of a classroom test:

Time:	Phase and Prompts:
2-3 min.	Warm-up: Greeting and seating How are you doing? How has your day been today? What are you planning to do during the rest of the day? Explain interviews structure: description / narration task, discussion, role-play.
4-5 min.	Description – Narration: Have you read the instructions for this task? Any questions? Please start.

2-3 min.	<p>Discussion: (nothing if they start themselves; otherwise: Please go on to discussing the themes that you took up in your talk just now. (Support with questions if the pair cannot get the discussion started, e.g. So, do you think about X sometimes? / How do you feel about X? / Does X have relevance in our life here at school, do you think?) (If one dominates, ask the other a question or two at the end.) Thank you ___ and ___; now let's go on to the role-play.</p>
4-5 min.	<p>Role-Play: (Nothing unless one or both are completely stuck)</p>
1 min.	<p>Closing: Have either of you thought about something like this a possible thing to do? / Has something like this happened to either of you or anyone you know? (If yes, how realistic / what happened?; if not, why not?) Do you have any plans for the summer? Thank you, goodbye</p>

11. Conclusion

The present paper offers an insight into the explorations in the sphere of task design of speaking assessment tests. It tries to give answers to the questions which appear when we start choosing tasks for testing our students' speaking skills. It also gives some examples from real life official speaking tests to illustrate the ways speaking assessment tests are created and arranged.

Bibliography:

- Alderson, Charles and Bachman, Lyle, *Serious Editors' Preface* in Luoma, Sari, *Assessing Speaking: Cambridge Language Assessment Series*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011, p. ix-xi.
- Bachman, Lyle, and Palmer, Adrian, *Language Testing in Practice*, Oxford, Oxford University Press, 1996.
- Brown, Gillian, and Yule, George, *Teaching the Spoken Language: An Approach Based on the Analysis of Conversational English*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- Bygate, Martin, *Speaking*, Oxford, Oxford University Press, 1987.
- Galaczi, Evelina, and French, Angela, *University of Cambridge ESOL Examinations* in Taylor, Lynda (Ed), *Examining Speaking: Research and Practice in Assessing Second Language Speaking*, 2011, p. 112-170.
- Hedge, Tricia, *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford, Oxford University Press, 2003.

- Luoma, Sari, *Assessing Speaking: Cambridge Language Assessment Series*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011.
- Madsen, Harold, *Techniques in Testing*, Oxford, Oxford University Press, 1983.
- May, Peter, *IELTS Practice Tests*, Oxford, Oxford University Press, 2010.
- Nunan, David, *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- Swain, Merrill, *Examining dialogue: another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores*, in *Language Testing*, 2001, 18 (3), p. 275-302.
- Thornbury, Scott, and Slade, Diana, *Conversation from Description to Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007.
- Underhill, Nic, *Testing Spoken Language: A Handbook of Oral Testing Techniques*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Van Lier, Leo, *Reeling, writhing, drawling stretching and fainting in coils: Oral proficiency interviews as conversation*, in *TESOL Quarterly*, 1989, 23, p. 489-508.
- Wiggleworth, Gillian, *Influences on performance in task-based oral assessments* in Bygate, Martin, Skehan, Peter, and Swain, Merrill, (Eds) *Researching Pedagogic Tasks*, Harlow, Longman, 2001, p. 186-209.

Abstract

Task design is one of the most important elements of the speaking assessment process. The present paper explores some of the initial considerations that should be taken into account when we start choosing tasks for speaking assessment. The present research shows that tasks used in speaking assessment tests provide the context for the students' talk, and guidelines about what they must do with language. Besides, task design makes the construct assessed in the test more tangible for testers. Arranging speaking assessment tests, task designers usually choose between three types of format, stand-alone or integrated assessment, live or test-based modes, open-ended or structured speaking tasks. The initial task design also presupposes a number of special documents including test rubrics, task materials, and interaction outlines.

Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht im Hochschulwesen

Tatiana KONONOVA, *lector universitar*
Universitatea de Stat „Alecru Russo“ din Bălți

Schlüsselwörter: Kompetenzorientierung, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, kommunikative Sprachkompetenz, allgemeine Kompetenzen, Kompetenzentwicklung, zielsprachige Lehrpläne.

In der Republik Moldau ist die Kompetenzorientierung seit der Umsetzung des Bologna-Prozesses 2005 im Bereich der Hochschulbildung in den Mittelpunkt der pädagogischen und fachdidaktischen Forschung gerückt. Der tiefgreifende Reformprozess sollte durch Kompetenzorientierung „eine bessere Nutzung der vorhandenen Wissenspotenziale“ ermöglichen“ und „bessere Qualitätsstandards im Hochschulwesen nachhaltig fördern“. [6]

In der Fachrichtung Fremdsprachen zeichnete sich das durch Annahme des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) aus, in dem fremdsprachliche Kompetenzen erstmals beschrieben, Teilkompetenzen definiert und Kompetenzniveaus bestimmt wurden. [2, p.1]

Im GERS werden das Wissen, die Kenntnisse und die Fertigkeiten (Kannbeschreibungen) beschrieben, die in jedem Sprachniveau (von A1 bis C2) für die Lernenden notwendig sind, um die Sprache aktiv im öffentlichen, beruflichen und privaten Bereich ihres Lebens einsetzen zu können. Der GERS stellt somit eine gemeinsame Basis für die Entwicklung der zielsprachigen Lehrpläne, curricularen Richtlinien und dient zur Vereinheitlichung der Bildungssysteme in ganz Europa. [5, p.227]

Die Kompetenzorientierung laut GERS hat auch im Hochschulwesen der Republik Moldau wesentliche Veränderungen auf verschiedenen Ebenen in Gang gesetzt: Curriculumentwicklung, Lehr- und Lernziele, bzw. -inhalte, Sprachaktivitäten, Unterrichtsplanung, Leistungsmessung und Selbstbeurteilung, was die Betonung der Sprache als Vermittler in der zunehmenden Globalisierung in allen Bereichen des Lebens, der Vernetzung von politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und demzufolge auch zwischengesellschaftlichen Kontakten zum Ziel hat.

Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik geht auf Wolfgang Klafki's Kompetenzmodell der kritisch-konstruktiven Didaktik zurück. Gemeint ist die Fähigkeit und Fertigkeit, in den genannten Gebieten Probleme zu lösen, sowie die Bereitschaft dies auch zu tun. Der Bedeutungskern umfasst Fähigkeit, Bereitschaft und Zuständigkeit.

Etwa seit 1990 wird verstärkt von der Kompetenz statt von Qualifikation gesprochen. [7]

Im Europarat wird unter Kompetenzen „Summe (des deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten verstanden, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen.“ [5, p.226]

Weinert (1999, 2001) ist bei der Analyse verschiedener Ausführungen und Bestimmungen zum Begriff Kompetenz zu einem Ergebnis gekommen, dass Kompetenz mehrdimensional ist und Dimensionen wie Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Motivation, aber auch volitionale (Absicht, Bereitschaft) und soziale Aspekte ebenso wie Erfahrung und konkretes Handeln umfasst. Entscheidend ist dabei nicht das Vorhandensein von diesen Komponenten einer spezifischen Kompetenz, sondern dass der Kompetenzbegriff einschließt, dieses Können, dieses Wissen, die vorhandenen Einstellungen usw. auch tatsächlich zu gebrauchen, zu nutzen, sie beim erfolgreichen Bewältigen von Aufgaben und Problemen einzubringen und anzuwenden. [2, p.3]

Klieme und Hartig unterstreichen in dieser Hinsicht, dass die Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht darauf gerichtet ist, die isolierten Wissensbestände zu überwinden und anwendungsfähiges, ganzheitliches Können zu fördern. Aus diesen Auslegungen lässt sich schließen, dass alle Dimensionen des Kompetenzbegriffs grundlegende Bestandteile bei der ganzheitlichen Kompetenzentwicklung sind, die darauf abzielt, die Qualität des Fremdsprachenunterrichts auf breiter Ebene zu verbessern. [2, p.7]

In der Republik Moldova ist der Begriff Kompetenz laut dem nationalen Curriculum (Curriculumul Național) auf die Dreieinheit Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen konzentriert. Im pädagogischen Bildungsprozess kann die Kompetenz durch integrierendes Zusammenwirken der Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen herausgebildet werden. Aus psychologischer Sicht repräsentiert die Kompetenz die psychische Befähigung einer Person durch bestimmte Haltungen adäquat zu handeln oder ein Aneignungssystem, der neben den Kenntnissen, Fertigkeiten und Erfahrungen zu effektiven Handlungen sowie zur Vervollkommnung führt. [3, p.17; 1, p.18]

Die Entwicklung der Kompetenzen zur Realisierung der Aufgaben und Sprachaktivitäten in kommunikativen Situationen bilden das Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Unten werden die Kompetenzen des GERS tabellarisch gefasst: [5, p.229]

Die Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht laut GERS:

Allgemeine Kompetenzen	Kommunikative Sprachkompetenzen
<i>Deklaratives Wissen (savoir)</i> <ul style="list-style-type: none"> •Weltwissen •soziokulturelles Wissen •interkulturelles Bewusstsein 	<i>Linguistische Kompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> •lexikalische Kompetenz •grammatische Kompetenz •semantische Kompetenz

	<ul style="list-style-type: none"> •phonologische Kompetenz •orthographische Kompetenz •orthoepische Kompetenz
<i>Fertigkeiten und prozedurales Wissen (savoir-faire)</i> <ul style="list-style-type: none"> •praktische Fertigkeiten •interkulturelle Fertigkeiten 	<i>Soziolinguistische Kompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> •Verbalisierung sozialer Beziehungen •Höflichkeitskonventionen •Redewendungen, Sprüche, Zitate, ... •Registerunterschiede •Varietäten (sozial, regional, ethnisch,...)
<i>persönlichkeitsbezogene Kompetenz (savoir-etre)</i>	<i>Pragmatische Kompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> •Diskurskompetenz •funktionale Kompetenz
<i>Lernfähigkeit (savoir- apprendre)</i> <ul style="list-style-type: none"> •Sprach- und Kommunikationsbewusstsein •Allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten •Lerntechniken •Heuristische Fertigkeiten 	

Abschließend sei folgendes zusammenzufassen: die erste Gruppe bilden allgemeine Kompetenzen, zur zweiten Gruppe gehören kommunikative Kompetenzen. Die beiden Gruppen der Kompetenzen mit ihren weiterhin unterteilten spezifischen Arten von Kompetenzen bilden gegenwärtig den gesamten Komplex der Kompetenzen, die bei der Entwicklung der Curricula, bei der Unterrichtsplanung und dem Unterrichtsprozess, bei der Leistungsmessung und bei der Selbstbeurteilung eine wichtige Rolle im Bildungswesen Europas sowie der Republik Moldau spielen und daher als wichtiger Faktor respektiert werden sollte. In der tabellarischen Fassung der Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht laut GERS wird hervorgehoben, dass im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht traditionelle und moderne Kompetenzen in die Beziehung der Interdependenz gebracht werden sollten. Im modernen Fremdsprachenunterricht sollten nicht nur Sprachkenntnisse als Komponenten der kommunikativen Sprachkompetenz, sondern auch soziokulturelles Wissen, Interkulturalität, Diskurskompetenz bzw. funktionale Kompetenz gefördert werden, d.h., dass soziokulturelle bzw. interkulturelle Kenntnisse gleichzeitig und parallel zum linguistischen Sprachsystem zu erwerben sind. Das wird durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen nachdrücklich betont.

Bibliographie:

Afanas Aliona, Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină, Academia de Științe a Moldovei, Ist. de Științe ale Educației, Chișinău: Tipografia „Print Caro”, 2013, 174p.

Caspari Daniela, Grünewald Andreas, Hu Adelheid u.a., *Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen-Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung*, In: Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF, 2008, p. 1-19.

Gîncu Irina, *Abordarea comunicativă a limbii străine în formarea profesională*, În: Didactica Pro, Revistă de teorie și practică educațională a Centrului Educațional PRO DIDACTICA, №4(86), 2014, p. 16-20.

Plan-cadru pentru studii superioare, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău: S.n., F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2012, 40p.

Wiedenmeyer Dafni, *Die wesentliche Rolle der Kompetenzen der Sprachlernenden für den Fremdsprachenunterricht*, In: Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik (SL&SD 2009), Nationale und Kapodistrische Universität Athen, Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur, 2011, p. 226-234.

https://eu.daad.de/der_bologna_prozess/der_bologna_prozess/de/23084-der-bologna-prozess/

http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_%28P%C3%A4dagogik%29

Abstract

În articol se pune în discuție orientarea spre competențe a curriculumului la disciplina limbi străine conform Cadrului European de Referință pentru Limbi în instituțiile de învățământ superior. Centrarea pe competențe reprezintă baza dezvoltării curriculumelor, conținuturilor, finalităților, planificării și evaluării orelor de limba străină în Republica Moldova. Studiarea dimensiunilor principale ale competențelor pentru îmbunătățirea calității în studierea limbilor străine reprezintă scopul principal al articolului.

Internet beim Studium der Fremdsprachen

Oxana STATNIC, *lector superior*

Universitatea de Stat din Transnistria „Taras Șevcenko”, filiala din Râbnîța

Schlüsselwörter: das Internet, der DaF-Unterricht, die Web-Projekte, die didaktisierten Angebote im Netz.

„Computer und Internet haben sich in fast allen gesellschaftlichen Bereichen erfolgreich durchgesetzt. Für den DaF-Unterricht erweist sich der Einsatz des Internets als sinnvolle Ergänzung, ... als Informationsquelle mit aktuellen, authentischen und häufig multimedial aufbereiteten

Informationsquellen in der Zielsprache oder als Medium zur Publikation von Projekten und Ergebnissen“[Donath 1998: 5].

Durch die Erstellung von landeskundlichen Aufgaben mit Hilfe von virtuellen Texten, Bildern, Videos und anderen Ressourcen aus dem WWW werden interdisziplinäre Sprach- und Kulturerfahrungen möglich, die bisher nur Besuchern deutschsprachiger Länder zugänglich waren. Außerdem können einfach Kontakte zu Personen geschlossen werden, die man auf anderen Weg niemals kennenlernen würde.

Der alltägliche Umgang mit Computer und Internet wird zunehmend zur Selbstverständlichkeit und gilt in manchen Ländern neben Schreiben, Lesen und Rechnen bereits als vierte Kulturtechnik.

Das Internet darf nicht als Ersatz für den bisherigen Unterricht verstanden werden, sondern als Ergänzung und damit als Bereicherung.

Im Netz existieren eine Vielzahl von freien Unterrichtsmaterialien oder Angebote zu Lehrwerken, Lehrfilme, Bilder, Animationen, Sammlungen von Übungsaufgaben usw. Besonders für projektorientierte Arbeitsformen bietet sich der Zugriff auf das WWW an. Das Internet wird zum Vermittler von Faktenwissen, das dem Schüler hilft, Lösungen für die im Unterricht gestellten Probleme zu finden. Dem Lehrer dient das Netz als optimales Hilfsmittel zur Unterrichtsvorbereitung.

Durch den Einsatz des Internets im alltäglichen Fremdsprachenunterricht erhält man Zugang zu einer Fülle authentischer landeskundlicher Informationen, durch überschaubare und häufig durch Graphiken visuell gestützte Texte wird eine authentische Kommunikationssituation in der Fremdsprache geschaffen.

Das Internet ist wie kein anderes Medium geeignet, Unterrichtsmaterialien in praktisch unbegrenzter Menge einer breiten Masse von Interessenten zur Verfügung zu stellen. Die Schüler und Studenten könnten beispielsweise Informationen über bestimmte Regionen oder aktuelle Veranstaltungen erarbeiten, Reisen per Flug, Bahn oder öffentlichen Verkehrsmitteln in deutschsprachige Länder planen oder Informationen über Firmen, Produkte, Arbeitsmöglichkeiten usw. beschaffen. Lehrbuchthemen können durch www-Recherche ergänzt und vertieft werden.

Vor allem auch für die Lehrkraft bietet sich das Netz als Quelle zur Materialbeschaffung an, um so das Gefundene als schnell zu erstellendes und mit Worterklärungen versehenes Arbeitsplatt im Unterricht zu nutzen.

Optimal für die Unterrichtsvorbereitung sind komplett ausgearbeitete Unterrichtseinheiten und Projekte sowie die Möglichkeit, sich aus verschiedenen WWW-Seiten Materialsammlungen zusammenzustellen.

Wilfried H. Busch listet in seinem Internet-Guide für Lehrer zahlreiche Material-Angebote auf.

Um das Lernpotential des WWW sinnvoll nutzen zu können, müssen Web-Projekte mit Blick auf die Deutschkenntnisse der Lernenden gestaltet werden. Die sprachliche Qualität und der Schwierigkeitsgrad von WWW-Seiten, die von Lernenden aufgesucht werden, ist nur bei vorgegebenen und von Lehrenden ausgesuchten WWW-Adressen kalkulierbar sowie bei didaktisierten Angeboten im Netz, wie sie zum Beispiel vom Goethe-Institut oder von vielen anderen DaF-Institutionen zur Verfügung gestellt werden. Besonders für Anfänger, die weder über große Sprach- noch Internetkenntnisse verfügen, sind diese didaktisierten Projekte hilfreich [Busch 1998].

Professor Rüdiger Riechert leitet seit langem an der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf Seminare für den Einsatz des WWW im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Im Studiengang „Zusatzqualifikation DaF“ erprobt er mit seinen Studentinnen den didaktischen Einsatz des WWW im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

In seinen Seminaren verfolgt R. Riechert den produktionsorientierten Ansatz für web-Projekte: „Webbasiertes Lernen heißt nicht nur, Online-Übungen zur Grammatik, Landeskunde oder Wirtschaftsdeutsch zu absolvieren. Neben reinen Selbstlernaktivitäten, etwa Grammatikübungen, stehen bisher Rechercheaufgaben, z. B. zu landeskundlichen Themen, im Vordergrund des Medieneinsatzes“ [Riechert].

Nach R. Riechert sind besonders produktionsorientierte Lerneinheiten mit dem Internet didaktisch besonders interessant. Wenn Studenten oder Kursteilnehmer eigene Webseiten zum Deutschlernen erstellen, können die Vorteile des autonomen Lernens mit dem technischen Potential des Internets in didaktisch effizienter Weise verbunden werden [Riechert]. Seine Studenten lernen im Rahmen der Seminare, eigene Webseiten mit unterrichtsspezifischen Inhalten zu erstellen und Web-Projekte mit Lernenden zu organisieren.

Geschult werden dabei sowohl didaktische als auch medienspezifische Kompetenz im Umgang mit dem Internet.

Bibliografia

Busch, Wilfried, *Internet für Lehrer*, Frankfurt/New York, Campus Verlag GmbH, 1998.

Donath, Reinhard, *Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart, Ernst Klett Verlag GmbH, 1998.

Riechert, Rüdiger, *Produktionsorientiertes Lernen mit dem Web. Web-Projekte Deutsch als Fremdsprache*, <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/lehren/web-projekte/>

Abstract

In diesem Artikel geht die Rede um den Gebrauch des Internets im Deutschunterricht. Das Internet darf nicht als Ersatz für den bisherigen Unterricht verstanden werden, sondern als Ergänzung und damit als Bereicherung.

Abordarea individualizată a lucrului cu lexical la lecțiile de Limba română în școala cu predare în limba rusă

Aurelia CABAC, *prof. I. română, grad. did. II
Gimnaziul nr. 14, Bălți*

Cuvinte-cheie: traseu individual de formare, implicarea elevului în procesul de formare, abordare individuală, individualizare, semantizarea lexicului

Pot fi identificate trei tendințe în dezvoltarea reprezentărilor despre individualizarea instruirii.

Prima tendință se referă la luarea în considerație a particularităților individuale ale elevilor în condițiile caracterului colectiv al instruirii. O asemenea abordare, care a primit denumirea de *abordare individuală a instruirii* nu urmărește obținerea de către elev a unor rezultate de învățare semnificative pentru el și este orientată numai spre „adaptarea” lui la mișcarea colectivă spre un rezultat comun [1,2].

A doua tendință se referă la *diferențierea instruirii*. De regulă, diferențierea este realizată după nivelul de pregătire al elevilor. Elevii cu nivelul aproximativ egal sînt uniți în grupuri, lor li se propun sarcini de învățare potrivite nivelului de pregătire. Și în cazul acestei tendințe nu este prevăzută dezvoltarea capacităților ale unui elev concret.

A treia tendință ține de apariția așa numitelor *trasee individuale de formare*. La început, se presupunea că rezultatul final al parcurgerii traseului este unic pentru toți elevii, iar individualitatea fiecărui elev se manifestă prin modul de parcurgere a traseului (alegerea mijloacelor și metodelor de atingere a rezultatului).

Menționăm că toate tendințele enumerate au apărut în perioada învățământului *magistrocentric*. În esență, în cadrul fiecărei tendințe, profesorul adaptează conținuturile de învățare la particularitățile individuale ale elevilor, iar ultimii nu-și manifestă pozițiile lor de subiect al procesului de învățământ.

Abia în ultimul deceniu, în condițiile centrării procesului de învățământ pe cel ce învață, noțiunea de traseu individual de formare a căpătat o semnificație nouă: traseul este proiectul personal de învățare al elevului în spațiul educațional. Acest proiect este elaborat în colaborare cu cadrul didactic și fixat sub forma unui program individual de formare. Rezultatul parcurgerii traseului poartă denumirea de *traiectorie individuală de formare*. Mișcându-se de-a lungul traseului, elevul își dezvoltă competențele de învățare, își construiește sistemul propriu de valori, își formează modul de comportament social.

Schimbările care au intervenit în semnificația noțiunii de individualizare a formării sunt niște consecințe ale schimbărilor parvenite la nivelul obiectivelor de bază ale sistemului de învățământ. După cum menționează cunoscutul filosof В. Розин [3], în ultimele decenii, în învățământ devine tot mai actuală *abordarea antropologică*; conform căreia, obiectivul de bază al învățământului este dezvoltarea individului.

Tradițional, școala, inclusiv școala superioară, urmărea realizarea comenzii statului (societății) prin care erau stabilite anumite priorități în conținutul învățământului, formarea unor calități și a unui potențial cerut de societate și câmpul muncii. Nu mai puțin importantă pentru formare este *comanda interioară a individului*, care reprezintă un răspuns rațional la întrebarea: ce și de ce eu doresc să învăț? Vorbind la figurat, ceea ce elevul învață conform comenzii de stat, este învățare pentru „trup”, iar ceia ce învață conform comenzii interioare este învățare pentru „suflet”.

Asimilarea conținuturilor unui program (impus), adică realizarea comenzii de stat nu-i permite elevului să-și asume responsabilitatea pentru rezultatele învățării (în virtutea caracterului impus al programului). Tocmai de aceea în formarea modernă este importantă comanda elevului referitoare la propriul program de formare. Vorbind despre această comandă, cercetătorii subliniază faptul că se are în vedere nu alegerea unui sau altui program de formare, ci conștientizarea diverselor posibilități ale unui program individual de formare propriu [4]. Cercetătoarea Т. Ковалева definește individualizarea drept un principiu al instruirii care asigură constituirea de către elev al propriului program de formare. În lucrarea [5] Т. Ковалева face o distincție importantă între noțiunile de individualizare a instruirii și abordare individuală în învățământ. Abordarea individuală este realizată în vederea susținerii eficienței instruirii, orientate spre socializarea individului. Abordarea individuală ia în considerație faptul că toți indivizii sunt diferiți, posedă diverse tipuri de percepere și memorizare a informației, utilizează predominant anumite canale de percepere a informației. Individualizarea

instruirii are un obiectiv mai larg – *implicarea elevului în procesul de formare* prin oferirea posibilității de a proiecta și a dirija acest proces.

Cercetătoarea C. Малашкина [5] evidențiază următoarele caracteristici ale abordării individuale și ale individualizării (tab. 1).

Tabelul 1. Comparația noțiunilor „abordare individuală” și „individualizare”.

Abordare individuală	Individualizare
Centrată pe profesor	Centrată pe elev Profesorul este facilitator
Orientată spre sprijinul eficienței procesului de instruire	Orientată spre formarea capacității de autogestiune a traiectoriei individuale de învățare
Conținutul formării este prestabilit	Conținutul formării este selectat de elev

Forța motrice a procesului de individualizare a formării o constituie un set de contradicții, dintre care menționăm:

- a) contradicția dintre posibilitățile elevului și nivelul real al activității lui de învățare;
- b) contradicția dintre caracterul individual de însușire a cunoștințelor, formare a abilităților și caracterul colectiv al activității de însușire (acesta este de fapt contradicția de bază a procesului de învățământ)

Scopul individualizării formării îl constituie *integrarea* potențialului individual intern al elevului cu resursele mediului de învățare extern prin implicarea elevului în construirea traseului propriu de formare.

Principiul individualizării formării este strâns legat de un alt principiu al învățământului modern – principiul deschiderii în învățământ. Acest principiu se referă la lărgirea spectrului de entități care pot oferi servicii educaționale. Se presupune că orice element al mediului social și cultural poate realiza funcții educaționale, dacă posibilitățile acestor entități vor fi utilizate în modul corespunzător. Menționăm că numărul de entități care pot oferi servicii de formare a crescut în ultimul deceniu.

În consecință, traseul individual de formare va fi constituit din secvențe de învățare individuală offline, secvențe de învățare individuală online, învățare tradițională „față în față” cu profesorul, învățare colaborativă online. Mai mulți cercetări afirmă că cea mai promițătoare cale de constituire a traseului individual de formare a elevului constă în elaborarea unor resurse informaționale colective .

Lucrul cu lexicul constituie o parte proeminentă în desfășurarea unei lecții mixte de limbă română în școala cu predare în limba rusă. Iar începând cu clasa a V-a o lecție întreagă-prima din cadrul unui modul alcătuit din trei lecții-este consacrată lucrului cu lexicul. Asigurarea însușirii temeinice a lexicului va da posibilitatea de a explora textul (la lecția a doua) și de a utiliza cunoștințele achiziționate în situații noi, de viață (în cadrul lecției a treia).

Lucrul cu lexicul spre deosebire de tradiționala prezentare-traducere și memorare a cuvintelor-este mult mai divers și antrenant, prin aceasta venind în concordanță cu diferitele aptitudini individuale ale elevilor de a însuși cuvinte noi. Așa deci lucrul cu lexicul parcurge prin mai multe etape:

1. **Perceperea cuvântului** ”acoperă necesitățile” auditivilor, vorbitorilor, chinestezilor. Cuvintele noi la început sînt audiate, pronunțate după modelul profesorului, citite din manual și apoi înregistrate în vocabulare. Această ordine de acțiuni înlesnește perceperea auditivilor a cuvintelor noi, care sînt de obicei neglijați în procesul instructiv. (Vezi:lucrarea care răstoarnă lumea în acest sens și te face să-ți distribui atenția și asupra audierii la lecțiile tale). Pentru vorbitori și chinestezi este creată situația de învățare cînd sînt nevoiți să abordeze alt stil cognitiv-închistarea într-un singur stil duce la regres.

Semantizarea (explicarea sensului) cuvîntului se face în ultimul rînd prin traducere. Nivelul cel mai înalt de posedare a unei limbi este cînd gîndești în această limbă, omițînd segmentul de transfer.

2. **Semantizarea cuvintelor** se va face prin:

- *demonstrarea obiectelor*; dacă în clasele mai mari se pot folosi metode bazate pe un grad înalt de abstractizare și generalizar, apoi în clasele mai mici sunt utile metodele bazate pe reprezentările concrete ale obiectelor și fenomenelor;
- *prezentarea imaginilor* va facilita comprehensiunea cuvintelor, termenilor pentru cinestezi și vizuali;
- *sinonime*;
- *antonime*; evident, că semantizarea se va face printr-un sinonim, antonim deja bine cunoscut de elevi;
- *familie de cuvinte*; dacă cuvîntul-rădăcină este arhicunoscut elevilor, atunci un cuvînt înrudit nou se va integra lesne în familia de cuvinte., cum ar fi: *floare - florar, gheață-a îngheța-înghețată*;
- *identificare a sensului în context*; care este citit (vizualizat) sau audiat de elevi; în acest scop fragmentul (poate fi chiar un enunț) se va lua de proporții mici;
- *tălmăcirea cuvintelor*; de asemenea se va face prin intermediul cuvintelor din lexicul activ;

- *mimică, gesturi, acțiune*; este o modalitate destul de atractivă pentru elevi de prezentare a cuvintelor noi. În clasa întâi profesorul invită în fața clasei un elev, căruia îi șoptește la ureche să meargă pînă la ușă, spunînd în voce "Ionel **merge** la școală". Apoi îl roagă să parcurgă același drum fugind: "Ionel **fuge** la școală". La fel se poate proceda și în cazul cuvintelor-acțiuni **scrie, desenează, citește**, invitînd la tablă trei elevi concomitent, fiecare din care primește sarcina în șoaptă în limba rusă de a scrie cuvîntul "mama" în limba maternă, de a desena un soare, de a stă cu o carte deschisă imitînd citirea. De a "arăta" sensul unui cuvînt prin mimică și gesturi este pe placul elevilor claselor a 4-5.
- *analiza structurii cuvîntului*;
- *traducere*.

3. Exersarea lexicului la nivel de cuvînt succede etapa de explicare a cuvintelor noi

- *restabilirea cuvîntului din litere*; profesorul selectează din lexicul lecției un cuvînt mai lung și îl înscrie în prealabil pe tablă în mod haotic, invită elevii să restabilească ordinea literelor. E un mod de însușire a cuvîntului pentru elevul cu atenție focusată. *De ex. u,c,ă,t,b,ă,i,r,e (bucătărie)*
- *selectare*; să zicem că elevii au făcut cunoștință cu cuvîntul **a funciona** la etapa premergătoare. Ei sînt rugați din șirul de cuvinte dat **a dicta, a scrie, a funcționa, a ride, a plînge** să găsească sinonimul cuvîntului **a lucra**. Un elev cu atenție scanată va putea spune că în acest șir se mai află și o pereche de antonime;
- *completare*; Atenției elevilor se vor prezenta enunțuri cu cuvinte omise luate din lexicul nou al lecției - încă un prilej de consolidare a lexicului. *De ex. Eu cu mama mă aflu în ...(bucătărie) și pregătim prînzul.*
- *Clasificare*; de ex. continuă șirul **Fotoliu, dulap, noptieră-...** după modelul **Radieră, creion, pix-rechizite școlare**;
- *Ordonare*; scrieți cuvintele date în ordine alfabetică, etc.
- *ierarhizare*.

4. Exersarea lexicului la nivel de îmbinări de cuvinte.

5. Exersarea lexicului la nivel de enunț. Se poate de invitat pe elevi să anticipeze conținutul textului, îndemnîndu-i să alcătuiască enunțuri cu fiecare cuvînt pe rînd din cadrul lexicului nou.

Pe parcursul unei lecții este imposibil de abordat toate tipurile de activități enumerate mai sus, deși depinde de la caz la caz. Totuși diversitatea exercițiilor asigură o implicare a tuturor elevilor la lecție, cu aptitudini diferite, cu diferite stiluri de învățare, fiecare la momentul său oportun. Și aici este vorba de individualizare, adică de centrare pe elev.

În ceea ce privește formarea capacității de autogestiune a traiectoriei individuale de învățare, deși la prima vedere este o prerogativă a instruirii la distanță, își găsește loc și în cadrul lecțiilor de Limbă și literatură română în școala cu predare în limba rusă. Fiind familiarizați destul de bine cu paradigmă lucrului cu lexicul, precum și cu cea a lucrului cu textul nou și cu șea a lucrului posttextual; elevii se bucură foarte mult, când li se propune de a juca rolul profesorului. Așa deci, în mod prealabil elevul sau grupul de elevi primește sarcina pentru lecția viitoare de a monitoriza o secvență anumită a lecției. Odată cu lansarea sarcinii se termină implicarea profesorului, elevul își autogestionează traseul individual de ”predare” a materialului, adică se implică în procesul de formare prin oferirea posibilității de a proiecta și a dirija acest proces.

Încă un exemplu în această ordine de idei poate servi următoarea practică: elevii sînt îndemnați să înscrie pe bilețele cuvintele noi întîlnite pe altă cale decît în cadrul orelor de limbă română (din lecturi particulare, etc.), pe care le pun într-o cutie. Periodic se deschide această cutie și se analizează cuvintele. Elevul își identifică cuvîntul său și alege singur modul de tălmăcire al acestuia pentru ceilalți colegi.

Concluzii:

Trecerea în învățămînt de la educație și formare clasică, bazată pe modelul gnoseologic la dezvoltarea potențialului uman, bazat pe modelul social-antropologic, a schimbat viziunea cercetătorilor asupra noțiunii de individualizare a învățămîntului. Inițial, individualizarea avea o semnificație îngustă și semnifica luarea în considerație a particularităților individuale ale elevilor la organizarea procesului de formare. În ultimii ani individualizarea are o semnificație mai largă: implicarea elevului în procesul de formare / readucerea lui pe poziția de subiect prin oferirea posibilității de a proiecta și a dirija acest proces.

Bibliografie

Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. Монография. Под общей редакцией М.А. Зязюна. Киев: Вища школа, 1997, 281 с.

Гребенникова В.М.; Игнатович С.С. *Проектирование индивидуального образовательного маршрута как совместная деятельность учащегося и педагога.* În: Фундаментальные исследования, № 11, 2013.

Розин В.М. *Философия объективности.* Москва: АПК и ППРО, 2011, 380 с.

Ковалева Т. М. *Проблема субъективности в современной дидактике.* În: Письма в Эмиссия.Оффлайн ART 1730, январь 2012. [online]. Disponibil

pe Internet: <http://www.emissia.org/offline/2012/1730.htm> (vizitat 8.09.2014).

Ковалева Т. М. *Индивидуализация образования*. [online]. Disponibil pe Internet: <http://www.mychared.ru/slide/1313831> (vizitat 8.09.2014).

Abstract

One of the current problems of didactics is confusing notions individual approach and individualization. The first one is the prerogative of the teacher. The second is student-centered and focused on building capacity for self-management of individual learning path. Training content is selected by student.

Working with vocabulary lessons of Romanian Language and Literature in Russian-language schools includes a complex set of exercises: explaining word by various methods, practicing words in word combinations, practicing words in sentences. This gives the students the opportunity to select the level in which to practice depending on new word knowledge, etc. Students like to play the role of teacher during the lesson "explaining the words" As for the homework they will have to develop new vocabulary presentation paradigm for future lesson.

Motivarea studenților prin diversificarea metodelor de predare: lecția - proiect

Irina GUȚUL-GORDIENCO, *lector-superior universitar*

Lidia PANAITE, *lector-superior universitar*

Academia de Științe Economice din Moldova

Cuvinte-cheie: Motivație, metode de predare, elev, educație centrată pe elev, lecția – proiect

Literatura de specialitate promovează în ultimul timp tot mai mult educația centrată pe elev (pe cel ce învață).

Dar ce este educația centrată pe elev? Există multe definiții ale învățării centrate pe elev (pe cel ce învață), unele din ele sunt "Învățarea centrată pe elev descrie modalități de a gândi despre învățare și predare ce pun accentul pe responsabilitatea elevului pentru activități de genul planuirii învățării, interacțiunii cu profesorii și alți elevi, cercetării și evaluării învățării", (Cannon, R 2000). „Învățarea centrată pe elev le oferă elevilor o autonomie și un control mai mare în privința alegerii subiectului, a metodelor de învățare și a ritmului de studiu”, (Gibbs, G. 1992 pag.23). Analizând numeroasele definiții și explicații putem deduce ca educația centrată pe elev (cel ce învață) trebuie să se bazeze pe reacția, interesele și nevoile elevului

sau studentului, stimularea elevului și pe o predare modernă și captivantă; subiectele lecției să conțină întrebări și probleme legate de scenarii reale și actuale. Specialiștii cred ca învățarea centrată pe cel ce învață contribuie puternic la motivația acestuia.

Dar ce este motivația? Motivația poate fi definită ca un proces de stimulare a interesului cognitiv și a celui afectiv (emoții, sentimente, pasiuni) cu scopul de a finaliza cu succes o activitate.

Încă filozofii antici-Aristotel, Heraclit, Platon, Socrate și alții s-au ocupat cu studierea motivației activităților umane și a animalelor, subliniind că „necesitățile” au contribuit la evoluția omului, la dezvoltarea lui mintală și la formarea limbii, vorbirii și obișnuințelor de lucru. În secolul 20 în psihologia americană se nasc teorii motivaționale având la bază studierea omului. Celebrul psiholog A. Maslow a prezentat bazele teoriei ierarhiei nevoilor umane. Maslow observă că ființele umane nu sunt împinse sau atrase numai de forțe mecanice, ci mai degrabă de stimuli, obiceiuri sau impulsuri instinctive necunoscute. Astfel, el susține că ființele umane sunt motivate de anumite nevoi nesatisfăcute, și că nevoile situate pe treptele inferioare ale piramidei trebuie satisfăcute înainte de a se putea ajunge la cele superioare. Astăzi teoria lui Maslow stă la baza științelor economice.

Schopenhauer a menționat pentru prima dată cuvântul motivație în articolul său „On the Fourfold Root of the Principle of Sufficient Reason”. În prezent există diverse abordări științifice ale motivației. După K. Madcen, J. Godfrua motivația reprezintă o totalitate de factori, care determină un anumit comportament (behaviour). După psihologul rus E. P. Iliin motivația este un proces de formare a motivelor sau un sistem complex a motivelor multilaterale care reprezintă diferite domenii în care activează omul și rolul lui în societate.

Psihologia modernă recunoaște următoarele tipuri de motivație:

- *motivație intrinsecă* - în care persoana urmărește o activitate (sau chiar mai multe) strict cognitivă, când acțiunile întreprinse sunt pentru sine. Ex. când faci o muncă cu plăcere.
- *motivație extrinsecă* - în care persoana urmărește, prin activitățile depuse: prestigiu, notorietate, faimă, bani, statut, poziție, etc...
- *motivație negativă* (frica de eșec - Theory X)
- *motivație pozitivă* (realizări și succese personale –Theory Y).

Orice profesor cunoaște că factorii intrinseci și cei extrinseci pot influența motivația celui ce învață de a dobândi cunoștințe și de a direcționa comportamentul său uman. De regulă, motivația contribuie la productivitatea, calitatea și intensitatea muncii. Menționăm în continuare componentele interne ale motivației pe care le descrie literatura de specialitate: curiozitatea,

autoeficiența, atitudinile, necesitățile, competența. Profesorul trebuie să stimuleze curiozitatea celui ce învață printr-o complexitate de stimuli clari, adresând elevilor, studenților întrebări sau creând situații - problemă, care vor stârni curiozitatea acestora de a afla mai multe despre subiectul în discuție. Psihologii descriu autoeficiența prin „încrederea în propriile forțe” și „prezența convingerii de reușită”. Rolul profesorului este de a întreprinde acțiuni cu scopul de a ameliora starea elevului, împărțind sarcini concrete și oferindu-i posibilitatea de a reuși la etapele timpurii ale învățării care dezvoltă forța convingerii a acestuia. Atitudinea elevilor referitor la profesor și în special, la conținutul disciplinei precum și necesitățile acestuia duc la formarea unui set de competențe. Pe de altă parte specialiștii menționează Modelul ARCS a motivației extrinsecă: care constă din: atenție, relevanță, încredere și satisfacție (attention – A, relevance – R, confidence – C, satisfaction - C). Depinde doar de iscusința profesorului de a capta și menține atenția celui ce învață pe parcursul întregii lecții, de a oferi conținuturi și subiecte în concordanță cu interesele și necesitățile elevului. Și doar în cazul unei reușite a acestui proces instructiv-educativ, elevul capătă încredere în sine și în profesor și se simte satisfăcut de rezultatele obținute continuând procesul de învățare.

Deși o multitudine de factori cum ar fi factorii biologici, factorii sociali, factorii psiho-pedagogici influențează procesul de învățământ, cel mai dominant factor este factorul pedagogic care prin metodele de predare contribuie la succesul sau insuccesul celui ce învață. Rolul cadrului didactic în activitatea instructiv – educativă și alegerea metodelor de predare atât cele moderne cât și cele tradiționale este crucial, deoarece profesorul contemporan nu mai modelează personalități, ci ajută să crească aceste personalități și să construiască opțiuni pentru viitorul lor.

Influența cadrelor didactice asupra celor ce învață nu se compară cu nimic, de aceea succesul în procesul de învățământ depinde în cea mai mare măsură de conștiința profesională a profesorului: de dragostea lui pentru profesie, de pregătirea profesională, de experiență, de competența de a governa gândurile și atitudinile lui și de creionarea unui plan de dezvoltare profesional.

Profesorul decide care este cea mai eficientă metodă de predare pentru o anumită activitate didactică, ținând cont de mai multe considerente: obiectivele lecției, specificul conținutului de învățat, autenticitatea elevului, timpul, materialele disponibile etc.

Metodele moderne de predare - învățare, niște metode active, eficiente, interesante și interactive îi determină pe cei ce învață să-și formeze un sistem de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, competențe și să-și

dezvolte gândirea critică, creativitatea, logica și aptitudinea de comunicare. Învățarea independentă și cooperarea, precum și respectarea altor păreri sunt punctele forte ale acestor metode. Cu toate acestea, noi recomandăm o combinație a metodelor tradiționale de predare-învățare cu cele moderne cât și o adaptare a metodelor tradiționale la contextul actual. Nu trebuie să scoatem din uz importanța și avantajele folosirii metodelor tradiționale. Menționăm câteva metode didactice, la limita dintre tradițional și modern, care pot fi aplicate: *Organizatorul grafic, Brainstorming, Nufărul, Cubul, Mozaicul, Daca a-și fi, Părinți și copii, FRISCO etc.*

Metodele moderne de predare - învățare îmbogățesc procesul instructiv, evitând rutina și monotonia, contribuind la învățarea de tip euristic; punându-l pe elev sau student în situația de a dobândi cunoștințele printr-un efort propriu de investigație experimentală, unele din ele fiind: *Brainstorming, studii de caz și scenarii reale, jocuri educative, învățare diferențiată, activități de grup, activități la calculator, analiza SWOT, lecția – proiect etc.*

Una dintre metodele de predare - învățare pe care o aplicăm cu studenții-economiști la orele de limbi străine, pe care vrem să o analizăm este lecția – proiect. Din punctul nostru de vedere metoda elaborării proiectelor la lecția de limbi străine se încadrează în conceptul educația centrată pe cel ce învață. Această metodă oferă posibilitate celui ce învață de a-și dezvolta o complexitate de calități și abilități: de comunicare (depășirea barierelor de comunicare), sociale (lucrul în echipă) și capacitatea de autoevaluare, la fel, și creativitatea și responsabilitatea. Lecția proiect se realizează pe parcursul întregului modul, fiind o încheiere logică a acestuia.

Studentul alege obiectul de studiu, decide ce surse suplimentare de informare (literatura, enciclopedia, internetul) să utilizeze, analizează, compară și selectează cea mai importantă informație.

Etapa inițială a proiectului este introducerea și discutarea subiectului, unde profesorul împreună cu studenții discută și analizează vocabularul de bază, gramatica, unitățile principale de sintaxă. Partea practică a proiectului se desfășoară la etapa de consolidare și recapitulare și devine o parte armonioasă a procesului de învățare.

Una dintre principalele caracteristici ale activității de proiect, în opinia noastră, este orientarea spre un scop practic specific - o reprezentare vizuală a rezultatului, indiferent dacă acesta este un eseu, un studiu de caz ori descrierea unui grafic.

În limba engleză, metoda proiect oferă o oportunitate studenților de a folosi limba în situații reale de viață, de zi cu zi, care contribuie, fără

îndoială, la o asimilare mai bună și la o consolidare a cunoștințelor de limbă străină.

Etapile desfășurării unei lecții axate pe elaborarea unui proiect.

1. Etapa organizatorică.

La etapa inițială, organizatorică este foarte important de a formula tema și obiectivul final al proiectului. De asemenea este necesar pentru desfășurarea proiectului de a:

- stabili timpul rezonabil (ar trebui să se ia în considerare faptul că studenții economiști sunt foarte ocupați cu alte proiecte la disciplinele de specialitate);
- decide ce materiale și resurse studenții pot utiliza;
- selecta forma optimă de prezentare a rezultatelor;
- elabora și discuta planul de lucru.

2. Îndeplinirea proiectului.

Această etapă este una din cele mai dificile și de durată pentru că studenții colectează informații noi, fac apel la cunoștințele deja existente, lucrează cu diverse surse de informare, formează propriile opinii și opinii cu privire la obiectul de studiu. Sarcinile trebuie să corespundă nivelului de pregătire individual al studentului și să se formeze grupuri de lucru pe nivele.

Rolul profesorului la această etapă constă în a discuta rezultatele preliminare, de a corecta greșelile în utilizarea unităților lingvistice. Studenții capătă încredere în sine și ca rezultat dispar barierele de comunicare. O condiție importantă pentru activitatea eficientă în cadrul proiectului este de a menține un mediu prietenos, și de a permite studenților să experimenteze sentimentul de succes.

3. Prezentarea.

La această etapă studenții prezintă rezultatul muncii lor în diverse forme, inclusiv folosind sursele multimedia (postere, picturi, colaje, video, Power-Point, blogul etc.).

4. Feedback-ul.

La această etapă profesorul împreună cu studenții discută în plenum rezultatele proiectelor prezentate, după ce urmează evaluarea lor.

Metoda de proiect are mai multe avantaje față de metodele tradiționale de învățare. Principalele avantaje sunt:

- creșterea motivației studenților în studierea unei limbi străine;
- integrarea conștientă a cunoștințelor pe diferite teme ale curriculei;
- posibilități de activitate creativă și constructivă.

În concluzie putem spune că participarea la elaborarea proiectelor permite studenților să acționeze în calitate de autori, cercetători dezvoltându-și creativitatea și îmbunătățind în același timp cunoștințele generale și competențele lingvistice. Proiectul oferă studenților oportunitatea de a-și

exprima propriile idei într-un mod convenabil pentru ei. Utilizarea metodei proiectelor la orele de limbă străină a demonstrat că studenții obțin rezultate bune în studierea unei limbi străine, au posibilitatea de a aplica practic cunoștințele obținute, și să înțeleagă nevoia de conexiuni interdisciplinare.

Bibliografie:

Callo Tatiana, Paniș Aliona, Andrițchi Viorica, Afanas Aliona, Vrabii Violeta, *Educația centrată pe elev*, Chișinău 2010

Joița, Elena, *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Iași, Editura Polirom, 2002.

Ильин, Е.П, *Мотивация и мотивы*, СПб Питер, 2000.

Maslow, A, (1943). *A theory of human motivation. Psychological Review*, 50, 370-396. Retrieved June 2001, from <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>.

Proiectul PHARE: RO2002/000 – 586.05.01.02.01.01, *Învățarea centrată pe elev, Ghid pentru profesori și formatori*, WYG International Ltd.

Abstract

This article describes one of the most effective, interesting and interactive methods of teaching. This method leads learners to form a system of knowledge, skills, abilities, capacities and to develop their critical thinking, creativity, logic and communication skills. On the other hand the success in education depends on the professional awareness of the teacher: the passion for his profession, his qualifications, his experience and the competence to govern his way of thinking and attitudes and to outline his own plan for professional development. The both factors motivate the cognitive and affective interest of students to carry out successfully a task.

Zu didaktischem Mehrwert und Methode des gezielten Interneteneinsatzes

Emilia DENISOV, conf. univ., dr.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă“, Chișinău

Svetlana DZECHIS, lect. univ., drd.,

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Schlüsselwörter: Internet, Computer, Web-Quest-Modell, lernerzentrierte Methode, Kompetenzen, problemorientiertes und selbstgesteuertes Lernen

Das Internet bietet als Informationsquelle einen rasch wachsenden Bestand an sehr variablen und qualitativen Informationen. Eine steigende Ausstattung der Bildungseinrichtungen mit vernetzten und internetfähigen Computern führt jedoch nicht zwangsläufig zu Verbesserungen, sondern

stellt die Hochschullehrer(innen) und auch die Studierenden vor neue Herausforderungen. Um Computer und Internet nachhaltig und sinnvoll nutzen zu können bedarf es neuer Konzepte, welche speziell im Bereich der Hochschulbildung an den Grundlagen eines konstruktivistisch-problemorientierten und damit erwachsenengerechten Fremdsprachenunterrichts orientiert sein sollten. Web-Quests bieten so eine Möglichkeit, wie an der Universität im DaF-Unterricht sinnvoll mit dem Internet gearbeitet werden kann.

Das Web-Quest-Modell wurde 1997 von dem amerikanischen Wissenschaftler *Bernie Dodge* von der San Diego State University mit Hilfe des Australiers *Tom March* entwickelt. Die Grundüberlegung war, wie es möglich sei, dass Lernende Informationen aus dem Internet sinnvoll nutzen können. Sie konzipierten ein Modell, das sie Web-Quest nannten. Bernie Dodge definiert das entwickelte Konzept eines Web-Quests wie folgt:

“A Web-Quest is an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet, optionally supplemented with videoconferencing” (Dodge 1997: 36).

Nach Gerber sind Web-Quests eine *adäquate Methode, um sinnvoll mit PC und Internet zu arbeiten* (Gerber 2002: 66). Zielgruppe sind in erster Linie unerfahrene Lerner(innen), welche vor der „Informationsflut“ des Internets bzw. WWW geschützt werden sollen, um so der Gefahr eines cognitive overload begegnen zu können. Die Methodik beruht darauf, dass die Studierenden „in relativ vorstrukturierter Form Informationen zu klar umrissenen Themen aus unterschiedlichen Informationsquellen recherchieren und diese für eine abschließende Präsentation aufbereiten“ (Staiger 2011: 52-57).

Laut Moser lassen sich Web-Quests wie folgt definieren:

„Ein Web-Quest ist eine entdeckungsorientierte Aktivität, bei welcher die meisten oder alle Informationen, die von den Lernenden benützt werden, aus dem Web stammen. Web-Quests werden geplant, um die Zeit der Lernenden gut zu nutzen, den Akzent auf die Nutzung der Informationen und nicht auf die Suche nach ihnen zu legen, und um das Denken der Lernenden auf den Ebenen der Analyse, der Synthese und der Evaluation zu unterstützen“ (Moser 2000: 39)

Einer der wenigen Hinweise auf eine mögliche Adaption in der Hochschulbildung findet sich bei Seufert N. Hier werden Web-Quests als *lernerzentrierte Methode* geschildert, bei der die Bearbeitung spezifischer Problemstellungen mit Hilfe von Informationsressourcen des Internets in einen pädagogischen Rahmen gestellt wird. Der Lehrende übernimmt hier die

Rolle eines „Online-Tutors“, der die Studenten(innen) bei der Bearbeitung der Aufgabenstellungen unterstützt und individuelles Feedback geben kann (Seufert 2010: 89).

Die Eignung dieser Methode für einen Einsatz in der Erwachsenenbildung wird bereits bei einer bloßen Auflistung deren Spezifika deutlich:

- hoher Anteil an Selbststeuerung des Lernprozesses
- problemorientiertes Lernen
- Umfang zeitlich flexibel gestaltbar
- eine Kombination mit anderen Lernformen (z.B. Workshops) ist leicht möglich: Blended Learning
- Lehrende agieren eher als Lernberater und Coach, und nicht als Wissensvermittler
- Förderung von Internet-Kompetenzen, wie z.B. Umgang mit der Informationsfülle, Selektion wichtiger von unwichtiger Information, mediale Ergebnispräsentation, etc.
- einfache und schnelle Aktualisierbarkeit der Inhalte.

Dodge differenziert zwischen kurz- und langfristigen Web-Quests, die je nach Lerngruppe, Zielvorgabe und organisatorischen Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich sein können. Web-Quests müssen daher nicht notwendig komplexe und zeitintensive unterrichtliche Vorhaben sein, sondern auch kleinere Unterrichtsvorhaben. Moser fächert die Methode für den hochschulischen Einsatz in *sechs* Teilschritte auf:

1. Wie stets im unterrichtlichen Handeln ist ein ansprechender und motivierender **Einstieg** von großer Bedeutung.

2. Daraus erwachsen konkrete **Aufgabenstellungen**, die bereits für sich strukturierenden Charakter besitzen. Hier ist eine Sichtung, didaktische Gliederung und Bewertung des vorhandenen Materials durch den Lehrer nötig, damit die Studenten, die sich möglichst mit den Aufgabenstellungen identifizieren sollten, im Umgang mit der Informationsmenge des Internets Routine entwickeln können, ohne dabei die Aufgabenstellung aus den Augen zu verlieren.

3. Um die Aufgabe adäquat bearbeiten zu können, werden der Lerngruppe verschiedene **Ressourcen** angeboten. Das Internet mit seinem hohen Aktualitätsbezug spielt dabei eine wichtige, aber nicht exklusive Rolle. Ebenso können andere Informationsquellen, wie Bücher, Zeitungen, Zeitschriften etc. genutzt werden.

4. Im Arbeitsprozess wird der den Rahmen für die **methodische Vorgehensweise** der Lerngruppe festgelegt. Dieser zeichnet sich durch Handlungsorientierung sowie problem- und prozessorientiertes Denken aus.

Daraus resultiert eine veränderte Lehrerrolle im Lernprozess. Der Hochschullehrer steht den Studenten hier nicht nur als Berater zur Seite, sondern begleitet und fördert ggf. auch die Lösung von Problemen hinsichtlich der Informationsgewinnung und -verarbeitung.

5. Die **Präsentation** ist ein elementarer Bestandteil von Web-Quests. Um diese der Öffentlichkeit zugänglich zu machen, werden die Ergebnisse der Arbeit zur Weiterverwendung" dienen. Eine eher konventionelle Präsentation mit Vortrag, Folie, Wandzeitung oder Plakat ist jedoch ebenso möglich.

6. Zum WebQuest-Verfahren gehört stets eine abschließende **Evaluation**, die das inhaltliche Ergebnis, den methodischen Ablauf und die Arbeit der Gruppe analysiert und thematisiert. Im Sinne der beschriebenen veränderten Lehrerrolle wird diese Bewertung Lehrenden und Lernenden gemeinsam durchgeführt. Der Einsatz von Bewertungsbögen hat sich als hilfreich erwiesen (Reinmann-Rothmeier 2009: 127-148).

Zusammenfassend lässt sich behaupten, dass Web Quests Lernarrangements sind, die das selbständige und autonome Lernen fördern. Web Quest steht für die Lösung von Aufgaben mit Hilfe von Informationen aus dem Internet. Web Quests ermöglichen durch ihr didaktisches Konzept:

- Erarbeitung eines Unterrichtsthemas durch gezielte Recherche
- Lernen z.B. in Projektunterricht, Partner- und Gruppenarbeit, Freiarbeit
- Projektorientiertes Lernen mit Internet und Multimedia
- Eigenständiges, kooperatives und selbst gesteuertes Lernen
- Verwendung vom aktuellen und authentischen Material

Die Verwendung des Internets als Unterrichtsmethode durch Web-Quests im Hochschulbereich besitzt eine hohe Affinität zu Formen eines problemorientierten, selbstgesteuerten Lernens. Dementsprechend beruhen Web-Quests auf einem Modell eines problemorientierten, konstruktivistischen Lernens, bei welchem die zentralen Prozessmerkmale der konstruktivistischen Auffassung vom Lehren und Lernen (Arnold 1993: 47) berücksichtigt sind. In Kombination mit einem handlungsorientierten Unterricht wird so ein handlungsorientiertes, selbstgesteuertes Lernen möglich, welches den Anforderungen an eine Hochschulbildung gerecht wird. Web-Quests stellen damit eine didaktische Methode zur Förderung von handlungsorientiertem selbstgesteuerten Lernen dar.

Anschließend lässt sich behaupten, dass Web-Quests inzwischen als eine (im hochschulischen Bereich) erprobte Methode zur Informationsrecherche unter Einbeziehung des Internets angesehen werden

können, welche die ansonsten häufig auftretenden Probleme der Informationsrecherche im Internet zu vermeiden hilft.

Ein implizites Ziel der Verwendung von Web-Quests liegt darin, den Studenten neben den fachlichen Inhalten auch Medien- und Methodenkompetenzen zu vermitteln, welche zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit Informationsressourcen befähigen. Dabei sollen mit dem Einsatz des Internets als neuem Lernmedium nicht „alte Medien“ (z.B. Printmedien) vollständig ersetzt, sondern in sinnvoller Art und Weise ergänzt werden, um so den Fremdsprachenstudierenden ein möglichst breitgefächertes Informationsangebot zu ermöglichen. Erst in einem solchen sinnvollen Einsatz liegt der didaktische Mehrwert des Einsatzes von Internet und Computer.

Bibliographie:

Arnold, R./ Müller, H.: *Handlungsorientierung und ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung – 10 Annäherungsversuche*. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 1993, H. 4, S, 323-333.

Dodge, B.: *Some Thoughts About WebQuests* [WWW document]. *San Diego State University* May 5, 1997, URL: http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html

Gerber, S.: *Einführung in die WebQuest-Methode*, 2002, [WWW document]. URL: <http://webquests.de/eilige.html>

Lehmann, B./ Bloh, E.: *Online-Pädagogik. Hohengehren*. In: K. Schwuchow/ J. Gutmann (Hrsg): *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung*. Neuwied/Kriftel, 2002, S. 131-139.

Moser, H.: *Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuests*. 2000, Zürich. Verlag Pestalozzianum.

Reinmann-Rothmeier, G./ Mandl, H.: *Neues Lernen mit neuen Medien. Multimedia in der Aus- und Weiterbildung*. In H. Hoffmann (Hrsg.), *Deutsch global. Neue Medien – Herausforderungen für die Deutsche Sprache?* 2009, Köln, S. 127-148.

Seufert, S./ Back, A./ Häusler, M.: *E-Learning - Weiterbildung im Internet: das "Plato-Cookbook" für internetbasiertes Lernen*". 2010, Kilchberg.

Staiger, Stefan: *Webquests. Eine neue didaktische Methode zum Interneteinsatz: Unterrichtsprojekte am Gymnasium und in der Berufsschule*. In: *Computer und Unterricht. Anregungen und Materialien für das Lernen in der Informationsgesellschaft*, 44/2011, S. 52-57.

Abstract

Cu accent pe limbă, comunicare și cultură străină în standardele naționale pentru învățarea limbilor moderne, cadrele didactice sunt într-o

continuă căutare de modalități mai bune de accesare a materialelor autentice și de furnizare de experiențe care vor dezvolta mai bine competențele studenților de comunicare în limbi străine. Computer este probabil cel mai bun mijloc pentru crearea unui mediu favorabil pentru învățare. Internetul poate sprijini profesorii în a face învățarea limbilor străine rapid, mai ușor, mai atractiv și mai interesant.

Kooperatives Lernen als Voraussetzung für den handlungsorientierten Unterricht

Tamara Arnaut, *prof. l. germană, gr. II*
Liceul Teoretic "N. Gogol", m. Bălți

Um die persönlichen sowie beruflichen Chancen der Lernenden zu erhöhen setzt der Fremdsprachenunterricht als Hauptziel die Mehrsprachigkeit voraus. Ausgesehen davon fördert eine gute kommunikative Kompetenz die gegenseitige Verständigung der Beteiligten. Die beiden Seiten erwerben bei dem Austausch der Gedanken neue Kenntnisse und Fähigkeiten. Jedoch werden beim Kooperativen Lernen auch gemeinsame Ergebnisse erreicht. Beim Kooperativen Lernen geht es nicht um Partner- oder Gruppensozialformen als Ersatz der Einzelarbeit oder dem Frontalunterricht. **Ziel wäre es die Aktivierung der Lernende.** Es entwickeln sich nicht nur die Sozialkompetenz der Schüler/-innen, sondern darüber hinaus auch ihre methodischen und fachlichen Fähigkeiten. Nicht zuletzt steigern sie auch ihr Selbstwertgefühl und das Selbstmanagement. Des Weiteren können Schüler/-innen an der Entwicklung von Unterrichtsplänen und Maßnahmen in der Klasse beteiligt werden und ihre Kommunikationsfertigkeit trainieren.(Benkmann, 2010:126).

Was unterscheidet das kooperative Lernen von der traditionellen Gruppenarbeit? Es sind die drei Grundbedingungen, welche eine ursprüngliche Gruppenarbeit in ein kooperatives Lernen verwandelt:

1) Eine **sichere Lernumgebung** zeichnet sich dadurch aus, dass Schülerinnen und Schüler ein Gefühl der Sicherheit verspüren. Sie müssen dafür wissen, was in der Arbeitsphase erwartet wird und auch fähig sein, sich auf andere Personen und Situationen verlassen zu können. Für die Phasen der Gruppenarbeit ist das Gefühl der Zugehörigkeit und des "Man-selbst-sein" zu schaffen.

2) Kooperatives Lernen setzt sich aus Zeiten der Einzel-, der Partner- und auch der Gruppenarbeit zusammen. David W. Johnson und Roger T. Johnson untersuchten die Erfolgsbedingungen von effektivem kooperativen

Lernen.(Johnson, 2005:205) Dabei erkannten sie *fünf grundlegende Elemente* der Prozesssteuerung:

- a) **Positive Abhängigkeit** - alle Gruppenmitglieder fühlen sich bezogen auf das gemeinsame Arbeitsziel verbunden.
- b) **Individuelle Verantwortung** - jedes Gruppenmitglied ist für den Arbeitserfolg verantwortlich und wird in der Gruppe für den gesamten Prozess verantwortlich gemacht.
- c) **Gruppenstrategien / Gruppenevaluation** - die Gruppenmitglieder geben selbst Auskunft über ihre Arbeit in der Gruppe und benennen Möglichkeiten zur Verbesserung des Gruppenprozesses.
- d) **Soziales Lernen** - Schüler lernen Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten wie Entscheidungs- / Leitungsstrukturen und Konfliktlösestrategien um in einer Gruppe effektiv arbeiten zu können.
- e) **Face-to-Face-Interaktion** - Gruppenmitglieder befinden sich in unmittelbarer Nähe; direkte Absprachen oder Dialoge sind ständig möglich und notwendig für ein effektives sowie erfolgreiches Arbeiten in der Gruppe.

3) Alle Verfahren des kooperativen Unterrichtens beinhaltet die Arbeitsphasen Think, Pair und Share(Denken, Austauschen, Präsentieren).(Johnson, 2008:18)

- a) **THINK** - individueller Denkprozess - jede Schülerin und jeder Schüler arbeiten selbstständig an der Aufgabe.
- b) **PAIR** - Austauschphase - Partnerarbeit zum Vergleichen der Arbeitsergebnisse und Diskutieren von abweichenden Resultaten
- c) **SHARE** - Präsentationsphase - ausgesuchte Gruppen stellen ihr Arbeitsergebnis vor.

Neben dem Grundprinzip (think – pair – share) wurden vielseitige Methoden des Kooperativen Lernens entwickelt und evaluiert, welche soziales und kognitives Lernen fördern:

- **Gruppenpuzzle (auch Jigsaw):** Beim Gruppenpuzzle werden den Stammgruppen Probleme und Aufgaben gestellt. Zu deren Lösungen teilen sich die Schüler in Expertengruppen auf und sammeln Informationen, um die Probleme bzw. Aufgaben später in den Stammgruppen lösen zu können. Die Experten erklären nach der Informationsphase den Gruppenmitgliedern ihrer jeweiligen Stammgruppe das in den Expertengruppen erworbene Wissen. Meist wird dieses Wissen auf Strukturblättern von allen Gruppenmitgliedern zur Ergebnissicherung festgehalten. Danach ist eine Lösung des Eingangsproblems möglich.

- **Kugellager:** Mittels dieser Unterrichtsform werden die Sozialkompetenz, Teamfähigkeit sowie positive Auswirkung auf das Klassenklima gefördert. Die Lernenden bilden einen inneren und einen äußeren Sitz- bzw. Stehkreis mit gleicher Personenanzahl. Diejenigen im inneren Kreis schauen nach außen, die im äußeren Kreis schauen nach innen. Sie sitzen/stehten einander jeweils gegenüber. Die Lehrkraft stellt eine Frage. Mit einem akustischen Signal der Lehrerin/des Lehrers (Glocke, Gong etc.) beginnt der Gesprächsaustausch der sich jeweils gegenüberstehenden Partnern. Wenn das Signal erneut ertönt, verstummen die Gespräche und die Lernenden des Innen- bzw. Außenkreises rücken ein oder zwei Plätze nach rechts. Mit dem Signal beginnt der nächste Austausch. Je nach Konzentrationsfähigkeit der Gruppe genügen 4-6 Stuhlwechsel. Nach Beendigung des Kugellagers kann die Möglichkeit gegeben werden, die neuen, dazu gewonnenen Erkenntnisse schriftlich festzuhalten (z. B. Notizzettel, Mindmap, etc.).
- **Eckenplausch:** An den Ecken des Raumes wird großformatig je ein Bild aufgehängt oder ein Symbol bzw. Gegenstand bereitgelegt. Die Lehrkraft stellt eine Frage dazu. Die Lernenden schauen sich alles an und positionieren sich entsprechend. Zunächst findet ein Austausch in der Gruppe der Gleichgesinnten statt, danach treten die Gruppen miteinander ins Gespräch.
- **Placemat:** Bei der Placemat - Methode handelt es sich um ein Verfahren, bei dem - unter Nutzung einer grafischen Struktur - kooperative Arbeitsabläufe strukturiert und Arbeitsergebnisse verschiedener Personen zusammengeführt werden. Damit liefert sie die Möglichkeit, sowohl individuelle Arbeitsergebnisse als auch Ergebnisse aus Gruppenarbeitsprozessen festzuhalten. Die Methode eignet sich sehr gut zum Einstieg in ein Thema, indem Vorerfahrungen abgefragt werden, aber auch zur Erfassung von Lernzwischenständen und Arbeitszwischenenergebnissen sowie zur abschließenden Diskussion eines Themenkomplexes. (Weidner, 2003:89)

Die Ergebnisse von Untersuchungen zu einem Vergleich von kooperativen und konkurrenzorientierten Ansätzen zeigen eine erhöhte Leistungsbereitschaft und Transferleistung des Gelernten bei Lernenden in kooperativen Lernumgebungen. Weiterhin werden eine hohe intrinsische Motivation und eine positivere Einstellung zum Lernen festgestellt. Die Beziehungen der Lernenden untereinander gestalten sich ebenso wie das

Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit des Einzelnen positiver.(Johnson, 2008:20)

Das soziale Lernen in inklusiven Klassen erfährt durch die Einbindung kooperativer Unterrichtsstrukturen ebenfalls eine Aufwertung. Ein Wert, der durch Kooperatives Lernen vermittelt wird, lautet: „Menschen, die andere Fähigkeiten besitzen, sind wertvoll, denn sie können durch ihre Ressourcen möglicherweise zum eigenen Erfolg beitragen“. (Konrad, Silke, 2010:26) Die Gruppenmitglieder nehmen sich während der kooperativen Arbeit in ihrer Unterschiedlichkeit wahr und erkennen diese an. Sie erlernen vielfältige Sozialfertigkeiten, die für eine effektive fachliche Auseinandersetzung erforderlich sind. Kooperative Lernformen schaffen somit einen Raum für gegenseitige Hilfestellungen der Gruppenmitglieder mit den damit verbundenen positiven Auswirkungen auf die Förderung einer inklusiven Lernkultur.(Scholz, 2012:65)

Die einzelnen Phasen des Kooperativen Lernens im inklusiven Unterricht sollten sich stets flexibel an der Situation der gesamten Lerngruppe und der einzelnen Schülerinnen und Schüler orientieren. Hier bietet das Kooperative Lernen vielfältige Möglichkeiten, gemeinsame und individuelle Lernsituationen zu gestalten. Um dabei allen Gruppenmitgliedern einen Zugang zu kooperativen Lernprozessen zu ermöglichen, sind vor allem die Bereiche Barrierefreiheit, Unterstützung, Kommunikation und Interaktion von großer Bedeutung.

Bibliographie

Benkmann, R.: *Kooperation und Kooperatives Lernen unter erschwerten Bedingungen inklusiven Unterrichts*. In: Kaiser, A./Schmetz, D./Wachtel, P./Werner, B. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung. Behinderung, Bildung, Partizipation*. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik Bd. 3. Stuttgart: Kohlhammer, 2010, S. 125-134.

Johnson, D. W./Johnson, R. T./Holubec E.: *Kooperatives Lernen. Kooperative Schule. Tipps – Praxishilfen – Konzepte*. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr. 2005, S. 205

<http://lehrerfortbildung->

[bw.de/bs/bsueb/if/unterrichtsgestaltung/methodenblaetter/thinkpairshare.html](http://lehrerfortbildung-bw.de/bs/bsueb/if/unterrichtsgestaltung/methodenblaetter/thinkpairshare.html)

Weidner, Margit: *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Das Arbeitsbuch. Seelzer-Velber: Kallmeyer 2003, S. 89.

Johnson, D. W./Johnson, R. T.: *Wie kooperatives Lernen funktioniert. Über die Elemente einer pädagogischen Erfolgsgeschichte*. In: *Individuell lernen – kooperativ arbeiten*. Friedrich Jahresheft XXVI 2008. Seelze: Friedrich Verlag, 2008, S. 16-20.

Konrad, Klaus/Traub, Silke.: *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010, S. 26

Scholz, D.: *Exkurs: Kooperatives Lernen*. In: mittendrin e.V. (Hrsg.): *Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe*. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2012, S. 64-70.

Abstract

The article practical-oriented. It presents the investigation in the field of didactics. The overall aim here is to explore the possibilities of improving the conversational skills with the help of the cooperative learning in the foreign language teaching. Cooperative learning is an approach to groupwork that minimizes the occurrence of those unpleasant situations and maximizes the learning and satisfaction that result from working on a high-performance team. This paper offers a number of suggestions for forming teams, satisfying the five defining criteria of cooperative learning, and minimizing the problems.

Strategies for Effective Paragraph Writing

Svetlana Filipp, *lector superior*

Universitatea de Stat "Alecru Russo" din Bălți

Cuvinte cheie: principii, strategii, proces de scriere, dezvoltarea paragrafului, coeziune, coerență, organizare, stil, cuvinte cheie, structuri paralele.

"That's what makes a paragraph interesting, because it comes alive as it's written. ... It's like city planning. It's a vast work of architecture."

(Gore Vidal)

Although in academic writing students often need to write separate paragraphs for class and homework assignments, generally they write essays more frequently. However, acquiring the skills of writing effective paragraphs is an essential initial step in learning to write an effective essay. In fact, a paragraph and an essay share many common features. The paragraph deals with a restricted topic which is stated in a topic sentence and then supported in a series of sentences. The topic sentence helps to control and outline the message of the paragraph. The essay discusses a wider topic which is revealed in a thesis statement and then supported in a sequence of paragraphs. The thesis statement helps to control and structure the content of the whole essay. Paragraphs explore the main idea of the essay in shorter, more comprehensible parts. Actually, one may regard the paragraph as a small essay. Just as an essay

presents a series of paragraphs that explore one large idea, a paragraph presents a series of sentences that support a minor idea. The essay may be considered a longer variant of a paragraph, though the essay requires more development. So, we can say that the essay corresponds to the paragraph in structure as it contains three main parts – the *introduction* which creates the overall impression (the *introductory paragraph* with the *thesis statement* in an essay, and the *topic sentence* in a paragraph); the *body* which presents the development and the support (at least 3-4 *supporting paragraphs* in an essay, and 3-4 *supporting sentences* in a paragraph); the *conclusion* which brings the development of the idea(s) to a definite ending (the *last paragraph* in an essay, and the *last sentence* in a paragraph). Thus, training students to write effective paragraphs is of prior importance in the academic writing practice. If students learn to develop efficient paragraphs they will be able to write effective essays as well. That is why the practice of paragraph writing in the academic environment should be given due attention and time. Namely this perspective determined the choice of the topic for the present article.

During my teaching experience in academic writing I have observed a series of students' most common mistakes and difficulties. The majority of the students become quickly familiar with the structure and the format of a paragraph. They arrange their paragraphs according to the basic paragraph structure, including a topic sentence, supporting sentences and a concluding sentence (if necessary), respecting indentations, spaces and basic punctuation marks. However, when it comes to the development of the paragraph proper, students don't prove efficient. Even if some students possess quite good language skills they often repeat the main idea, stated in the topic sentence, over and over in circles restating it in different words. Their supporting sentences are inefficient. A paragraph developed by such supporting sentences doesn't keep the reader's interest as it neither informs, nor persuades. This is probably the most frequent flaw encountered in students' writing. Another typical mistake of student writers is the use of irrelevant sentences in their paragraph development. Such sentences do not relate to the topic sentence, they go off the topic and distract the reader's attention, making him lose track of the main idea. Sometimes students' supporting sentences don't flow sensibly from the previous ones. As a result their writing seems unanticipated and abrupt. In other words, students lack the technique of coherence. Finally, students' writing lacks variety and emphasis. Some of them write very many short sentences and their style sounds too simple and primitive. Others, on the contrary, use complicated sentence structures, thinking that they make their writing impressive. They write long complex sentences with sophisticated polysyllabic words to support an idea. As a rule, such a style fails to transmit

the intended message and to explain the ideas clearly. Both in the case of using simple sentences and in the case of using complex sentences students are not able to make distinctions between more important and minor ideas.

Considering the above I intend to bring into focus the major strategies to be followed while writing an effective paragraph, and namely stress will be put on the main characteristics of paragraph development, as well as on the technique of reaching variety and emphasis in writing.

Lynn Quitman Troyka defines strategies in writing as “techniques for presenting ideas so that a writer’s intended message is delivered with clarity and impact”. (Troyka 1996:72) There exist various strategies to make writing effective. If students become familiar with these strategies they can apply them in writing paragraphs, and even essays.

A paragraph is a series of sentences that develop one main idea called topic. Paragraphing allows to subdivide the material into logical parts and to organize these parts into a whole unit to communicate effectively the message. The purpose of a paragraph determines its organization and the technique applied. There are different patterns of paragraph writing – *informative, descriptive, narrative, argumentative, persuasive*, and others. There are also *introductory, concluding* or *transitional* paragraphs. Most paragraphs, however, are *topical paragraphs* (or *developmental*, or *body* paragraphs). They include a major idea and specific, explicit support for this idea. For a paragraph to be efficient it must be characterized by *unity, development, coherence* and *organization*.

A paragraph is *unified* when all the supporting sentences come to support the main idea. In other words, unity is achieved when there is a reasonable correlation between the main idea of a paragraph and the supporting details for this main idea.

So, a paragraph consists of a sentence that contains the main idea, called the *topic sentence* (TS), and a series of sentences that contain details supporting that main idea, the so called *supporting sentences* (SS). For an effective paragraph it is not only necessary to formulate well a generalization which is stated in the TS. A good paragraph needs proper *development*. As it was mentioned, one of the most difficult parts encountered by students in academic writing is the development of ideas. To develop a paragraph means to write sentences that support, explain and enlarge the main idea expressed in the TS. In short, effective development is provided by specific, concrete details to prove the generalization in the TS. Without development a topical paragraph includes only a mere claim of the major idea. It doesn’t convince the reader. “What separates most good writing from bad is the writer’s ability to move back and forth between generalizations and specific details”, says Lynn Q.

Troyka. (Troyka 1996:79) Different handbooks on academic writing recommend the same methods of development for the TS, using various terms. *Macmillan English* suggests that the technique of development may include: *concrete details, examples or incidents, facts or statistics and reasons*. (Macmillan English 1986:39) *Simon and Schuster Handbook for Writers* offers a memory device student writers can use to check if they have covered sufficient detail in a topical paragraph. This is the abbreviation ‘**RENNS**’ (*Reasons, Examples, Names, Numbers, Senses*). (Troyka 1996:79-80) It must be mentioned that, as usual, a well-supported paragraph includes only a selection of RENNS. Besides, Using RENNS doesn’t necessarily mean that the support should be presented in the same order of these letters. Thus, a properly developed paragraph assures its unity.

Sometimes students’ paragraphs lack unity because their development is interrupted by irrelevant details (or ideas). Sentences which contain details that go off the topic are called irrelevant sentences. Below is a paragraph which has lost unity as it includes a sentence that is not related to the main idea, but which is easily observed in the process of revision.

Cats make wonderful pets. They are very loving and friendly. They are clean. They don’t eat much, so they are not expensive to keep. *Many people are allergic to their hair*. They look beautiful. (Blanchard 1984:8)

Students should be encouraged to have a closer observation while revising their initial drafts and cross the irrelevant sentences out.

Further, in a good paragraph students must aim to relate sentences to each other not only in content. Each sentence in a paragraph should flow logically from the previous one, there must be a sense of continuity. In order to achieve this, students should become familiarized with the technique of *coherence*. A writer uses *repeated words or phrases, pronouns and transitional expressions* to produce a coherent paragraph. Most common in reaching coherence are the *transitional expressions* as they signal distinctly connections among ideas. In academic writing textbooks students may come across lists of transitions arranged according to the relationships they denote (*example, addition, comparison/contrast, space and time, etc.*) and which are regularly used in writing. I usually advise students to make their own lists of transitions and include them in their academic writing folders for a more convenient use. At the same time, when working with these lists students should vary their choices of transitional expressions in order to achieve variety in their writing. Here is a student’s sample paragraph that contains appropriate transitions.

Exercise is important for good health. *First of all*, exercise helps maintain physical fitness and develop better intellectual ability. It *also* increases the efficiency of the heart and reduces the risk of many diseases. *Moreover*, regular exercise

improves the appearance and delays the aging process. *Finally*, it decreases everyday stress. (Negru Alina, 2013)

Student writers can also achieve coherence by repeating *key words*. This technique helps to keep track of the written material. However, repetition should be used carefully, as, because of its overuse the writing may become dull and uninteresting. To keep links between ideas students may be suggested to use synonyms of key words to add variety to their writing.

Sometimes students are advised to use *pronouns* to refer to a preceding word or idea in a sentence. Pronouns are like “bridges” between sentences, making the paragraph coherent.

An appropriate technique of achieving coherence in writing is using *parallelism*, when in one paragraph grammatically equivalent structures and forms are repeated. Such structures and tempos reinforce relationships among ideas. Still, this technique may be practiced more effectively with advanced level students.

An efficient paragraph must also be *well organized*. To write a well organized paragraph students should arrange the supporting sentences according to a certain order of development, so that the readers can follow the writer’s flow of mind without interruption. The most prevailing way to organize a paragraph is *time order*, or *chronological order*. In this type of organization the sentences are put into a sequence which tells what happens during a period of time. This technique is used in relating events, summarizing incidents or in writing narratives.

A paragraph can also be developed according to *spatial order*. This is not a simple paragraph organization. It requires specific knowledge and student writers must become familiar with this specific technique before starting to use it. This strategy is used in descriptive writing and here students must remember that the main point of this type of paragraph organization is giving the readers a “sense of direction and of where things are”. (Writer’s Choice 2001:141)

Another way of organizing paragraphs is *order by comparison-contrast*, used when we want to describe similarities and differences. There also exists a special technique for this type of paragraph organization as well, which is presented in academic writing handbooks and which must be practiced by student writers. As indicated in Macmillan English, when using this way of organization a writer “can give a paragraph more precise definition and clearer boundaries”. (Macmillan English 1986:54)

Finally, a paragraph can be organized according to *cause and effect*. This way of organization helps the reader realize that one, or a series of events take place because another event, or events have previously taken place. Cause

and effect paragraphs are mostly productive when students are writing research papers or other types of investigation work.

Nevertheless, even if students learn how to develop a good paragraph considering all its main characteristics (unity, coherence and organization), this is not sufficient for a successful paragraph. Maya Angelou writes: “It is incumbent upon the person who wants to become a writer to learn the language, to have that language in such control that she can ball up a handful of words and throw them against the wall and make them bounce like a basketball, or that she can rearrange them to make people weep”. (Macmillan English 1986: 96)

When students learn the first steps of the writing process they are advised to avoid the use of complex language and sentence structures, following the motto: the simple the writing, the better it will be understood. At an initial stage in teaching academic writing this might be a useful strategy. Still, if students are further encouraged to keep to this principle they will become inclined to use a simplistic uninteresting and even boring way of writing. To make their writing more engaging and effective students will also have to learn how to achieve *variety and emphasis*. For this student writers must learn to write effective sentences that will make the reader listen to what they want to say. In other words, students’ sentences must be structured to communicate the relative importance of their ideas. Series of many short sentences seldom reveal connections and degrees of consequence among ideas. Readers cannot easily make distinctions between main and secondary points. Here is a paragraph written with a string of repetitive brief sentences.

There is a legend. This legend is about a seventeenth-century Algonquin Indian. It says that he was inspired. He had an idea about popcorn. He transformed it into a gift. It was the first gift to a hostess in American history. He was invited to the Pilgrims’ harvest meal. He brought along a bag of popcorn. This was a demonstration of good will. The occasion is honored to this day with Thanksgiving dinner. (Troyka 1996:369)

The sentences of this paragraph have the same basic structure and, thus, sound monotonous and unexciting. This is elementary writing which lacks emphasis and variation. Below is another reviewed version of the same paragraph.

According to legend, in the seventeenth century an inspired Algonquin transformed popcorn into the first hostess gift in history. Invited to the Pilgrims’ harvest meal, the Indian brought along a bag of popcorn as a demonstration of good will. The occasion is honored today with Thanksgiving dinner. (Patricia Linden, “Popcorn”, Troyka 1996:369)

Doubtless this paragraph holds attention from beginning to end. It is obvious that the sentence structures of the paragraph permit to lay stress on the main ideas. The writer has combined some sentences, alternating their length, inverted the word order in a sentence and varied the beginning of the first sentence. As a result, the paragraph reads naturally and manages to keep the reader's interest.

Thus, as students are perfecting through the process of paragraph writing, they will also have to practice the following skills in order to reach variety and emphasis: *expanding sentences with modifiers, combining sentences, varying sentence length and structure, inverting standard word order, using the four basic types of sentences and using deliberate repetition.*

Sentences that contain a subject and a verb as a rule are very narrow. They do not communicate the ideas well. In creative writing short sentences should be avoided, unless such sentences are written on purpose to create a certain effect. Brief sentences can be expanded by *adding modifiers* to nouns and verbs. For example, let us regard the following sentences:

Brief sentence: Marula trees grow in South Africa.

Expanded sentence: *Scattered exclusively across Africa's sub-Saharan plains, the leafy marula trees grow wild under the golden sun.*

Brief sentence: Elephants like the marula fruit.

Expanded sentence: *Elephants adore the delicious, juicy and nourishing flesh of the marula fruit.*

Expanding a brief sentence depends on the focus of the sentence. A student writer can supply new details by asking the following questions: *What kind? How many (much)? How? When? Where?*

To write effectively students must also practice writing efficient sentences. *Combining sentences* can help them achieve this. It will help them express the meanings of the short sentences in more interesting ways. As truly stated in the *Writer's Choice*, sentence combining also develops the student's writing style and helps "find the own voice as a writer". (Writer's Choice 2001:360) While trying new kinds of sentence structures students' personal style will unfold naturally. This technique works and is widely used by many in academic writing. There are various ways of combining simple sentences into a more complex one, but most common are the following strategies: *using connecting words, deleting repeated words, rearranging words and changing the word form.* (Writer's Choice 2001:361)

At the same time, writing effectively doesn't mean writing merely long sentences. Sentences create effect when a writer uses a variety of sentence lengths. A short sentence is perfectly fit after a longer one, while a long sentence creates a natural smooth rhythm when it follows a shorter one.

Sentences that have the same structure – all short or all long – do not flow. They sound monotonous and can make the reader lose track of the material. That is why student writers are advised to offer their readers a variation, alternating simple and complex sentences. This strategy will permit the key ideas to be featured. In this way the reader will grasp the focus of the written material easier. The sample paragraphs about the Algonquin Indian show the difference between the two writing styles revealing the use of contrasting sentence length and structure.

Another way of achieving variation and emphasis in writing is *inverting word order*. The verb is usually placed after the subject in an English sentence. That is why, any variation from this standard pattern creates emphasis. Placing the verb before the subject is sometimes used by writers to call the readers' attention. For example,

Standard sentence structure: Responsibilities begin *in dreams*.

Inverted sentence structure: *In dreams* begin responsibilities.

(Delmore Schwartz, *In Dreams Begin Responsibilities*, Troyka 1996:376)

This is an effective strategy, though student writers should be aware that when used too often inverted word order can be distracting.

Also, to reach variety and emphasis students can make use of the *four basic types of sentences*. The most frequent type is the *declarative* sentence. Occasional use of *interrogative*, *imperative* and *exclamatory* sentences can help to involve the reader and encourage him/her to follow the writer's line of thinking.

Finally, *repeating important words or phrases* can be rather efficient in reaching emphasis in writing. But students should know that suitable for repetition are only the *key words* that help to create a rhythm which, in its turn, calls attention to the main idea.

Practicing the described principles and techniques students can become more experienced writers. These strategies, especially the technique of reaching variety and emphasis, can, as truly stated by Lynn Q. Troyka, "move students' writing beyond being correct to having style and grace". (Troyka1996:368) However, this is a lasting and strenuous process. It is an appealing intellectual endeavor that stimulates students to apply the maximum of their efforts.

References:

- Blanchard, Karen, Root, Christine, *Ready to Write*, Longman, 1984
Blau, Sheridan, Elbow, Peter Killgallon, Don, *The Writer's Craft. Idea to Expression*, McDougal, Littell, 1992

Kuhlman, Yvonne, Bartky, Joyce, *Glencoe English*, Glencoe Publishing Company, 1984

Macmillan English, Macmillan Publishing Company, 1986

Reid, Joy M., Lindstrom Margaret, *The Process of Paragraph Writing*, Prentice Hall Regents, 1985

Troyka, Lynn Quitman, *Simon and Schuster Handbook for Writers*, Prentice Hall, 1996

Writer's Choice, Glencoe McGraw-Hill, 2001

Abstract

Articolul tratează unele principii și strategii de scriere ale unui paragraf. Sînt descrise caracteristicile principale ale paragrafului: coeziunea, coerența, dezvoltarea și organizarea paragrafului. De asemenea este prezentată tehnica de formare și perfectare a stilului individual în procesul de scriere, cum ar fi dezvoltarea și îmbinarea propozițiilor, folosirea diferitor structuri sintactice, inversia ordinii cuvintelor folosirea cuvintelor cheie și a structurilor paralele.

STUDENT'S CULTURAL AWARENESS AND INTERCULTURALITY

Micaela ȚAULEAN, *lector superior, dr.*
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Key words: cultural awareness, cultural shock, cultural elements, intercultural communication, intercultural competences, self-awareness, stereotyping

The formal education system such as schools or universities provides students basic knowledge to be used for their social integration into society. This is co-called “starting point” in analysing in terms of applying policies relevant for intercultural learning. Non-formal education that a person receives during his life, carries out major shifts in his inner world, it contributes to the moral and intellectual education as well as it broadens the mind and, ultimately, change the behaviour. The entire civilized world is trying to become more open and therefore the role and importance of learning foreign languages is growing nowadays. There is a significant change in the content and teaching methods, including teaching a foreign language. Training within the framework of cultural interaction helps to develop students' cognitive activity. This creates a need to acquire knowledge independently and allows the students to improve all types of speech activity while studying of a foreign language. It is important to keep in mind all the

elements of communication in the socio-cultural environment that include non-verbal means of intercultural communication.

The study of language and culture interaction becomes up-to-date in the research of many scholars, such as G. Chen, W. Starosta, G.Elizarova, I.Sterlin, S.Ter-Minasova and others. In modern methods of teaching foreign languages, a special attention is given to the ability to cross-cultural communication. In this context, it seems appropriate at the initial stage of training to acquaint university students with the culture and traditions not only of the target language but also learning to analyze the similarities and differences in communicative behaviour of different cultures. Lessons of a foreign language are primarily designed to establish and develop communicative competences in the target language, but they are also a good opportunity to teach social, personal, interpersonal and intercultural skills. Awareness of how different cultural beliefs may influence one's own and others' linguistic choices is fundamental to successful spoken communication. The problem of intercultural competences might be discussed from the point of view of cultural differences of interlocutors, possible communication barriers and misunderstanding, intercultural education and the problematics of foreign language tuition.

According to G.Chen and W.Starosta [Chen, 1996], intercultural communication competence is comprised of three dimensions: intercultural awareness, intercultural sensitivity, and intercultural adroitness. We decided to focus our attention to students' intercultural awareness because it is the cognitive dimension of intercultural communication competence and it refers to a person's ability to understand similarities and differences of others' cultures. It is worth mentioning that the individual's perception of reality is determined by his cultural background, experience, interests, education and others. By the way, it is also shaped by the process of an active interaction of an individual with the surrounding cultural and social environment. But when people from different cultures begin communicating with each other, the impact of a cultural aspect on perception is particularly apparent. The research done by G.Elizarova [Elizarova, 2001] proved the fact that the attribution in the process of intercultural communication can lead to interpreting events and the behaviour of people from different cultures on the basis of their own cultural categories. When meeting representatives of other peoples and cultures, people usually have a natural disposition to perceive their behaviour from the position of their own culture, leading to a distorted interpretation. This determines the main psychological difference between intercultural communication and communication within one culture when attributing own categories doesn't impede but promotes communication.

Since the process of intercultural communication is associated with overcoming stereotypes, cognitive parameters of tolerance – intolerance to unrealistic experience and rigidity – flexibility of cognitive control hold great importance as they are responsible for individual differences in ways of organizing his perception.

Having post-doctoral studies in problems of *Interculturality in teaching English as a Foreign Language* at UPV (Valencia, Spain) and elaborating the questionnaire for UPV language students with the purpose of *understanding the level of students' intercultural awareness*, we focused our attention to the willingness of students to learn a foreign language (English) and on their initial understanding of “culture”, “cultural elements”, “and stereotyping”, “cultural shock” and on the necessity of integrating intercultural issues in EFL learning process. The participants included 20 language learners with B1 levels of English who voluntarily filled out the questionnaires and whose first language was different – Chinese, Spanish, Korean and others. The age of the learner participants varies – the majority's (85 %) age ranged was 20-25 and the minority's (15%) age ranged was 25-30. In our research we did not apply to any scales that include “agree” or “disagree” variants as we were interested in students' point of views and their attitudes.

The main conclusions of the research show that for successful implementation of intercultural communication, students must have extensive background knowledge. The learners found it rather desirable to have better understanding of cultural diversity, to learn the target culture in order to communicate appropriately with English-speaking friends and with other cultural groups. Learners believe that it is rather necessary to learn cultural features to communicate appropriately. Besides, the majority of respondents (90%) stand for the necessity of learning intercultural issues at EFL classes but they are not prepared enough to live in a multicultural society as they need to learn about the target language culture and traditions as well as to learn and to analyze the similarities and differences in communicative behaviour of different cultures. The students believe that the integration of intercultural issues into the language classroom might help them overcome any negative reaction or misunderstanding and give them the opportunity to compare and contrast the cultural values of different languages and the ability to cite a basic definition of culture, to contrast aspects of the host language and culture with their own language and culture, to recognize signs of cultural stress and learn strategies for overcoming them. Learning a foreign language enables students to learn about other cultures (English-speaking and non-English speaking countries) and contributes to the discovery of their own identity and the developing of their own culture. This process leads to

tolerance, understanding, sympathy and sensitivity, and brings a higher quality of life. We strongly agree that teaching of foreign languages nowadays should be carried out taking into account the specific characteristics of the national communicative behaviour and cultural traditions of interlocutors.

References:

Chen, G.M., &Starosta, W. J. (1996) *Intercultural communication competence: a synthesis.Communication Yearbook, 19*, 353-383.

Chen, G.M., &Starosta, W. J. (2000) *The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale.Human Communication, 3*, 1-15.

Elizarova, G. V. (2001). *Culture and foreign language teaching*. St. Petersburg: Soyuz.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Estudio Europeo de Competencia Linguistica,

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515>

Abstract

În articol se subliniază ideea că lecțiile de limbă străină urmăresc, în primul rând, stabilirea și dezvoltarea competențelor de comunicare în limba țintă și, în același timp, ele sunt, de asemenea, un bun prilej pentru a preda aptitudinile sociale, personale, interpersonale și interculturale. Autorul cercetării descrie o parte din experiența sa la UPV (Valencia, Spania), și anume despre valoarea conștiinței interculturale a studenților ca dimensiune cognitivă a competenței de comunicare interculturală și importanța capacității de a înțelege diferențele culturale.

Использование метода проектов для формирования положительной мотивации в обучении школьников иностранному языку

И. БОЛДЕЦКАЯ, учитель немецкого языка
А. КОПАЧЕВСКАЯ, учитель английского языка
МОУ «РПСОШ№6 с л/кл»

Ключевые слова: метод проектов, обучение в сотрудничестве, формирование положительной мотивации, личностно-ориентированный подход.

Сегодня перед школой остро стоит проблема активного творческого восприятия знаний, поэтому необходимо сделать учебный процесс более увлекательным и интересным, раскрыть значение получаемых в школе знаний и их практическое применение в жизни. Решение этих задач требует применения новых педагогических подходов и технологий в современной общеобразовательной школе. Концепция школы нацелена на формирование всесторонней интеллектуальной личности, обладающей активной жизненной позицией. Становление такой личности может происходить, если поставить ученика в центр учебного процесса, сделать его субъектом деятельности учения, придать учебному процессу практическую и творческую направленность. Каждый учебный предмет имеет свою специфику и соответственно специфику использования тех или иных методов, инновационных технологий обучения.

Необходимость постоянного совершенствования системы и практики образования обусловлена социальными переменами, происходящими в обществе. Вопросы повышения качества обученности и уровня воспитанности личности обучающегося были и остаются приоритетными в современной методике преподавания иностранного языка.

Реформирование школьного образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения следует рассматривать как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития обучающегося. Именно развитие становится ключевым словом педагогического процесса, сущностным, глубинным понятием обучения.

Иностранный язык (ИЯ), как учебный предмет, обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления школьников. Социальный заказ общества в области обучения ИЯ выдвигает задачу развития личности обучающегося, усиления гуманистического содержания обучения, более полной реализации воспитательного, образовательного, и развивающего потенциала предмета применительно к индивидуальности каждого обучающегося. Поэтому не случайно, что основной целью обучения ИЯ на современном этапе развития образования является личность обучающегося, способная и желающая участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности.

В связи с этим при обучении иностранному языку и воспитанию средствами иностранного языка я использую лично-ориентированный подход, в основе которого лежит обучение в сотрудничестве и метод проектов. Это в определенной степени позволяет решить проблему мотивации, создать положительный настрой к изучению немецкого языка, дать возможность учиться с увлечением и раскрыть потенциальные возможности каждого ребенка.

Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией этих результатов.

Проектная работа и обучение в сотрудничестве находят все большее распространение в системах образования разных стран мира, что обусловлено следующими причинами:

- необходимостью не столько передавать учащимся сумму тех или иных знаний, но и научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач;

- актуальностью приобретения коммуникативных навыков и умений, то есть умений работать в разнообразных группах, исполняя различные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника);

- актуальностью широких человеческих контактов, знакомства с разными культурами, разными точками зрения на одну проблему;

- значимостью для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать с разных точек зрения, делать выводы и заключения.

Содержание метода проекта раскрывается через его принципы. К важнейшим из них относятся:

- (1) связь идеи проекта с реальной жизнью; интерес к выполнению проекта со стороны всех его участников;
- (2) ведущая роль консультативно-координирующей функции преподавателя;
- (3) самоорганизация и ответственность участников проекта;
- (4) нацеленность на создание конкретного продукта;
- (5) монопредметный и межпредметный характер проектов;
- (6) временная и структурная завершенность проекта.

Для успешной работы необходимо соблюдать не только принципы, но и этапы работы над проектом.

I. Подготовительный, который включает в себя следующие шаги:

- (1) Планирование учителем проекта в рамках тем программы.
- (2) Выдвижение идеи учителем на уроке.
- (3) Обсуждение идеи обучающимися, выдвижение ими своих идей, аргументирование своего мнения.

II. Организация работы:

- (1) Формирование микрогрупп.
- (2) Распределение задания в микрогруппах.
- (3) Практическая деятельность обучающихся в рамках проекта.

III. Завершающий этап:

- (1) Промежуточный контроль (при длительном проекте).
- (2) Обсуждение способов оформления проекта.
- (3) Презентация результатов проекта всей группе.
- (4) Подведение итогов выполнения проекта: обсуждение результатов, выставление оценок. Оценку следует выставлять за проект в целом:
 - за лингвистическую правильность;
 - за многоплановость характера проекта;
 - за уровень проявленного творчества;
 - за четкость презентации.

Опыт использования проектного метода в обучении и воспитании на уроках немецкого языка. При обучении учащихся использую УМК «Шаги1-5» И.Л. Бим, «Контакты (10-11 класс)» Г.И. Воронина, И.В. Карелина. По завершении темы как итог ее изучения предлагается представить проект: проблемное задание, ориентированное на интеллектуально-мыслительную деятельность и активность учащихся в процессе закрепления новых языковых и речевых явлений и их расширения, проектная работа, связанная с самостоятельным решением творческих задач учебной ситуации. Это особая форма коммуникативно-познавательной деятельности на уроке немецкого языка. Так работу над темами «Kinder-Eltern-Kontakte» и «Familie» в 10 классе можно завершить проектами. Большинство учащихся предпочли работать индивидуально, решили рассказать о своей семье с целью определить нравственные ориентиры своей будущей семьи на собственном опыте и на положительном опыте других семей. Подготовка и защита проекта проводилась на завершающем этапе работы над темой. Это уже творческий уровень, которому предшествовала большая кропотливая работа по закреплению и активизации языкового материала на репродуктивном этапе. Защита каждого проекта сопровождалась демонстрацией наглядных средств. На презентации проектов учащиеся представили фотоколлажи, смешанные коллажи, фотоальбомы, диаграммы, отражающие жизнь семьи с ее

проблемами и радостями. Каждый проект сопровождался содержательным рассказом. Презентация закончилась дискуссией и в заключение каждый внес свою лепту в составление модели идеальной семьи. Возможно открытые в ходе поисковой деятельности принципы построения идеальной семьи станут затем нравственными ориентирами в семьях самих учащихся.

Проект «Kinder-Eltern-Kontakte».

Тип проекта – монопроект.

Цели проекта:

- ознакомление с образом жизни немецкой семьи, определение круга воспитательных проблем в русской и немецкой семье;
- обучение постановке вопросов по теме и аргументированным ответам, советам (этике дискуссионного общения);
- обучение высказыванию своего мнения, опираясь на диаграмму, коллаж, иллюстративный материал.

Класс – 10. Уровень обученности – базовый.

Тема (по программе) «Kinder-Eltern-Kontakte», «Familie».

Продолжительность проекта – 16 уроков, 2 урока – презентация проекта.

Материалы: учебник для 10 класса «Kontakte», магнитофон, аудиокассета, рабочие листы, дополнительный материал, плакаты, фломастеры, вырезки картин, фотографии.

Проектное задание:

Каждый из вас будет создавать семью. Какие нравственные ориентиры могли бы стать фундаментом вашей будущей семьи? (на примере собственной семьи и положительного опыта других семей).
Ваша задача: проработать проблему: «Дети-родители-контакты», проанализировать и сделать выводы.

Помимо предложенных интересными были следующие проекты: «Средства массовой информации», «Путешествия по Германии, Австрии, Швейцарии», «Формулы этикета», «Семейные праздники», «Рождество в Германии, в России», «Немцы в нашем городе», «Экологические проблемы в нашей области, в нашем городе, в нашем микрорайоне, в школе».

Проект «The place we live in»

Тип проекта – монопроект.

Цели проекта:

- ознакомление с основными достопримечательностями родного города, сбор информации о красивейших местах;

- определение основных критериев при описании примечательных мест, постановка вопросов о месте нахождения и истории данного предмета

- обучение защите проектов, рассказу с опорой на презентацию, карту и т.д.

Класс - 5. Уровень обученности – базовый.

Тема по программе «My town» «My Country»

Материалы: учебник для 5 класса Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш., аудиоприложение, фотографии города, карандаши, фломастеры, ватман.

Проектное задание:

Давайте пригласим иностранцев посетить наш город. Ведь в нашем городе есть столько красивых мест, интересная история доброжелательные люди. Что могло бы привлечь иностранцев? Куда можно их отвезти? О каких традициях можно рассказать? С кем можно познакомиться? Ваше задание: изучить тему «Мой город» и составить путеводитель для гостей города.

В процессе сбора материала по теме проекта обучающимся приходится сталкиваться с аутентичными материалами, что в данное время стало возможным не только благодаря наличию большого количества аутентичных учебных материалов, но и возможностью доступа к сети Интернет. Такие материалы содержат большой лингвострановедческий потенциал. Кроме того работа над проектами углубляет и расширяет знания обучающихся о культуре, быте, обычаях, этике страны изучаемого языка. Таким образом, происходит развитие лингвострановедческой компетенции. Проектная работа предусматривает не только сбор информации о стране изучаемого языка. Необходимым компонентом являются также анкетирование, сбор информации, опрос и исследование, проводимые в родной стране, в родной социокультурной действительности с возможным последующим сравнением двух культур, поэтому можно говорить о развитии межкультурной компетенции обучающихся в процессе выполнения проектной работы.

При выполнении проектной работы обучающимся приходится много читать, пополняя свой пассивный лексический запас, часть которого затем переходит в активный, так как некоторые новые слова и речевые образцы обучающиеся должны употреблять в процессе презентации работы. Таким образом происходит их экспликация и закрепление. В процессе презентации проектной работы предусмотрены дискуссии по теме, дополнительные вопросы, то есть тут можно

говорить о практически неподготовленной или частично подготовленной диалогической и монологической речи. Это может происходить благодаря тому, что, во-первых, проект делается в группе и обучающейся чувствует поддержку группы без вмешательства преподавателя; во-вторых, тем, что речевая деятельность обучающегося приобретает внутренне-мотивированный характер, так как общение происходит по актуальной для него проблематике на основе собранной им информации, фактов и дополнительных материалов. В группе с низким уровнем обученности не предусмотрены дискуссии.

Библиография:

Копылова В.В. *Методика проектной работы на уроках английского языка*: Методическое пособие. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2004. – 96 с.

Полат Е.С. *Метод проектов на уроках иностранного языка*//Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2-3.

Полат Е.С. *Обучение в сотрудничестве*// Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1.

Прохорец Е.К., Плеханова М.В., Хмелидзе И.Н. *Основы проектной работы на занятиях по немецкому языку в техническом вузе*: Учебное пособие. – Томск: Изд-во ТПУ, 2003. – 112 с.

Сидоренко А.С. *Теория и практика организации учебного процесса*// Журнал «Завуч». – 2003. – № 6.

Бим И.Л. *Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы* // Иностранные языки в школе.- 2002. - №2 – С. 11-15.

Соловова Е.М. *Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования* /Е,М.Соловова//Иностранные языки в школе – 2001. – С. 8-10.

Abstract

The practice of earlier project works show us that the use of traditional form of teaching in combination with projects helps to motivate the students, enlarges students' vocabulary that causes the increase of general interest in studying foreign languages, and develops students' linguistic and cultural competence.

To our mind, method of project includes vast opportunities in solving such problems as overcoming inactivity and the fear of making mistakes while speaking.

This method fosters independence, creativity, activity which are required by modern educational standard. The use of the method of projects

turns the students from the object into the subject of the educational process. The teacher acts as an assistant not a leader. Moreover the project involves the students to work in cooperation, thus educates in them such moral values as mutual assistance, desire to help and ability to sympathize, forms creative abilities. So we can conclude that the two processes of education and upbringing are comprised and method of projects forms and improves the general culture of communication and social behavior.

Blogs - Space for Teaching and Learning

*Corina CEBAN, prof. l. engleză, gr. did. Superior
Liceul Teoretic „V. Alecsandri”, m. Bălți*

Among the many strategies and tools to incorporate meaningful activities into the writing curriculum, the use of the Internet stands out for its ability to create conditions for idea generation, research, and collaboration, especially with teenage learners who are accustomed to interacting online with social media. Social networking that is targeted to ESL/EFL writing instruction also offers great potential to integrate the additional skills of reading, speaking, and listening. Some examples of software that allows people to connect, to communicate, and to collaborate online are blogs, wikis, and podcasts [1,p.125]. These platforms are interactive and multimodal by nature and place texts, images, videos, and audio recording in one location visited by a community of language learners.

Learning is changing in the 21st century. Technologies used in learning, such as interactive whiteboards, personal learning environments, wireless networks and mobile devices, plus the internet and high-quality digital learning resources – and the ability to access many of these from home and the workplace – are altering the experiences and aspirations of learners. **Blogging** is one of the eventual realization of web 2.0 technologies. It is the driving engine behind online information revolution. Thousands of blogs are created everyday and for different purposes. Some people blog to make money, some to share their voice with the world, some to immortalize their life events and diaries, and others blog for trolling purposes.

Weblogs are an excellent way to fuse educational technology and storytelling inside the classroom and beyond school walls. Because their format is similar to a personal diary, where recounting tales and autobiographical events is prevalent, blogs provide an arena where self-expression and creativity are encouraged. Its linkages to other bloggers establish the same peer-group relationships found in nonvirtual worlds. Its "underdetermined" design, where a system is engaging, yet intuitive and easy to learn [2,p.144], makes it equitable for many age groups and both genders,

and simple for teachers to implement. Being situated within the Internet allows bloggers to access their blogs anywhere and anytime an Internet connection is available, an opportunity for learning to continue outside the classroom.

Blogs are both individualistic and collaborative. Blogs promote self-expression, a place where the author can develop highly personalized content. Yet blogs connect with an online community — bloggers can comment and give feedback to other bloggers, and they can link to fellow bloggers, creating an interwoven, dynamic organization. In the classroom, students can have a personal space to read and write alongside a communal one, where ideas are shared, questions are asked and answered, and social cohesion is developed.

The tremendous ease of use of a blog has made it a web tool of great potential in education. From 2005 up to this moment, thousands of educational blogs have seen the light and educators from all around the globe have been experiencing with this medium in their teaching.

A blog is a blend of the term ‘web log’ [2,p.65]. It can be thought of as a type of online diary or ‘soapbox’, usually open to the public - although some blogging platforms allow you to limit who can read the entries. Entries can be chronologically recorded in what are known as ‘blog posts’. These posts usually appear in reverse chronological order, meaning that newer posts are at the top of the page. There are several types of blogs. The more traditional contains text based posts, however more recently blogs specifically for images or videos have also emerged.

Many students and some teachers still can not draw a clear border between a blog and a website. Yes a blog is, in effect, a kind of a website organized by time and is the equivalent of a diary. It is like a digital magazine fuelled by fresh content to engage audience . The idea of content refreshment is in fact one of the major differences that sets a blog from a website. The content of a website remains mostly the same. Though the webmaster could add additional pages to the website to increase the content, but the order by which the information is presented could not be later changed. In blogs, there are posts. Each post has its static page (its own URL), but the main page of the blog is dedicated to the series of later posts in reverse-chronological (latest to oldest) order. As for form, a blog has certain characteristics that a website does not, such as: short posts, follower widgets, and commenting system . However, as a teacher here is what you need to keep in mind about a blog: it is a form of a website, it is updated as often as needed, its articles appear in reverse-chronological order, it is frequently crawled by search engines, it covers a wide variety of articles and it is easily set up.

There are things to pay heed to when setting up a classroom blog:

1. Choose an appropriate blogging platform for your situation.
2. Understand why and how you will use it in your class.
3. Understand the features you and your students will need to use.
4. Set up your students accounts.
5. Know what to do when students forget their log in information and keep that info safe
6. Make sure that all of your students will have fair and equal access to computers to get the job done.
7. Set the rules for students.
8. Create a code of ethics.

Now that you have considered using blogs with your students, here are some tips to keep in your mind before you get started : choose the easiest platform for you and your students and one with which you are familiar. Teach students about online safety and how to comment properly. Posts should always be short and informative. It is better to start with an introduction of themselves and get them to write comments on each others posts. Give students some freedom to explore the blog. Don't grade. Blogging is meant to be a way to practice writing for an audience and learning to respond to critique, not a graded paper. Give it more time. If you think all students would straight away fall in love with your classroom blog then you are wrong. Some students take to it right away, others are not so sure, and yet they will all end up loving it.

Here are some of the main reasons why teachers and educators should consider blogging as an educational medium:

- Students enjoy blogging; using a blog makes learning independent of time and place.
- Blogging enhances literacy skills and promotes their communication skills.
- Just like other asynchronous media, blogs give time to students to reflect.
- It gives a chance to shy students to participate with their peers and get their voice heard
- It keeps parents updated about their kids progress.
- Blogging gives students ownership over their own learning and an authentic voice allowing them to articulate their needs and inform their learning.
- Blogging helps teachers develop professionally.
- It fosters the development of writing and research skills as well as digital skills.

According to Dr Kist, teachers will often introduce blogging to their students by teaching the routines and conventions of blogging, feeling that the key to a successful experience, whether offline or online, is setting up the agreed upon group norms at the beginning of the process. Staying safe online is part of introducing blogging into the classroom for many teachers[4,p.98]. It is highly recommended that before you get your students engaged in setting up their blogs, they first need to have some notions of online safety and how they can protect their digital identities while working online.

The Internet can be used in a variety of ways to support process writing as students develop their writing skills in various genres. Although the Internet is a naturally motivating tool and many young learners are familiar with using information technology, it is important for teachers to be active facilitators when the Internet is used for language learning. Since the Internet is multilingual, an obvious issue is how to make sure that students use English for their online tasks. In addition, teachers who have never used blogs or social media for the development of process writing might feel lost about what steps to take to make the activities interactive and motivating. Fortunately, these instructors can consult widely available and user-friendly online resources to make the technology accessible. For example, blogs and Ning networks are two widely used online platforms that can be easily researched and adapted to all stages of the process approach.

Blogs can be multidisciplinary. Because reading and writing can be used in a variety of academic contexts, blogs are fungible across disciplines. Storytelling should not be relegated to language arts alone — students can express their perceptions on any number of subjects. A science class, for instance, can give rise to an exchange of lessons learned after a scientific experiment [3,p.56]. A discussion of fundamental concepts in mathematics could help students understand the logic behind the formula. Non-fictional stories can help students to situate themselves in a particular historical or humanities context. A global blog could truly introduce students to international culture or politics. In short, any discipline can use blogs to approach a style of *meta-learning*, where concepts or contexts are discussed and articulated in both a personalized and group exchange, and ideas are built on previous educational content.

References

- Bloch, J. 2008. Technologies in the second language composition classroom. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Campbell, C. 1998. Teaching second-language writing: Interacting with text. Boston: Heinle and Heinle.

Cope, B., and M. Kalantzis. 1993. Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*, ed. B.

J.D. Bransford, A.L. Brown, and R. Cocking (editors), 1999. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Expanded edition. Washington D.C.: National Academy Press.

Abstract

Un weblog (sau blog, pe scurt) este un site actualizat cu intrări (însemnări, note) ce sunt automat indexate și datate. Este similar unui jurnal. De obicei weblogul are o anumită tematică, iar intrările sunt comentarii cu legături spre alte webloguri/ resurse online. Altfel spus un weblog reprezintă un mijloc de comunicare interpersonală și poate lua diverse forme, de la un jurnal on-line la un depozit de informații referitoare la un anumit domeniu. Structura generală a unui blog conține un titlu, o listă a mesajelor curente, o listă de legături utile, listă cunoscută sub numele de blogroll, statistici etc. Tot mai mult, weblog-urile sunt folosite în educație, pentru comunicarea cu cursanții. Orice instructor își poate deschide un weblog prin intermediul căruia să publice materiale/resurse pentru curs, noutăți, să țină legătura cu cursanții săi, să supună discuției diferite aspecte ale cursului, să faciliteze formarea unei comunități de învățare. Prin intermediul unui weblog se pot invita mai ușor lectori, se pot publica proiecte ale instituției, facilitându-se formarea de parteneriate. O secțiune a weblog-ului poate fi o listă de site-uri/weblog-uri educaționale, care ar putea prezenta interes pentru cursanți.

Использование информационно-компьютерных технологий в обучении аудированию

Елена РУССУ, преподаватель

Рыбницкий филиал Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко

Ключевые слова: информационно-компьютерные технологии, аудирование, обучающая компьютерная игра, младшие школьники.

На сегодняшний день все более возрастающая роль компьютерного обучения связана с прогрессом техники. Это обусловлено значительными преимуществами компьютера как мультимедийного средства при обучении иностранного языка. С каждым годом появляется все больше сложных программ, позволяющих основательнее изучать иностранный язык. Снабженные качественной графикой, анимацией, хорошим звуковым сопровождением и комплексом тренировочных упражнений компьютерные программы

выступают нужным помощником учителя для формирования языковых умений и речевых навыков, а также как средство создания мотивации к практическому освоению языка, формирования речевой и социокультурной компетенции. Проблемами применения информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе занимались такие ученые и методисты как О. К. Тихомиров, С. О. Репина, Т. И. Голубева, И. Ю. Щемелева.

Разнообразные мультимедийные программы и игры способствуют расширению словарного запаса, знакомят с грамматикой, учат понимать речь на слух, правильно писать.

Целью статьи является рассмотрение преимуществ применения компьютерных технологий при обучении иностранному языку и практики обучения аудированию с применением компьютерных технологий во 2 классе.

У компьютерного обучения иностранному языку много преимуществ, которые можно представить с точки зрения психологического, методического и технического аспектов.

Психологический аспект. Учеников привлекает живой, творческий и естественный процесс изучения языка. Использование компьютера на уроке иностранного языка всегда стимулирует интерес учащихся. Использование ИКТ (информационно-компьютерных технологий) в учебном процессе развивает не только познавательную активность, но и формирует свою мотивационную, эмоциональную, коммуникативную среду [5, с. 32].

Кроме того, ИКТ предоставляет новые возможности индивидуализации обучения за счет учета индивидуальных особенностей восприятия учащихся. Прежде чем ответить на вопрос учителя, учащийся должен извлечь необходимую для ответа информацию. Она может быть в виде визуальных, аудиальных и кинестетических образов. В общем случае пути восприятия у учителя и у ученика не совпадают. Например, если преподаватель предпочитает лекционную форму обучения, а у ученика плохая слуховая память, эффективность такой работы будет невелика. Если ни преподаватель, ни ученик не обладают достаточной гибкостью, позволяющей приспособиться друг к другу, в конечном счете это может серьезно сказаться на эффективности обучения, на обстановке в классе.

Использование же компьютерной программы предполагает такой стиль обучения, при котором в работе учащихся будут задействованы разнообразные типы познавательной деятельности и все каналы ввода информации [4, с. 75].

Методический аспект. В качестве важнейшего преимущества выступает принцип немедленной обратной связи. Обратная связь для учащегося – это способ получить информацию в процессе учебной деятельности в ответ на его учебные действия от некоторого источника информации, способного реагировать на эти действия. Компьютер позволяет учащемуся наглядно представить результаты его деятельности. Учителю же автоматизация обратной связи позволяет контролировать мыслительную деятельность всех учащихся одновременно. Это дает ему возможность точно оценивать педагогическую ситуацию и выбирать оптимальный вариант организации обучения, применять наиболее эффективные методы и приемы [7, с. 2].

Применение компьютера значительно повышает интенсивность учебного процесса. При компьютерном обучении усваивается гораздо больший объем материала, чем за это же время, в условиях традиционного обучения. Согласно С. В. Фадееву, объем в 2000 – 3000 слов пассивного запаса усваивается за 10 – 15 дней при применении персонального компьютера по сравнению с полутора – двумя годами систематических занятий с использованием традиционных методов [7, с. 3].

Технический аспект. Согласно Е. П. Протасене, Ю. С. Штеменко, основные преимущества технического аспекта – звуковые и графические возможности компьютера, а также его интерактивность.

Одним из наиболее эффективных средств развития и формирования умения аудирования в обучении иностранным языкам являются информационные технологии. Так как учащемуся необходимо научиться воспринимать на слух голоса людей разных возрастов, полов, с различными тембрами, учитель зачастую прибегает к помощи компьютера. Основательно разработанные комплексы аудиотекстов и закрепляющих упражнений позволяют провести целый фрагмент урока, не отрываясь от компьютера, что значительно экономит время организационного момента [8, с.11].

Чтобы сделать обучение более занимательным для детей, компьютер предлагает наиболее интересную форму учебной работы – игры, в которых учащийся решает какую-либо проблему. Расширяется класс игр, в процессе которых машина выполняет целый комплекс функций: информирует, управляет, контролирует, регистрирует. Использовать компьютерные игры можно довольно широко: в процессе тренировки мыслительных действий, в целях поддержания интереса к

содержанию учебного материала, в качестве разрядки и т. д.

Рассмотрим в данной статье пример организации работы над аудированием во 2 классе по теме «Сказочные герои» при помощи компьютерной игры «Баба Яга: за тридевять земель. Изучаем немецкий».

Тема урока: «Сказочные герои».

Цель: Формирование навыков и умений аудирования по теме «Сказочные герои».

Средства обучения:

Бим. И. Л. Немецкий язык. Первые шаги. 2 класс. 2 часть.

Обучающая компьютерная игра «Баба Яга: За тридевять земель. Начинаем учить немецкий»

Ход урока

Учитель предлагает учащимся вспомнить, каких сказочных героев они обсуждали на прошлом уроке.

Учитель: Wir kennen einige Figuren deutscher Bücher, nicht wahr? Wollen wir sie nennen.

Учащиеся поднимают руки и называют сказочного героя, которого они запомнили с прошлого урока. Ученик 1: Däumelinchen! Ученик 2: Rotkäppchen! Ученик 3: Nussknacker! Ученик 4: Aschenputtel!...

Учитель предлагает учащимся выполнить задание, чтобы дети вспомнили характеристики каждого героя, но в задании есть хитрость – один герой лишний, для него нет характеристик, и его еще не изучали.

Учитель: Сопоставьте имена героев с их характером.

Имя героя	Черты его характера
Däumelinchen	freundlich, hilfsbereit
Till Eulenspiegel	gut, klug, tapfer
Rotkäppchen	tapfer, fantasiert gern
Gestiefelter Kater	klein, gut, nett
Aschenputtel	
Nussknacker	fleißig, nett, gut, hilfsbereit
Baron von Münchhausen	lustig
Zwerg Nase	klein, hilfsbereit, gut, hässlich

После того, как учащиеся выполнили задания, учитель называет по очереди сказочных героев, дети поднимают руки и называют его характеристику. Лишний герой – Gestiefelter Kater.

Учитель спрашивает у детей, догадываются ли они, кто это может быть.

Учитель: Sagt mir bitte, wer ist dieser Gestiefelter Kater? Könnt ihr in russische Sprache sagen?

Дети пытаются угадать, что это за герой, предлагают варианты на русском языке. Тогда учитель приходит на помощь.

Учитель: Давайте отправимся с нашей сказочной Бабой Ягой в гости к Сказочнику, уж он-то точно знает, кто такой этот Gestiefelter Kater.

Учитель включает игру, включает колонки и выводит игру на экран при помощи проектора. Сказочник (герой игры) объясняет на немецком языке, что книга со сказками рассыпалась, и просит учащихся помочь собрать странички с картинками по порядку, но для этого надо прослушать сказку. Умная мышь (герой-справочник) предлагает ребятам для начала посмотреть в словарь для того, чтобы понять сказку. Учитель открывает составленный в игре к тексту словарь, где указаны все неизвестные слова.

hinterlassen – оставить после себя; der Stiefel – canoz; sterben – умирать; zu Besuch einladen – приглашать в гости; das Schloss – замок; das Kaninchen – кролик; der Oger – людоед; sich verwandeln – превращаться;

Учитель говорит вслух каждое слово, учащиеся повторяют за ним, а потом переписывают слова в словарь. Далее учитель включает сказку, которую полностью зачитывает сказочник.

Der Vater stirbt und hinterlässt seinem Sohn Hans nur einen Kater und ein Paar Stiefel. Der Kater will Hans helfen. Der Kater geht in den Wald und fängt ein Kaninchen. Der Kater zieht die Stiefel an und geht zum König. Er gibt dem König das Kaninchen. Er sagt, sein Herr Karabas lädt dem König und die Prinzessin in sein Schloss zu Besuch ein. Hans hat Angst. Im Schloss wohnt ein Oger. Der Kater rennt zum Oger. Der Oger freut sich, denn er hat Besuch. Der Oger will den Gestiefelten Kater überraschen und verwandelt sich in einem Löwen. Der Kater bekommt Angst von dem Löwen.

После прослушивания учитель включает по очереди каждый из 6 отрывков текста. К отрывкам нужно подобрать одну из выставленных не по порядку картинок. Учащиеся поднимают руки и предлагают, какую картинку следует вставить после каждого прослушанного отрывка.

После того, как все картинки расставлены, учитель нажимает кнопку «Готово», но Бабе Яге кажется, что у ребят остались какие-то неточности. Она предлагает ответить на вопросы теста.

1. Was hinterlässt der Vater seinem Sohn? – Der Vater hinterlässt seinem Sohn ...a) einen Hund und ein Paar Socken b) eine Ratte und ein Paar Handschuhe c) einen Kater und ein Paar Stiefel

2. Wen fängt der Kater? – Der Kater fängt...a) eine Maus b) ein Kaninchen c) einen Frosch

3. Wohin lädt der Kater den König und die Prinzessin ein? – Der Kater lädt den König und die Prinzessin zu Besuch ... ein. a) ins Geschäft b) ins Schloss c) in Hansens Haus

4. Wer wohnt im Schloss? – ... wohnt im Schloss. a) der Oger b) der Märchenerzähler c) die Hexe

5. Wer rennt zum Oger? – ...rennt zum Oger. a) Hans b) das Kaninchen c) Der Gestiefelte Kater

6) Wer wird der Oger? – Der Oger wird...a) ein Löwe b) eine Kuh c) ein Krokodil

Учащиеся поднимают руки и отвечают на вопросы, полностью произнося правильное предложение. После того, как задание выполнено, Баба Яга просит учащихся закончить рассказ, который заканчивается на кульминации.

Баба Яга: Was sagt der Gestiefelte Kater dem Oger? a) eine kleine Maus zu werden b) bei ihm Stiefel zu kaufen c) das Schloss zu verlassen d) wieder Oger zu werden e) Prinz zu werden

Дети называют правильный вариант. И учитель предлагает детям написать в тетради несколькими предложениями концовку сказки.

Таким образом, при помощи данного фрагмента урока учащиеся смогут формировать навыки и умения аудирования по теме «Сказочные герои». Плавный переход от уже усвоенной ранее к незнакомой информации осуществляется практически незаметно. Этому способствуют задания для повторения лексики, имен сказочных героев, предложенные незнакомые слова. Двухразовое прослушивание одноминутного полуаутентичного фабульного текста, известная грамматика, малое количество незнакомых слов и простое повествовательное изложение полностью соответствуют требованиям, предъявляемым для аудирования на начальном этапе обучения. Приведенные после текста задания помогают учащимся закрепить незнакомые слова, прояснить неточности в прослушанном тексте, выделить главные и второстепенные части текста.

Литература:

Бим И.Л., *Немецкий язык. Первые шаги. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений.* В 2 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение, 2009.

- Бухбиндер В.А., *Основы методики преподавания иностранных языков.* – Киев: Выща школа, 1986.
- Выготский Л.С., *Педагогическая психология.* – М.: Педагогика-Пресс, 1996.
- Гвоздева А.В., Сороковых Г.В., *Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков// Иностранные языки в школе.* – 1999. – № 5. – С. 73-80.
- Голубева Т.И., Репина С.О., *Применение информационных технологий в обучении иностранному языку: Учебное пособие.* – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2004.
- Елухина Н.В., *Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики// Иностранные языки в школе.* – 1989. – №2. – С. 28-36.
- Кравченко Л., Канатова С.Ш., *Компьютер при обучении иностранным языкам// Вестник СНО.* – № 9. – Волгоград, 1996. – С. 1-4.
- Протасеня Е.П., Штеменко Ю.С., *Компьютерное обучение: за и против// Иностранные языки в школе.* – 1997. – № 3. – С. 10-13.
- Развивающие информационные технологии в образовании: использование учебных материалов нового поколения в образовательном процессе. Сборник материалов конференции.* – Томск: ИТО-Томск, 2010.
- Щемелева И.Ю., *Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе: учебно-методическое пособие.* – Орск: ОГТИ, 2009.

Abstract

The psychological, methodical, technical aspects of learning process with help of computer technologies were examined. The advantages of use of computer technologies as learning method of foreign language were investigated. The aspects of use of computer technologies by learning process of auding as kind of speech were examined. The practice of teaching of auding with use of training computer game for second form on topic «Fairy characters» in German was presented.