

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Facultatea de Litere

Catedra de filologie engleză și germană

Conferința științifică

cu participare internațională

Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice

(Ediția II)

11 decembrie 2015

Bălți, 2016

Responsabilitatea pentru conținutul articolelor revine autorilor

Responsabil de ediție - *Ana Pomelnicova*

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

CZU 80/815+37.016.046(082)=00

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice", conferință științifică (2 ; 2015 ; Bălți). Conferința științifică cu participare internațională "Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice", Ed. a 2-a, 11 decembrie 2015 / resp. ed.: Ana Pomelnicova.- Bălți: S.n., 2016 (Tipogr. "Indigou Color"), 2016. - 279 p.: fig., tab.

Antetit.: Univ. de Stat "Alec Russo" din Bălți , Fac. de Litere, Catedra de filologie engleză și germană – Texte, rez. : lb. rom., engl., germ., alte lb. străine. –Bibliogr. la sfârșitul art. – 200 ex.

ISBN 978-9975-3145-3-4.

P93

| | | |
|---------------|--|--|
| Indigou Color | +373 0 793 399 79 tel/fax 0 231 399 79 mun. Bălți, str. Pușkin, 38 | indigoucolor@mail.ru Skype: Indigou Color |
|---------------|--|--|

Cuprins
Atelierul nr. 1
Lingvistica și didactica limbilor străine
(limbi germanice) A

| | |
|--|----|
| BULGACOVA, Irina Phraseologische Mittel zur Verbalisierung des Konzepts „Geld“ im Deutschen und Russischen | 6 |
| CORCEVSCHI, Svetlana Schritte zum wissenschaftlichen Schreiben | 11 |
| ENCIU, Nicoleta Das Naturbild in Max Frischs Roman „Homo faber“ | 15 |
| GURANDA, Elvira Prefixarea si sufixareala formarea Aktionsarten în limba germană | 31 |
| NICULCEA, Ecaterina RADIOAKTIVITÄT im technisch orientierten Unterricht | 36 |
| ГИЛЕВИЧ, Полина Влияние лингвострановедческого аспекта на формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку | 42 |
| ДЗЕКИШ, Светлана Образовательные возможности Интернет-ресурсов в формировании коммуникативной компетенциистудентов языкового вуза | 47 |
| КОНОНОВА, Татьяна О сущности педагогических технологий | 54 |
| КОТЫЛЕВСКАЯ. Татьяна Дидактическая игра как эффективный метод воспитания звуковой культуры речи старших дошкольников | 59 |
| ПОМЕЛЬНИКОВА, Анна Акцентологическая система немецкого языка в сравнении с румынским языком | 67 |
| ЩЕРБАКОВА, Татьяна УМК по немецкому языку нового поколения как средство формирования коммуникативной компетентности учеников | 74 |

Atelierul nr. 2
Lingvistica și didactica limbilor străine
(limbi germanice) B

| | |
|---|-----|
| BANARU, Natalia Problematika hiatului în limba engleză (studiu de sinteză) | 80 |
| BAGHICI, Nicoleta Semantic Annotation of Legal Documents through a FrameNet-Based Approach | 85 |
| CĂLĂRAȘ, Angela Basic peculiarities of conversion in Modern English word-building | 93 |
| CHIRDEACHIN, Alexei, BABĂRĂ, Nicanor Coraport între activități de contact direct și cele individuale în cadrul predării cursului universitar de fonetică | 97 |
| KAIM, Marina Verba Cogitandi: "I" Cases | 106 |
| SULAC, Sofia, NICOLAEVA, P. The Semantical value of phrasal verbs. Their structure and peculiarities of their translation | 112 |
| ȚAULEAN, Micaela Moldovan EFL teachers' attitude towards intercultural approach in foreign language education | 117 |
| VARZARI, Elena Effective Classroom Instruction: Marzano's Nine Essential Instructional Strategies | 123 |
| VARZARI, Elena, СЕН, Oxana, STANȚIERU, Oxana Translation as an Effective Tool for Teaching English in the 5 th – 9 th Forms | 130 |
| ПЕРЕВЯЗКА, Наталья Способы образования неологизмов в современной англоязычной прессе (на материале британских газет "THE DAILY MAIL", "THE GUARDIAN" за 2015 г.) | 136 |
| СОЛОВЬЯНОВА, Евгения Структурно-функциональная характеристика парентетических внесений, обособленных запятыми (на материале научно-популярной прозы) | 143 |

Atelierul nr.3
Lingvistica și didactica limbilor
(limbi romanice) C

| | |
|--|-----|
| CABAC, Lina Ocazionalismele semantice – produs al mediului cognitiv al limbajului | 148 |
| CHIRA, Oxana Corectitudinea politică – clișeu în exprimarea cotidiană | 159 |
| COȘCIUG, Angela Unele considerații asupra numelor de acțiune în limbile franceză, engleză și spaniolă | 164 |

| | |
|---|-----|
| RACIULA, Ludmila Noțiuni de bază cu privire la conceptul de imagine a lumii | 170 |
| RUMLEANSCHI, Mihail, ȘMATOV, Valentina Valențele unităților lingvare ca suport sistemic al procesului de proiectare a acțiunilor spre viitor | 179 |
| SAINENCO, Ala Determinările spațiale ale lumii în istoriile orale | 191 |
| STANȚIERU, Svetlana Paronimia: aspecte didactice | 197 |
| TRINCA, Lilia Spațiul în <i>harta mentală</i> a românilor și rușilor | 202 |
| UNGUREANU, Victoria Le document authentique: un exemple d'exploitation dans l'enseignement du FLE | 214 |

Atelierul nr. 4

Lingvistica generală și Literatura universală
(D)

| | |
|---|-----|
| CONSTANTINOVICI, Ana-Maria Radiografii familiale în povestirile lui Jhumpa Lahiri și Kiran Desai | 221 |
| ENCIU, Valentina, ENCIU, Nicolae Identitățile naționale și culturale în procesul construcției europene | 230 |
| MANICĂ, Vasile Interferențe literaro-istorico-religioase în scrierile lui Grigore Țamblac | 240 |
| SCRUMEDA, Andreea E.T.A. Hoffmann și literatura rusă | 248 |
| БРАТУНОВА, Елена, АНГЕЛОВА, Александра Пословица как духовное и культурное наследие народов | 254 |
| КЕРИМОВА, Ч.Э. Интенциональность и коммуникация | 263 |
| СЕИДОВА, Н. Р. Кванторы в контексте cVPsiNPs | 268 |
| ЭЙВАЗЛЫ, Г. И. Понятие «концепт» и процесс коммуникации | 274 |

**Phraseologische Mittel zur Verbalisierung des Konzepts „Geld“
im Deutschen und Russischen**

Irina BULGACOVA

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

"Kultur" und "Interkulturalität" gewinnen heutzutage immer mehr an wissenschaftlicher, politischer und sozialer Bedeutung, sie sind ja nach den Worten von C. Földes zu den „Kodewörtern des Zeitgeistes“ geworden (Földes 2003: 7). Diese Thematik hat auch in der modernen germanistischen Forschung u.a. in der Hinwendung der Germanistik zu Untersuchungen im Bereich der Wechselbeziehungen und Wechselwirkungen zwischen Kultur und Sprache eine sehr wichtige Rolle erworben. Für das Studium kultursprachlicher Phänomene, zu denen phraseologische Einheiten gezählt werden, wird in letzten Jahrzehnten intensiv der sog. linguo-kulturologische Ansatz herangezogen. Dieser Ansatz ermöglicht die Ermittlung von Ähnlichkeiten und Unterschieden im Prozess der Übertragung von kulturell-relevanten Informationen mittels Sprache in die phraseologischen Einheiten. Die Phraseme treten als Bestandteile des phraseologischen Weltbildes auf, das aus verschiedenen Konzepten besteht. Der Begriff Konzept wird in der Linguokulturologie als Einheit des kollektiven Bewusstseins betrachtet, die Gegenstände und Erscheinungen der realen oder irrealen Welt, kulturelle Erfahrungen eines Volkes widerspiegelt und im nationalen Gedächtnis der Sprachträger als verbale Basis gespeichert ist.

Konzept ‚Geld‘ gehört zu einem von universalen Konzepten, die im phraseologischen Bestand jeder beliebigen Sprache objektiviert ist, die Vergleichssprachen Russisch und Deutsch bilden auch keine Ausnahme. Zahlreiche deutsche und russische Phraseologismen verbalisieren vor allem bildhafte Aspekte dieses Konzepts und drücken entweder positive oder negative Konnotation des Geldes in der jeweiligen Kultur aus.

Alle stehenden Redewendungen mit dem verallgemeinernden semantischen Merkmal ‚Geld‘ können als ein phraseologisches

onomasiologisches Paradigma betrachtet werden. Die untersuchten phraseologischen Paradigmen der Vergleichssprachen enthalten:

- Phraseme, die eine explizit ausgedrückte Komponente ‚Geldbezeichnung‘ haben, z.B.: *денег куры не клюют*, *Geld haben wie ein Frosch Haare*;
- Phraseme, die ‚Geld‘ implizit verbalisieren: *ветер свистит в карманах* – совершенно нет денег; *in der Wolle sitzen* – keine Geldsorgen haben.

Auf Grund der semantischen Analyse der aus den lexikographischen Quellen exzerpierten deutschen und russischen phraseologischen Einheiten lassen sich zwei onomasiologische Paradigmen aussondern. Als Basis der Opposition dienen dabei die entgegengesetzten Seme ‚Geld haben‘ \diamond ‚kein Geld haben‘.

Das deutsche phraseologische Paradigma ‚Geld haben‘ zeichnet sich durch eine große Anzahl der Phraseme und durch eine Vielfalt von Sprachbildern, die der Bedeutungsübertragung zugrunde liegen, z.B.: *aus dem Vollen schöpfen*, *in großen Verhältnissen leben*, *auf großem Fuß leben*, *ein königliches Leben führen*, *in Saus und Braus leben*, *in der Wolle sitzen*, *fest im Sattel sitzen*, *sich weich betten*, *im Fett schwimmen*. Die Phraseologismen dieses Paradigmas drücken in der Regel positive Konnotationen aus.

Im Russischen ist dieses onomasiologische Paradigma nicht so zahlreich wie im Deutschen vertreten. Auffallend ist, dass nur wenige Phraseologismen mit dieser Bedeutung neutral oder positiv konnotiert sind: *быть при деньгах*, *твердо стоять на ногах*, *жить на широкую ногу*. Es dominieren die Phraseologismen mit negativer Konnotation, worauf auch in russischen phraseologischen Wörterbüchern hingewiesen wird, z.B.: *ворочать миллионами*, *денег куры не клюют*, *деньги девают некуда*, *купаться в деньгах*, *денежный мешок*.

Die semantische Analyse aufgrund der Seme ‚Geld leicht erwerben‘, ‚Geld unehrlich erwerben‘ hat ergeben, dass die beiden Arten des Gelderwerbs in der russischen Kultur eher negativ bewertet werden: *набивать карман*, *грести деньги лопатой*, *ворочать миллионами*, *загрэбать / зашибать (большие) деньги*.

Die russischen Phraseologismen des Paradigmas ‚kein Geld haben‘, *нет ни копейки, сидеть без гроша, денег кот заплакал, жить на копейки, едва сводить концы с концами, ни копейки за душой не иметь, ветер гуляет / свистит в карманах* variieren den Gedanken des vollständigen Geldmangels. Der Vergleich mit den deutschen Phraseologismen dieser Semantik lässt uns schlussfolgern, dass es zwischen den deutschen und russischen Phraseologismen sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede bestehen. Das Paradigma ‚kein Geld haben‘ enthält in der russischen Sprache mehrere Phraseme als das entsprechende Paradigma im Deutschen, dabei thematisieren die meisten Phraseme Mitleid mit denen, die entweder sehr wenig oder fast nichts haben. Die deutschen Phraseologismen drücken dagegen eher ein missbilligendes Verhältnis zu den Menschen, die kein Geld haben: *wie ein Hund leben, keinen Groschen besitzen, bei j-m ist nichts zu erben*.

Die Analyse von deutschen und russischen Phraseologismen nach dem semantischen Merkmal ‚Verhältnis zu Geldausgaben‘ zeigt, dass sie solche menschlichen Eigenschaften ausdrücken, wie Sparsamkeit, Habsucht, Freigebigkeit und Verschwendungssucht. In beiden Kulturen wird vernunftmäßige Sparsamkeit positiv bewertet. Negativ verhält man sich zu geizigen und verschwenderischen Leuten. Die kontrastive Untersuchung der deutschen und russischen Phraseologismen mit dem differenzierenden semantischen Merkmal ‚Verhältnis zu Geldausgaben‘ lässt jedoch einige konnotative Unterschiede feststellen. In den meisten deutschen Phraseologismen wird Verschwendungssucht getadelt: *das Geld zum Fenster hinauswerfen, sein Geld auf die Straße werfen, j-m rinnt das Geld durch die Finger, mit Geld um sich werfen, sein Geld zum Schornstein hinausjagen, sein Geld nicht festhalten können, j-m zerrinnt das Geld wie Butter an der Sonne*. Als Äquivalente können hier nur wenige russische Phraseologismen genannt werden: *сорить деньгами, бросать / швырять деньги на ветер*.

Interessante Ergebnisse hat eine vergleichende Untersuchung der deutschen und russischen Phraseologismen zur Verbalisierung von ‚Sparsamkeit‘ als einer der kulturellen Komponenten des Konzepts Geld erbracht. In der deutschen Gegenwartssprache wird die Kollokation *Geld sparen* recht häufig gebraucht. Das Sem ‚sparen‘ gehört zu den

Schlüsselwörtern der deutschen Linguokultur, es ist vieldeutig und deshalb lässt sich ins Russische nur schwer übersetzen. Als Äquivalente können im Russischen die Lexeme *копить (деньги), что-либо беречь, экономить* genannt werden. Die Analyse der Semantik dieses Verbs zeigt, dass es eine dominierende positive Konnotation einer Handlung, eines Vorgangs oder einer Eigenschaft hat. Positiv konnotiert sind auch Ableitungen und Zusammensetzungen, die vom Verb *sparen* gebildet sind, z.B.: *eine sparsame Hausfrau, die Sparlampe, der Spartarif, das Sparbuch, der Sparplan, die Sparmöglichkeiten, das Sparschwein*.

Das vom Verb *sparen* abgeleitete Substantiv *Sparer* bezeichnet im Deutschen sowohl einen sparsamen Menschen als auch einen Kontoinhaber. Den Sparsamkeitsgedanken drücken zahlreiche deutsche lexikalische Einheiten und phraseologische Redewendungen aus, die zur Bezeichnung von gewinnbringenden Anschaffungen und Investitionen dienen und in der deutschen Presse häufig gebraucht werden, z.B.: *preiswert sein, ein Schnäppchen machen, die besten Rabatte, die günstigste Versicherung, Top-Leistung zu Top-Preisen, Preisknaller-Katalog, Preisknaller-Auktion, Preishit, Sonderangebote, Sonderpreise* u.a.m. Die Notwendigkeit, sparsam zu sein, reflektiert sich in zahlreichen deutschen Phraseologismen: *das Geld beiseite legen, das Geld zurücklegen, das Geld auf die hohe Kante legen, das Geld auf die Seite legen, sein Geld zusammenhalten können, den Daumen auf dem Beutel halten, mit jedem Pfennig rechnen (müssen), jeden Pfennig zehnmal umdrehen (müssen)*.

In der russischen Phraseologie hingegen wird die Einsparung der Geldmittel nicht oft thematisiert. Davon zeugt eine geringe Anzahl der Phraseologismen mit dieser Bedeutung: *знать счет деньгам / цену копейке, беречь копейку на черный день*. Dem Gedanken der Sparsamkeit wird die Missbilligung der Kleinlichkeit in den häufig gebrauchten Phraseologismen gegenübergestellt: *за копейку удавиться, трястись над каждой копейкой*.

Eine kontrastive Analyse der Semantik von phraseologischen Einheiten, die das Konzept ‚Geld‘ im Deutschen und Russischen verbalisieren, lässt einige Tendenzen feststellen, die das Verhältnis zum Geld in den Vergleichskulturen charakterisieren. Einerseits wird in beiden

Kulturen positiv bewertet, wenn man viel Geld hat, andererseits ist in der russischen Kultur ein negatives Verhältnis zum großen Reichtum zu konstatieren. Das negative Verhältnis basiert wohl auf der Überzeugung, dass man zu großem Geld nur unehrlich kommen kann.

Sowohl der Geldmangel als auch die Verschwendungssucht wird im Deutschen schärfer verurteilt als im Russischen. Für gut und nützlich werden dagegen Sparsamkeit und Einsparung des Geldes gehalten. Im Vergleich zu einem höchst positiven Verhältnis der Deutschen zu Sparsamkeit wird diese Eigenschaft in der russischen Kultur nicht so hoch eingeschätzt. Zwar hält man Sparsamkeit für positiv, aber sie ist nicht der höchste Wert. Ähnlich ist also das Verständnis, dass Geld Sicherheit und Wohlstand garantiert. Mehrere Unterschiede sind auf der wertmäßigen Ebene, eben im Verhältnis zum Geld in beiden Kulturen.

Literatur

Földes, Csaba, *Interkulturelle Linguistik. Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata* în *Studia Germanica Universitatis Vesprimientis. Zeitschrift des Germanistischen Instituts an der Universität Veszprem*, Bd.1, Universitätsverlag Veszprem Edition Praesens, Wien, 2003, p.7.

Маслова, Валентина А., *Лингвокультурология: Уч. пособие*, М.: Academia, 2001.

Федянина, Любовь И., *Концепт ДЕНЬГИ: Особенности репрезентации в немецком языке* // *Welt in der Sprache*, Bd. 1, Landau, Verlag Empirische Pädagogik, 2005, p. 163-177.

Resumat: În prezentul articol ne propunem să studiem conceptul universal „Banii”, să reliefăm caracteristicile importante culturale și să stabilim modurile semnificative de verbalizare a conceptului dat prin mijloacele frazeologice ale limbilor rusă și germană. O importanță majoră se acordă analizei unităților frazeologice care actualizează semele „a avea bani”, și „a nu avea bani”, „chibzuință/economicitate”, de asemenea, sunt contrapuse și exemplificate particularitățile orientărilor valoricea fiecărei din comunitățile lingvoculturale.

Cuvinte-cheie: Kultur, Interkulturealität, Konzept „Geld“, Phraseologismus, onomasiologisches Paradigma, Konnotation.

Schritte zum wissenschaftlichen Schreiben

Svetlana CORCEVSCHI

doctor in pedagogie, USM

Wissenschaftliches Schreiben ist eine wichtige Voraussetzung für den Studienerfolg an der Universität, weil Studierende den Nachweis liefern müssen, dass sie ein Thema bzw. eine Problematik wissenschaftlich beschreiben können. Die Studenten finden es schwierig, einen wissenschaftlichen Text, z.B. eine Jahresarbeit oder Abschlussarbeit (Lizentiatsarbeit oder Masterarbeit), zu verfassen, weil das Schreiben im Studium und die damit verbundenen Prozesse und Produkte nur noch in den seltensten Fällen thematisiert werden. Sehr oft wissen sie nicht, wie sie das Gelesene in eigene Gedanken fassen und zu Papier bringen sollen. Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten erschöpfen sich häufig genug in der Erläuterung von Formalitäten. Bei der Produktion von Referaten und Jahresarbeiten wird von den Studierenden erwartet, dass sie akzeptable Texte schreiben können.

„Wissenschaftlichen Texten sieht man nicht an, wie viele wiederholte Arbeitsschritte in ihnen stecken. Die glatte Präsentation eines Endprodukts signalisiert eher Einfallsreichtum und souveräne, umfassende Informiertheit als einen viel schrittigen handwerklichen und gedanklichen Prozess, in dem viel probiert, beurteilt, verworfen und erneut probiert wird. Die rhetorische Oberfläche wissenschaftlicher Texte schüchtert eher ein, als dass sie zum Schreiben anregt" (Ruhmann 1997).

Ein sehr wichtiger Schritt ist die Themenfindung. Meist ergibt sich die Neigung zu einem Thema oder Themenbereich aus der individuellen Studiengestaltung oder aus Anregungen, die man im Laufe eines Seminars bekommt. Die Formulierung des Themas muss genau überlegt werden. Das gewählte Thema wird vor Beginn der Schreibarbeit mit dem Dozenten abgesprochen. Dabei erfolgt oft erst die Themenformulierung. Spätestens nach der Absprache des Themas, idealer Weise schon früher, beginnt die Literatursondierung. Die erste Liste von Titeln, mit denen man einen Überblick über das Thema gewinnen kann, wird zusammengestellt. Die wichtigsten Recherchemöglichkeiten bieten: - Literaturlisten von Seminaren -

Literaturlisten in der einschlägigen Literatur, besonders in Handbüchern und thematischen Bibliographien; wenige wichtige Titel auch in einem Fachlexikon - Bibliothekskataloge der eigenen Universität - Internet-Datenbanken, incl. Bibliothekskataloge anderer Orte und Universitäten.

Das Lesen und Auswerten liefert den größten Teil des inhaltlichen Materials der Arbeit. Es geht um detailliertes Lesen, Unterstreichen und "Verzetteln" der gelesenen Literatur. In jedem Fall sind alle bibliographischen Daten genau festzuhalten. Unter Umständen ist es empfehlenswert, auch eigene Gedanken beim Lesen, Fragen und Einschätzungen aufzuschreiben und aufzubewahren.

Während des Lesens denkt man schon an die Strukturierung der Arbeit. Als grobes Schema sollte die altbekannte Dreiteilung dienen: *Einleitung / Einführung -Hauptteil – Schlussteil (Schlussfolgerungen)*. Dann wird die Gliederung ausgebaut, die oft verfeinert, korrigiert, Paragraphen und Abschnitte umgestellt werden. Eine gute Strukturierung bietet eine gute Orientierung beim Lesen, erleichtert die Quellenauswertung, hilft die kopierten Texte und die eigenen Kommentare gemäß dieser Gliederung abzuheften.

Eine elementare und selbstverständliche Anforderung an jede wissenschaftliche Darstellung ist die der Klarheit und inneren Logik. Die behandelten einzelnen Unterthemen sollen in einem Zusammenhang mit dem Gesamtthema stehen, die Arbeit soll den "roten Faden" haben. Von den Studenten wird die normalerweise nur relativ wenig an eigenen Gedanken einbringen können, erwartet, dass sie diese Gedanken argumentativ vortragen. Um logische Präzision zu erreichen, ist es oft erforderlich, die Verwendung von Wissenschaftssprache.

Unter Wissenschaftssprache versteht man die sprachlichen Formen, die sich im Laufe einer langen historisch-gesellschaftlichen Entwicklung herausgebildet haben, um als Instrument zur Hervorbringung oder dem Transfer von Wissen zu dienen (Steets 2004).

Die „allgemeine“ Wissenschaftssprache hingegen ist fachübergreifend (Wormer 2001). In anderen Worten ausgedrückt, ist die „allgemeine Wissenschaftssprache“ der gemeinsame Nenner von sprachlichen Mitteln, derer sich die meisten wissenschaftlichen Disziplinen

gleich oder ähnlich bedienen. Nach Ehlich gehören dazu z.B. die allgemeinen Kategorien wie "Ursache", "Wirkung", "Folge", "Konsequenz", aber auch der spezifisch wissenschaftliche Gebrauch, der vom System, etwa der Konjunktionen und komplexeren Syntax, gemacht werde (Ehlich 1993). Auf der Ebene der Lexik nennt Steets für die "allgemeine Wissenschaftssprache" neben den Konjunktionen v.a. auch die handlungsbezeichnenden Verben als charakteristisch, wie da u. a. sind "definieren", "analysieren", "einführen" oder "hinweisen auf". Zu den kommunikationsbezogenen Substantiven sind die Wörter "Diskussion", "Begriff", "These", "Ansatz" und dergleichen zu nennen. Hinzu kommen auch formelhafte Wendungen, wie z.B. "einen Grundsatz ableiten" oder "etwas unter einem Begriff zusammenfassen", die der Alltagssprache entnommen sind und wissenschaftsspezifische Bedeutung angenommen haben (Steets 2004). Ein weiteres Merkmal ist das sachbezogene Schreiben, bei dem das "Ich" des Autors in den Hintergrund rückt. Stattdessen werden Passivwendungen, Passiversatzformen (sein + zu + Infinitiv; lassen + sich + Infinitiv) oder das unpersönliche "man" verwendet. Das "Ich" wird zwar gerne im Vorwort, im Haupttext hingegen eher selten benutzt (Bünting 1996). Anders verhält es sich bei dem "Wir", das man verwendet, wenn es sich bei dem Text um mehrere Autoren handelt. Als typisches Merkmal sind die Partizipialkonstruktionen zu nennen. Ein anderes Merkmal ist die Verwendung des Konjunktivs. Ihn verwendet man, um bei der Textvernetzung eine Fremdaussage wiederzugeben (Bünting 1996).

Da ein großer Teil der in einem Fach häufig verwendeten Begriffe Termini sind oder terminologischen Charakter haben, ist es oft erforderlich, die in der eigenen Arbeit benutzten Begriffe definitiv zu behandeln. Es geht um Begriffsklarheit, d.h. die verwendeten Begriffe in der definierten Form sind konsequent zu benutzen und die gewählte Variante der formalen Gestaltung strikt einzuhalten.

Eine wissenschaftliche Arbeit nimmt also Bezug auf die Arbeiten anderer Wissenschaftler. Dies geschieht durch Zitate und Verweise. Ein Zitat ist ein Textstück, das wörtlich aus einem anderen Text übernommen wird. Es muss als solches gekennzeichnet werden. Im laufenden Text geschieht dies durch Anführungszeichen. Längere (ab ca. 3 Zeilen) oder besonders wichtige

Zitate kann man auch in eingerückten Textblöcken in den Text einfügen. In beiden Fällen muss die genaue Quelle des Zitats angegeben werden.

Wissenschaftliches Arbeiten ist systematisches Arbeiten. Damit wird die Argumentation nachvollziehbar. Sie erfordert eine differenzierte Betrachtung. Es wird erwartet, dass nicht nur eine Meinung dargestellt wird, sondern dass die wichtigsten Gegenmeinungen zumindest auch benannt werden. Wissenschaftliches Arbeiten bedeutet die Einbringung der eigenen Meinung. Der persönliche Standpunkt ist durch eigene Einschätzungen, Bewertungen und Interpretationen auszudrücken. Sie verlangt Übersichtlichkeit. Sowohl Gliederung, Argumentation als auch Formulierung sollen übersichtlich sein. Außerdem muss sie auch durch Verständlichkeit gekennzeichnet sein. Die Formulierungen sollten klar und leicht verständlich sein.

Abschließend kann man sagen, dass eine wissenschaftliche Arbeit durch ein perfektes Zusammenspiel von Form und Inhalt gekennzeichnet ist, und die Beherrschung der Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens nicht schwierig ist, aber jedoch ist ein gewisses Maß an Übung erforderlich.

Literatur

Büker, S. *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender.* Baltmannsweiler: Schneider, 1998

Bünting, K.-D. / Bitterlich, A. / Pospiech, U. *Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm.* Berlin: Cornelsen Skriptor, 1996.

Eco, U. *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt.* Heidelberg: Müller, 2000.

Ehlich, K. *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache.* In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19. München: iudicium, 13-42, 1993.

Franck, N. / Stary, J. *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung.* (11. Aufl.) Paderborn u.a.: Schöningh (UTB 724), 2003.

Hoffmann, M. *Deutsch fürs Studium. Grammatik und Rechtschreibung.* Paderborn u.a.: Schöningh, 2005.

Kruse, O. / Jakobs, E.-M. / Ruhmann, G. (Hgg.) *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule.* Neuwied / Kriftel / Berlin: Luchterhand, 1999.

Niederhauser, J. *Duden. Die schriftliche Arbeit. Ein Leitfaden zum Schreiben von Fach-, Seminar- und Abschlussarbeiten in der Schule und beim Studium.* (3. Aufl.). Mannheim u.a.: Dudenverlag, 2000.

Ruhmann, G. *Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann*. In: Jakobs, Eva-Maria / Knorr, Dagmar (Hrg.) *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt a.M. etc.: Lang, 125-140, 1997.

Steets, A. *Wie wichtig ist wissenschaftliches Schreiben in der Hochschule? Einschätzungen und Ansichten von Lehrenden*. In: *Jahrbuch DaF* 27, 2004.

Wormer, Jörg *Wissenschaftssprache und Kommunikationskultur. Für ein engeres Miteinander von Wissenschaftssprache und Lebenswelt - mit einem besonderen Beispiel*, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27. München, S. 403- 422, 2000.

Rezumatul:

Scopul articolului e de a le cultiva studenților deprinderea de a fi capabili de a scris rapoarte științifice, articole și teza de magistr. O lucrare academică, comportă clasicele componente: planul lucrării, componentele lui, perfectarea; particularitățile de îndeplinire a părții introductive (actualitatea temei, scopul lucrării, ipoteza de lucru, obiectivele cercetării, metodele de cercetare, materialul de cercetare); particularitățile de îndeplinire a părții de încheiere; regulile de înscriere a bibliografiei.

Schlüsselwörter: der wissenschaftliche Text, die Wissenschaftssprache, die Textsorten, das kulturspezifische Schreiben

Das Naturbild in Max Frischs Roman „Homo faber“

Nicoleta ENCIU

Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Feststellungen und die Interpretation mancher naturverbundenen Aspekte in einem Prosawerk des schweizerischen Autors Max Frisch: dem Roman „Homo faber“. Dem Werk Max Frischs ist zwar eine Menge an Forschungsbeiträgen gewidmet, aber das Naturbild bleibt noch ungenügend erforscht.

Der Roman ist nicht nur auf die Naturthematik fokussiert, sondern behandelt auch andere Themen und verknüpft sie geschickt miteinander. Die Frage nach der Beziehung des modernen Menschen zur Natur wird in andere Themen und Handlungsebenen miteinbezogen. So gibt es im Werk Max Frischs eine Reihe von Themen, die ebenso von Bedeutung sind, wie zum Beispiel: die Identitätsfrage, der Einfluss des Zufalls oder Schicksals aufs Leben, die verfehlte Beziehung zwischen den Geschlechtern u.a. Das dichte Geflecht von Themen, Motiven und Symbolen stammt aus dem Vorrat

literarischer und kultureller Konventionen jener Zeiten und muss dementsprechend einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Die Weltprojektion des Autors basiert auf gängige Wertgegensätze wie die folgenden: Mann/Frau, Amerika/Europa, Technik/Mythos, Technik (als Kultur) / Natur.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags liegt das Augenmerk auf die Opposition Technik und Natur, durch die das Bild der Natur am besten zur Geltung kommt. Die wechselreichen Verhältnisse zwischen dem Naturbild und dem Weiblichen werden ebenfalls erörtert. Des Weiteren sollen die Wahrnehmungsweisen der Natur analysiert, wobei der Ekel Walter Fabers als das auffallendste Gefühl der Romanfigur gegenüber der Natur hervorgehoben wird. Anschließend sollen auch einige Didaktisierungsvorschläge des Themas „Das Naturbild in Max Frischs Roman „Homo faber““ präsentiert werden.

Erstens soll aber der Stellenwert und die Funktion der Naturthematik im Roman „Homo faber“ klar gemacht werden. Zu diesem Zweck erweist sich eine kurze Inhaltsangabe und Analyse der Handlungsstruktur als unabdingbar. So wie der Untertitel es besagt, ist der Roman „Homo faber“ als Bericht konzipiert. Die nicht-lineare Handlung des Werkes wird aus der Perspektive des Ich-Erzählers dargestellt. Alle Geschehnisse werden also durch die Wahrnehmung der Hauptfigur filtriert. Auch die Thematisierung der Frage nach der Beziehung des Menschen zur Natur kommt hauptsächlich durch die Hauptfigur des Romans zustande.

Die Strukturierung des Textes weist manche Besonderheiten auf: vor allem die inhaltlich bedingte Aufteilung in zwei Stationen (erste Station und zweite Station). Der erste ereignisdichtere Berichtsteil beschreibt die Entwicklung der Geschichte bis zu ihren katastrophalen Höhepunkt. Der zweite Berichtsteil lässt sich eher als eine Reaktion auf den ersten Teil verstehen – die Hauptfigur verinnerlicht die Konsequenzen des bereits Geschehenen und schafft sich somit ein neues Selbst- und Weltbild.

Den narrativen Faden des Romans bildet die Liebesgeschichte Walter Fabers und Sabeths, die er durch eine Reihe von „Zufällen“ auf einer Schiffsfahrt nach Europa kennenlernt. Trotz dem Altersunterschied verlieben sich die beide. Später erfährt Faber, dass das Mädchen seine Tochter ist, von

der er nichts gewusst hatte. In Folge eines Unfalls stirbt sein und Hannas Kind. Somit geraten die Identität und das Weltbild des Technikers ins Schwanken. Das Ende des Romans ist offen, es wird angedeutet, dass Walter Faber schwer krank ist und dass ihm eine Operation bevorsteht.

Wie aus der oben präsentierten Inhaltsangabe des Romans ersichtlich wurde, steht vielmehr die inzestuöse Liebesgeschichte von Walter Faber und seiner Tochter Sabeth im Vordergrund. Bei einer genaueren Untersuchung des Werkes lassen sich aber zahlreiche Details feststellen, die für die besondere Stellung der Naturthematik im Roman sprechen. Wenn auch nicht vordergründig, ist das in Roman entworfene Naturbild nicht bloß zu der Funktion als Rahmen des Geschehens reduziert, sondern es gibt wichtige Hinweise über die Weltvorstellungen, die jene Generation geprägt haben.

Die Handlung überspielt mehrere Länder, Klimate und Erdteile. Die Tatsache, dass die Handlung des Romans an mehreren geographischen Orten spielt, sollte weitere Konsequenzen auf das Naturbild. Man erwartet dementsprechend, dass die „Schauplätze“ des Romans sich in Bezug auf die Art und Weise, wie die Natur beschrieben wird, unterscheiden sollten (Geulen 1965: 65). Eine plausible Erklärung dafür, warum dies im Frischs Roman nicht der Fall ist, bietet Loukopoulus (Loukopoulos-Lepanto 1978: 16): „Der weltweite Rahmen aber, in dem das Geschehen des Faber-Romans gespannt ist, gelangt auf Grund einer Perspektive zur Anschauung, der des „Homo faber“ nämlich, der die Welt nicht zu erleben scheint, sondern als bloße Gegenständlichkeit hinnimmt, deren Zusammenhang er beschreibt und erklärt.“ Es lässt sich folglich sagen, dass die Beschreibungen der Aufenthaltsorte Fabers vom ersten Berichtsteil viel Gemeinsames haben, das sie zu einem einheitlichen Naturbild verbindet.

Das Naturbild ist aber, ebenso wie die Romanfigur selbst, nicht statisch. Im ersten Berichtsteil wird ein durch negative Assoziationen geprägtes Naturbild dargestellt, während der zweite Berichtsteil sich durch eine veränderte Wahrnehmung der Natur unterscheidet. Es ist der Tod der Tochter Sabeth und das neue Verständnis der Welt, die eine Veränderung auch in diesem Aspekt bewirken.

Natur vs. Technik

Max Frisch kritisiert in seinem Werk die moderne Gesellschaft, die „technisch leben“ [Frisch: 127] will und warnt somit vor den Gefahren der Technik. Im Roman „Homo faber“ wird der stache Gegensatz zwischen der Natur und der Technik, so wie es von der Hauptfigur empfunden wird, hervorgehoben. Hier sei die Auffassung Sybille Heidenreichs zu erwähnen: „Frisch hat im „Homo faber“ versucht, die Problematik aufzuzeigen in einer Zeit, in der zwei Grundstellungen zum Leben miteinander konkurrieren: einerseits die vorwiegend rational bestimmte Lebensweise, in der Wissenschaft und Technik fast ausschließlich die Denkart beeinflussen; auf der andern Seite Kunst und Phantasie, die in der Anerkenntnis auch unerklärlicher Phänomene gipfeln“ (Heidenreich 1994: 24-25). Im Fabers Bericht, der aus zwei Stationen besteht, findet diese „Janusköpfigkeit der Moderne“ ihre geradezu modelhafte Ausgestaltung (Lubich 1992: 41).

Im ersten Berichtsteil bekennt sich der Ich-Erzähler ganz deutlich zu der Sichtweise, die Technik sei die einzige Wahrheit. Schon der Titel des Romans besagt es, er sei ein praktischer, vom rationalen Denken geprägter Mensch. Deswegen lehnt er alles Irrationale ab. Die Natur mit allen ihren Komponenten, genauso wie die Kunst, die Phantasie und die Gefühle, gehört für den „Homo faber“ zum Bereich des Unverständlichen und – deshalb – Abzulehnenden. Für Walter Faber ist die Technik der Natur klar überlegen. Er hat ein unentwegtes Vertrauen zu der technisierten Welt und ihrer Zukunft: „Wir leben technisch, der Mensch als Beherrscher der Natur, der Mensch als Ingenieur“ [Frisch: 127] Bei der Notlandung in der Wüste hat er keine Angst, obwohl die anderen Passagiere des Flugzeuges in Panik geraten: „Die Gefahr, dass unsere Maschine bei der Notlandung zerschellt oder in Flammen aufgeht, war mir bewusst — ich staunte über meine Ruhe“ [Frisch: 22]. Die erste Sorge des ordnungsliebenden Technikers „Wohin mit dem Lunch?“ [Frisch: 21] wirkt in dieser Situation überraschend.

Seinem vollen Vertrauen in die Technik steht die scheinbar unerklärbare Angst vor der Natur gegenüber. Der Mensch, der gewöhnt ist, sich immer in der schützenden Umgebung der Technik zu befinden, wird ängstlich, wenn er der unkontrollierbaren Macht der Natur ausgeliefert wird. Davon zeugt hinreichend beispielsweise die Äußerung Fabers „Beim Erwachen am Morgen, als ich zum Fensterchen hinausschaute und den Sand

sah, die Nähe des Sandes, erschrak ich eine Sekunde lang, unnötigerweise“ [Frisch: 30]. Die Wiederholung „den Sand sah, die Nähe des Sandes“ unterstreicht das Ungewöhnliche der Situation, so nahe an der Natur zu sein. Dem Techniker gelingt es aber, seine Angst zu unterdrücken, indem er einsieht, sie sei gegenstandslos.

Die Anwesenheit der Technik ist für ihn unentbehrlich. Ohne sie wird er nervös: „das war es ja, was mich nervös machte: dass es in der Wüste keinen Strom gibt, kein Telefon, keinen Stecker, nichts.“ [Frisch: 31] Er braucht die Technik, um sich beispielsweise rasieren zu können, ansonsten fühlt er sich unbehaglich.

Im zweiten Berichtsteil wird sein Vertrauen in die Technik immer schwächer, je mehr er sich der Natur annähert. Dies lässt sich beispielsweise an den Wunsch, nie wieder fliegen zu müssen, merken. Der „männliche[] Selbstbewusstsein und technokratische[] Fortschrittoptimismus der Frühmoderne“ wird somit durch eine „wachsende Rückbesinnung aufs Unbewusste und unbekannte Andere [...], in anderen Worten: aufs [...] Weibliche“ ersetzt (Lubich 1992: 41).

Natur und Weiblichkeit

Heutzutage gehört es nicht unbedingt zum Selbstverständlichen, die Frau und das Weibliche im Allgemeinen in den Bereich der Natur einzuordnen. Dies basiert offensichtlich auf ein stereotypes Weltbild. Nach Ortner sind es, wohl in allen Kulturen, jedenfalls aber im westlichen Kulturkreis stets die Frauen, die als der Natur näherstehend betrachtet werden, unter anderem, weil sie für die Geburt zuständig sind, bei der die Kultur (weitgehend) keine Gewalt über die Natur hat. Ortner geht davon aus, dass prinzipiell Kultur mit Männlichkeit und Natur mit Weiblichkeit assoziiert werde (Ortner 1974: 67 ff.).

Obwohl die Natur dem weiblichen Prinzip nähersteht, werden die einzelnen Erscheinungsformen der Natur weiter in den Kategorien „männlich/weiblich“ unterteilt. So neigt man – jedenfalls als christlich-abendländisch geprägter Mensch – generell dazu, Gebirge, Wüste u.Ä. als „männlich“ anzusehen. Solche Wildnis dagegen, die u.a. mit Infektionen, feuchter Schwüle und Mückenschwärme in Verbindung steht, wie z. B. Sumpf und Dschungel, wirkt „weiblich“ (Putzhammer 2011: 77-78). Die

Verteilung auf zwei Pole beruht auf die unterschiedliche Qualität der Macht, die von den unterschiedlichen Erscheinungsformen der Natur ausgeht. Ob plausibel oder nicht, hat diese Verteilung auf jeden Fall eine große Akzeptanz gefunden.

Diese grundlegende Vorstellung findet ihre literarische Umformung auch im Frischs Roman „Homo faber“, in dem eine Verbindung zwischen Mutterschoß und dem Urwald zum Ausdruck kommt. Melanie Rohner meint, Faber nehme Mittelamerika en gros weiblich wahr (Rohner 2013: 69). Unter anderem sprechen folgende Gründe dafür: man beschreibt den Sand als „lippenstiftrot“ [Frisch: 19] und die „Sierra Madre Oriental“ [Frisch: 19, 21, 28] wird immer wieder bei diesem sprechenden Namen genannt. Außerdem fühlen sich Faber und seine Begleiter auf der Rückfahrt aus dem mexikanischen Dschungel ausdrücklich „schmierig wie Neugeborene“ [Frisch: 81] und er stilisiert diesen zu etwas wie einer Gebärmutter.

Es scheint, der Homo faber versuche das weibliche Prinzip aus seinem Leben auszuschließen. So ließe sich z.B. sein Ekel vor der Natur verstehen. Das könnte auch eine Erklärung für die verfehlte Beziehung zwischen den Geschlechtern sein.

Nicht zufällig sei nämlich eine weibliche Figur diejenige, die eine andere Sichtweise über das Leben, über Technik und Schicksal im Roman vertritt. Der Auffassung Fabers von der Überlegenheit der Technik wird die Meinung Hannas gegenübergestellt: „Diskussion mit Hanna! — über Technik (laut Hanna) als Kniff, die Welt so einzurichten, dass wir sie nicht erleben müssen. Manie des Technikers, die Schöpfung nutzbar zu machen, weil er sie als Partner nicht aushält, nichts mit ihr anfangen kann; Technik als Kniff, die Welt als Widerstand aus der Welt zu schaffen, beispielsweise durch Tempo zu verdünnen, damit wir sie nicht erleben müssen. (Was Hanna damit meint, weiß ich nicht.) Die Weltlosigkeit des Technikers. (Was Hanna damit meint, weiß ich nicht.)“ [Frisch: 201] Die Technik könnte in diesem Kontext als eine Möglichkeit der Abgrenzung von der Natur, also vom Weiblichen verstanden werden. Der Mann weigert sich, die weibliche Auffassung – die Auffassung Hannas – zu begreifen, muss aber zum Schluss zugeben, dass die Technik nicht die einzige Macht sei, die unser Leben beeinflusst und somit auch dem weiblichen Prinzip den Zugang in sein Leben erlaubt.

Eine weibliche Macht sei übrigens auch der Tod. Das „Mutterreich Mexiko“ wird als „ein schöpferisches und zugleich zerstörerisches Naturchaos“ stilisiert, wo das Leben und der Tod dicht nebeneinander existieren (Rohner 2013: 70). Die weiblich-mütterliche Konnotation des Nebeneinanders von Tod und Leben wird im Roman sogar direkt besagt: „einmal sagte Marcel: Tu sais que la mort est femme! Ich blickte ihn an, et que la terre est femme! sagte er [...]“ [Frisch: 81].

Das Ende des Romans zeigt einen veränderten Homo faber auch in Bezug auf sein Verhältnis zum Weiblichen. Sein scheinbar zufälliges Wiedertreffen mit Hanna, sein Versuch, sie zu verstehen und auch sich selbst zu verstehen und zu erklären, was zum Misslingen der Beziehung geführt hat, zeugen klar davon. Symbolisch beladen ist auch das „Spiel“ mit dem Sand auf der Zwischenstation in Habana: „Später wie ein Schulbub: ich zeichne eine Frau in den heißen Sand und lege mich in diese Frau, die nichts als Sand ist, und spreche laut zu ihr“ [Frisch: 210] – Bild der Sehnsucht nach dem Weiblichen. Der vermutlich tödliche Ausgang seiner Krankheit würde in diesem Zusammenhang seine endgültige Rückkehr in die Natur und somit die Wiedervereinigung des Männlichen mit dem Weiblichen bedeuten.

Die Wahrnehmung der Natur

Das Naturbild im Roman „Homo faber“ wird durch die spezifische Wahrnehmungsart der Hauptfigur gekennzeichnet. Diese leidet eine wesentliche Veränderung im Laufe des Romans. Analysiert man genauer die Naturbeschreibungen, die im Roman vorkommen, so fällt es auf, dass die Sprache in der ersten Station möglichst objektiv und sachlich gehalten ist, während die Sprache der zweiten Station in dieser Hinsicht mehr an Bildhaftigkeit gewinnt.

Anfangs variiert das Naturerlebnis Walter Fabers von gleichgültig genauen und sachlichen Beobachtungen bis hin zu stark negative Assoziationen. Ihm scheint das Vermögen zum Naturerleben völlig zu untersagen und er wehrt sich vor der Nähe der Natur durch Technik. So erklärt sich zum Beispiel die Tatsache, dass die durch die Augen des Technikers betrachtete Natur vorwiegend in Bezug auf die Technik, auf leblose Gegenstände beschrieben wird. Solche überraschende Vergleiche kommen nicht selten vor: „[...] und wo die Sonne spiegelt, glitzert es wie

Lametta beziehungsweise wie Stanniol, jedenfalls metallisch, [...]“ [Frisch: 19].

Die Begegnung der jungen Frau namens Sabeth, die sich später als leibliche Tochter Fabers und Hannas entpuppt, verändert die Hauptfigur dermaßen, dass er während der Reise durch Italien auf ein Spiel eingeht, bei dem jeder einen passenden Vergleich für Naturerscheinungen erfinden soll. Er versucht zwar, die Natur poetisch zu betrachten und zu beschreiben, so wie es Sabeth gefallen würde, seine Assoziationen haben aber immer einen technischen Beigeschmack: „Das Wiehern eines Esels in der Nacht: Wie der erste Versuch auf einem Cello! findet Sabeth, ich finde: Wie eine ungeschmierte Bremse! [...] Die Luft um diese Stunde: Wie Herbstzeitlosen! Ich finde: Wie Cellophan mit nichts dahinter. [...]“ [Frisch: 180].

Bemerkenswert wäre auch, dass Faber die Natur weitgehend durch seine Kamera wahrnimmt (als er sich nach der Notlandung in der mexikanischen Wüste von Tamaulipas befindet, filmt er die Sonnenuntergänge, den Mondaufgang, usw.). Ein Zeichen seiner Wandlung ist, dass er die gefilmten Sequenzen nach dem Tod Sabeths nicht mehr braucht. Er sieht ein, dass es zwecklos ist, denn nichts bleibt.

Die distanzierte Wahrnehmung der Natur wird auch bei den Menschen beibehalten. Abgesehen von der starken rassistischen Komponente, weist das folgende Beispiel noch auf eine große Distanz zum Objekt der Wahrnehmung hin. So beschreibt er eine dunkelhäutige Frau am Beginn seiner Reise: „ich sah ihr Riesenmaul mit den schwarzen Lippen, das Rosa ihres Zahnfleisches [...] ihr Kruselhaar, ihre weißen und schwarzen Augen, Großaufnahme aus Afrika“ [Frisch: 11-12]. Auch wenn die Kamera nicht tatsächlich präsent ist, wird das Objekt der Betrachtung so wie durch Kamera gesehen, wie eine „Großaufnahme“.

Später aber, in der zweiten Station des Romans, als Sabeth schon tot ist, begegnet uns ein veränderter Homo faber. Während seiner Zwischenstation in Habana, verzichtet Faber auf die distanzierte Wahrnehmung der Menschen und unterstreicht begeistert die Schönheit ihrer Körperlichkeit („Überhaupt ihr Fleisch!“ [Frisch: 209]), die er neu entdeckt und nicht mehr als „Fluch“ [Frisch: 204] empfindet. Er beginnt die Natur zu erleben, so wie er es früher nicht konnte: „Die bloße Tatsache, daß drei

Himmelskörper, Sonne und Erde und Mond, gelegentlich in einer Geraden liegen, was notwendigerweise eine Verdunkelung des Mondes verursacht, brachte mich aus der Ruhe, als wisse ich nicht ziemlich genau, was es mit einer Mondfinsternis auf sich hat“ [Frisch: 148]. Das technische Wissen steht also nicht mehr im Wege der Wahrnehmung der Natur. Bei seinem zweiten Besuch auf der Plantage beschreibt er die Natur aber nicht mehr negativ. Er ist bloß bestürzt, dass sich da nichts verändert hat: „alles kommt mir wie eine Halluzination vor — hier ist alles unverändert“ [Frisch: 196]. Sein ganzes Leben ist durcheinander gekommen, die gleichgültige Natur blieb aber dieselbe.

Eine qualitativ neue Wahrnehmung der Natur und des Lebens im Allgemeinen lässt sich bestens am Beispiel der Beschreibung der Zwischenstation in Habana aufweisen, die sich aus einer heterogenen Vielfalt von Impressionen zusammensetzt. Es sind Erscheinungen des Lichts, der Luft und der Atmosphäre, die ein „eigentümliches Mosaik der Wirklichkeit schaffen“ und die, die längst verstummen Sinne des Technikers wecken. Die Bilder und Erscheinungen erwecken aber zugleich „den Eindruck des Hecktischen und des Fieberhaften“, weil das Erleben ständig vom Gefühl der Vergangenheit, von Krankheit und Todesahnung überschattet wird (Geulen 65: 80). Auch die schönen Menschen, die pure Lebensfreude, Gesundheit und Zwanglosigkeit ausstrahlen und dadurch Faber anziehen, stehen im klaren Gegensatz zu seiner eigenen Hinfälligkeit: „ich ertrug es nicht länger als Leiche im Corso der Lebenden zu gehen“ [Frisch: 211]. So lässt es sich sagen, dass auch das Ende des Romans, das durch eine veränderte Wahrnehmung gekennzeichnet ist, keinen optimistischen Ausgang darstellt.

Der Ekel Walter Fabers

Analysiert man die Naturbeschreibungen im Roman, so fällt es auf, dass der Ekel das wichtigste Gefühl ist, das die Naturwahrnehmung der Hauptfigur prägt. Z. B. die Beschreibungen des Dschungels zeugen ausdrücklich davon. Aufschlussreich in diesem Kontext wäre, auf die folgenden Fragen zu antworten: was sagt der Ekel über die Hauptfigur und ihre Vorstellungswelt aus? Was sagt der Ekel über Faber als Vertreter der technischen Welt aus? Ist es die Natur als ein Ganzes, das Ekel einflößt oder

geht es nur um spezifische Elemente und Erscheinungsformen der Natur, die Gegenstand phobischen Ekels werden?

Für Faber ist das Eklige in der Natur vor allem das, was mit Fäulnis und Verwesung zu tun hat. Zu dieser Kategorie gehört alles, was aufgrund seiner Konsistenz (die durch Betrachten oder Berühren festgestellt wird) oder seines Geruchs an Verwesung erinnert, also z. B. alles, was schleimig oder schwammig ist, in Form und Farbe Zersetzung signalisiert oder faulig riecht. Die Titelfigur bringt auch die Fruchtbarkeit in der Natur mit Verwesung in Verbindung. Das Nebeneinander von Zeugung und Verwesung, von Leben und Tod entspricht übrigens einer gängigen Analogie. Solche Begriffe wie „Fortpflanzung“ und „Fruchtbarkeit“, die meistens ausschließlich positiv beladen sind, haben bei Frisch eine deutlich negative Konnotation: „[...] diese Fortpflanzerei überall, es stinkt nach Fruchtbarkeit, nach blühender Verwesung. Wo man hinspuckt, keimt es!“ [Frisch: 59] Simon Putzhammer meint in dieser Hinsicht Folgendes: „Die Assoziation von Verwesung mit Fruchtbarkeit ist, zumindest in der Intensität, wie Frisch sie beschreibt, wohl nicht die Regel; normal ist aber das Auftreten von Ekel angesichts von überquellendem Leben“ (Putzhammer 2011: 75). Der Ekel vor Gewimmel und vor einer übermäßigen und verwesungshaften Vitalität sei, laut S. Putzhammer, häufig in der Literatur zu treffen. Meiner Meinung nach, hat der Ekel vor der Fruchtbarkeit und Verwesung seine Wurzel in der Angst vor dem Tod, denn nämlich im Dschungel, wo das Fortbestehen der Natur am besten zu bemerken ist, fühlt der Techniker seine eigene Machtlosigkeit und Vergänglichkeit.

Außer dem Ekel vor der Verwesung gibt es im Roman noch andere Arten desselben Gefühls, wie beispielsweise der Selbstekel. Die Vergleiche aus dem folgenden Beispiel entblößen außerdem interessante Zusammenhänge zwischen dem Ekel vor der Natur und dem Ekel vor dem menschlichen Körper. Ekelhaft an der Natur sei hier nämlich das, was an den menschlichen Körper erinnert: „Wir hätten Joachim [...] nicht in der Erde begraben, sondern verbrennen sollen. Feuer ist eine saubere Sache, Erde ist Schlamm nach einem einzigen Gewitter [...], Verwesung voller Keime, glitschig wie Vaseline, Tümpel im Morgenrot wie Tümpel von schmutzigem Blut, Monatsblut, Tümpel voller Molche, nichts als schwarze Köpfe mit

zuckenden Schwänzchen wie ein Gewimmel von Spermatozoen, genauso – grauenhaft“ [Frisch: 80]. Und umgekehrt: ekelhaft an der menschlichen Physiologie ist das, was seine Naturnähe betont. Eine Andeutung an den Ekel vor dem eigenen Körper sei die folgende: „Ich fühle mich nicht wohl, wenn unrasiert; nicht wegen der Leute, sondern meinetwegen. Ich habe dann das Gefühl, ich werde etwas wie eine Pflanze, wenn ich nicht rasiert bin [...]“ [Frisch: 31]. Der Vergleich, man würde einer Pflanze ähneln, wenn man unrasiert ist, drückt den Wunsch aus, seine eigene Naturhaftigkeit loszuwerden. Hier sei es fraglich, ob es wirklich Ekel im Spiel ist; unbestreitbar ist aber, dass die Pflanzen- und somit Naturähnlichkeit als eine Bedrohung wahrgenommen wird, denn das Haarwachsen sowie das Wuchern ist „selbsttätige Natur“ (Putzhammer 2011: 76).

Der Selbstekel kann auch durch Zustände der äußeren Natur ausgelöst werden, wie durch schwüle Tage, die Schweißausbrüche hervorrufen und damit wie einen Angriff der Natur an die Reinlichkeit des Körpers empfunden werden. Die Gedanken der Hauptfigur während des ersten Aufenthalts im Dschungel sind von diesem durch feuchtes Klima hervorgerufenen Ekel dominiert: ständig duscht er, versucht sich möglichst wenig zu bewegen, um weniger zu schwitzen usw. (selbst die Lexemen „Schweiß-“ und „schwitzen“ werden 20 Mal benutzt). Aber nichts kann im Wege der unkontrollierbaren Machtstehen, die die Natur in allen seinen Erscheinungsformen ist.

S. Putzhammer meint, dass „ein mit Ekel verbundenes ›Naturerlebnis‹ ein ›Gang in die Wildnis‹ sein kann, der für das Individuum die Grenzen der eigenen Zivilisiertheit bestimmbar macht“. Die Begegnung mit der Natur als „Gegenpol zur Zivilisation“ (Ebd.: 66) hat dementsprechend wichtige Konsequenzen für Walter Faber. Die Stabilität seines Selbst- und Weltbildes und seiner Kultur gerät ins Schwanken. Die Natur erweist sich aber schließlich nicht als eine Gefahr, sondern viel mehr als eine Bereicherung, denn es ist eine Erfahrung, die die Hauptfigur zur Erkenntnis näher bringt.

Arbeitsweisen und Unterrichtsvorschläge

Max Frischs Roman „Homo faber“ eignet sich dank seiner thematischen Fülle besonders gut als didaktisches Material für den

Unterricht. Das Werk, das sich mittlerweile bereits als klassische Schullektüre in den deutschsprachigen Ländern etabliert hat, lässt sich auch im Fremdsprachenunterricht erfolgreich einsetzen. Die mannigfaltigen Themen, die im Roman behandelt werden, würden die Lerner sicherlich ansprechen und viele Möglichkeiten zur Diskussion bieten.

Ich habe vor, Arbeitsweisen und Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht zu präsentieren. Dabei handelt es sich um eine Unterrichtsstunde mit dem Thema „Das Naturbild im Frischs Roman „Homo faber““, die Teil einer Unterrichtsreihe in einem Literaturseminar ist. Die Zielgruppe sind Studenten einer Auslandsgermanistik, die sich auf dem B2-C1 Niveau des GER befinden. Im Unterricht wird zwar mit ausgewählten Textauszügen gearbeitet, aber die Lektüre des ganzen Romans wird als Teilnahmebedingung am Seminar vorausgesetzt, da das Thema der Natur in enger Verbindung mit den anderen Themen und Motiven des Romans steht.

Bei der Wahl der jeweiligen Textauszüge, die als Grundlage des Unterrichtsentwurfs dienen, habe ich die folgenden Kriterien zugrunde gelegt: erstens sollten die Textauszüge repräsentativ für das im Roman dargestellte Naturbild sein und die Entwicklung des Naturbildes und der Naturwahrnehmung veranschaulichen; zweitens sollen die Textauszüge möglichst kurz und prägnant sein, um eine produktive Arbeit am und mit dem Text im Unterricht zu ermöglichen. Die gewählten Auszüge (3) beziehen sich auf: 1 – den Aufenthalt in der Wüste von Tamaulipas, Mexico, 2 – den Aufenthalt im Dschungel, 3 – den Aufenthalt in Habana.

Für die Durchführung des Literaturseminars sind 90 Minuten eingeplant. Der Verlauf der Stunde ist in 6 Phasen eingeteilt. Da die beschriebene Unterrichtsstunde Teil einer Unterrichtsreihe ist, wird in der ersten Phase auf das Vorwissen zurückgegriffen. Es wird vorausgesetzt, dass die Lerner die Feinstruktur des Textes bereits analysiert haben. Im gesteuerten Klassengespräch werden die wichtigsten „Schauplätze“ des Romans aufgezählt. Diese sind die folgenden: Flugplatz und Restaurant des Flughafens von Houston, eine Super-Constellation, die Wüste von Tamaulipas, Campeche, Palenque (Umgebung und Plantage), der Dschungel, New York, der Schiff nach Europa, Düsseldorf, Zürich, Paris, Italien, Griechenland (Akrokorinth und Athen), Habana (Cuba).

Die Lerner werden dann aufgefordert, die Aufenthaltsorte Fabers auf einer Weltkarte zu finden und die Punkte miteinander zu verbinden. So entsteht das Reizenetz der Hauptfigur.

Die erste Phase versteht sich zugleich als Einstieg in den Unterricht und als Wiederholungsübung und dient dazu, die Handlungsabfolge mit Hilfe der Ortsangaben zu festigen.

Die nächste Aufgabe leitet zum zentralen Thema der Unterrichtsstunde über. Es wird mit Bildern gearbeitet. Da nur ein Paar Orte sich durch Naturbeschreibungen auszeichnen, werden dementsprechend Bilder nicht aller Schauplätze für die Übung gewählt. Die Lerner ordnen Naturbilder den jeweiligen Schauplätzen auf der Karte zu und beschreiben sie kurz. Die Aktivität aktiviert den Wortschatz, gibt den Lernern die Möglichkeit, sich spontan zu einem Naturbild zu äußern und ermöglicht in den letzten Phasen des Unterrichts einen Vergleich zwischen den eigenen Eindrücken und dem vom Max Frisch entworfenen Naturbild.

Nachdem das Thema des Unterrichts angekündigt wird, werden einige einleitende Fragen zur Diskussion gestellt (Phase 2). In Partnerarbeit werden solche Fragen beantwortet: „Gibt es Naturbeschreibungen im Roman? Nennen Sie einige.“; „Ist das Thema der Natur sehr wichtig / wichtig / unwichtig für den Roman?“; „Inwieweit verändert sich das Naturbild im Laufe des Romans?“. Solcher Weise werden die Lerner auf den Stellenwert der eher hintergründigen Naturthematik aufmerksam.

Damit die Arbeit am Text zeitlich zu schaffen ist, wird im nächsten Schritt in 3 Gruppen gearbeitet (Phase 3). Jede Gruppe bekommt einen Textauszug, in dem Naturbeschreibungen eines bestimmten Schauplatzes des Romans (1 – die Wüste von Tamaulipas, 2 – der Dschungel oder 3 – Habana) vorkommen und identische Arbeitsanweisungen, die man am jeweiligen Text anwenden soll. Das Ziel der ersten Aufgabe („Markieren Sie im Textauszug die Begriffe, die Naturelemente/-phänomene bezeichnen.“) ist die Feststellung der Naturelemente, die Objekt der Beschreibung in Roman werden. Bei der zweiten Aufgabe („Schreiben Sie die gebräuchlichsten beschreibenden Ausdrücke heraus, die die jeweiligen Naturelemente/-phänomene charakterisieren“) stehen die Sprachmittel im Vordergrund. Die letzten zwei Fragen („Was für ein Naturbild des jeweiligen Ortes entsteht

durch die Beschreibungen der Romanfigur?“; Was für Gefühle ruft das dargestellte Naturbild hervor?“) betreffen die emotive Ebene, den gesamten Eindruck, der vom Naturbild Homo fabers ausgeht. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden im Plenum besprochen. Jede Gruppe präsentiert das Naturbild des jeweiligen Ortes in Form eines Assoziogramms.

In der nächsten Phase (Phase 4) werden die Verhältnisse zwischen der Natur und der Technik und zwischen der Natur und dem Weiblichen besprochen. Es wird in Gruppen je 2 oder 3 Lerner gearbeitet. Jede Gruppe bekommt Zitate aus dem Roman und Überschriften ausgeteilt. Die Überschriften sind die Begriffe, die in Verbindung mit dem Naturbild Max Frischs stehen (z.B. „Technik“, „Weiblichkeit“, „Tod“, „Krankheit“, „Ekel“, „Angst“ u.a.). Die Lerner bekommen die Aufgabe, passende Zitate für jede Überschrift zu finden und die Wahl zu begründen. Da jede Gruppe andere Zitate bekommen hatte, werden die Ergebnisse der Arbeit im Plenum zusammengefasst.

In der Abschlussphase des Unterrichts werden die Lerner an den Beginn der Unterrichtsstunde erinnert, als sie die Schauplätze des Romans anhand von Fotos beschrieben haben. Nachdem sie die Auffassung des Autors mit Hilfe der ausgewählten Zitate analysiert haben, kann man als Zusammenfassung, einen Vergleich zwischen dem von ihnen beschriebenen Naturbild und der auktorialen Sichtweise anstellen.

Als Hausaufgabe wird eine Aufgabe zum kreativen Schreiben vorgeschlagen. Als Ausgangspunkt für die kreative Aufgabe dienen die Romanauszüge, die in Phase 3 verwendet wurden. Die Lerner sollen einen beschreibenden Text (maximal ½ Seite) verfassen, so wie durch die Augen der Hauptfigur gesehen. Das Gemälde „Sternennacht“ von Van Gogh gilt als Anregung zur Naturbeschreibung. Der Schreibversuch soll zu einem tieferen Verständnis der Naturwahrnehmung Fabers führen und die Kompetenzen im schriftlichen Ausdruck fördern.

Abschließende Bemerkungen

In dem 1957 erschienenen Roman „Homo faber“ wird eine Wirklichkeit entworfen, die sich in die Muster des literarisch-kulturellen Diskurses der Fünfzigerjahre einfügt. Trotzdem ist der Roman „Homo faber“ von Max Frisch immer noch von einer besonderen Aktualität.

Bemerkenswert ist die vielseitige Darstellung der Naturthematik, die vielmehr als nur Handlungsrahmen ist. Sie kennzeichnet sich durch ihre Komplexität und bestimmt weitgehend die Weltprojektion der Hauptfigur. Die wechselseitigen Bezüge zwischen der Natur und der technischen Welt konnten verdeutlicht werden. Die Technik lässt sich als „Abwehr“ gegenüber der Natur und der mit der Natur verbundenen Elemente verstehen (Würker 1991: 3). Die technische Welt ist nichts anderes als eine Zufluchtswelt, die die Romanfigur aus Angst vor der Natur, dem Weiblichen, der Krankheit und dem Tod bewusst wählt und die sich letztendlich als Illusion herausstellt.

Die spezifische Wahrnehmungsart des Technikers, die das Naturbild prägt, wurde auch Gegenstand der Untersuchung. Es wurden Beweise im Text dafür gefunden, dass die Naturwahrnehmung sich wesentlich verändert. Der Ekel, der anfangs das heftigste Gefühl Fabers gegenüber der Natur ist, wird überwunden und durch ein neues tieferes Verständnis der Natur und Welt im Allgemeinen ersetzt.

Der Didaktisierungsversuch hat klar gemacht, dass das Naturbild Max Frischs mannigfaltige Möglichkeiten für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht bietet. Anhand der Textauszüge, die das Naturbild betreffen, lassen sich Übungsformen und Aufgabestellungen für verschiedene Niveaus entwickeln.

Literaturverzeichnis

Quellen:

Frisch, Max. Homo faber: ein Bericht. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, Taschenbuch 354, 1991.

Forschungsliteratur:

Geulen, Hans: Max Frischs "Homo Faber": Studien und Interpretationen. Berlin: de Gruyter Verlag, 1965.

Heidenreich, Sybille: Max Frisch: Homo faber. Untersuchungen zum Roman. 9. verbesserte Auflage. Hollfeld/Ofr.: Beyer Verlag, 1994.

Jurgensen, Manfred (Hg.): Materialien Max Frisch: Homo faber. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1985.

Langlo, Peter: Verführung und Verstrickung. Bilder des Tropenwalds in deutschsprachiger Exil- und Nachkriegsliteratur. In Michael Flitner (Hrsg.), Der deutsche Tropenwald. Bilder, Mythen, Politik (S. 174-194). Frankfurt am Main: Campus. 2000

Loukopoulos-Lepanto, Wassili: Max Frisch: Homo Faber: eine Motivanalyse. Stuttgart: Hochschulverlag, 1978.

- Lubich, Frederick Alfred: Max Frisch: "Stiller", "Homo faber" und "Mein Name sei Gantenbein". München: Fink Verlag, 1992.
- Müller-Salget, Klaus (Hg.): Max Frisch: Homo faber. Erläuterungen und Dokumente. Stuttgart: Reclam Verlag, 1987.
- Ortner, Sherry B.: Is Female to Male as Nature is to Culture? In: Michelle Z. Rosaldo & Louise Lamphere (Hg.): Women, Culture, and Society. Stanford: Stanford University Press. 1974. S. 67-87.
- Putzhammer, Simon: Ekel und „Natur“. Zur Übertragung von Grenzen des Selbst auf Grenzen in der Lebensumwelt. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 2011(137), S.65-
- Rohner, Melanie: Mütterreich Mexiko: Max Frischs Mexiko in seinem Kontext (Bachofen, Eisenstein, Lawrence). In: Kultur Poetik: Zeitschrift für Kulturgeschichtliche Literaturwissenschaft/Journal of Cultural Poetics, 2013, Vol.13(1), S.63-81.
- Roisch, Ursula: Max Frischs Auffassungen vom Einfluß der Technik auf den Menschen – nachgewiesen am Roman „Homo faber“. In: Weimarer Beiträge 1967 (13), S. 950-967. Außerdem in: T. Beckermann (Hg.): Über Max Frisch, Frankfurt am Main 1971 (es 404), S. 84-109.
- Schmitz, Walter: Max Frisch: Homo faber : Materialien, Kommentar. München : Carl Hanser Verlag, 1977.
- Schmitz, Walter (Hg.): Frischs Homo faber. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 1983.
- Würker, Achim: Technik als Abwehr: die unbewußten Lebensentwürfe in Max Frischs Homo faber. Frankfurt am Main: Nexus Verlag, 1991.

Abstract: This article concerns the image of nature from Max Frisch's novel „Homo faber“ (German: Homo faber. Ein Bericht) first published in Germany in 1957. The nature is described as seen through the eyes of the protagonist Walter Faber, whose world view is based on logic and technology. This rational and technically oriented ideology influenced severely the perception of nature and of its components, so that it comes to an antinomy between nature and technology. Another focus of the article is the didactisation of some particular extracts from the novel for the literature classes.

Prefixarea si sufixareala formarea Aktionsarten în limba germană

Elvira GURANDA

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Afixarea în limba germană corelează frecvent cu schimbarea sensului cuvântului, ce nu denotă totodată și schimbarea caracteristicii desfășurării acțiunii. Totuși, mai mulți lingviști menționează în dicționarele explicative și în cercetările teoretice, semnificația aspectuală a mijloacelor aspectuale în limba germană. Sensul lexico-categorial al elementelor de derivare formează, în îmbinare cu sensul bazei de la care se formează, motivarea semantică a cuvântului derivat, explicând valoarea sa într-o măsură moderată. În limba germană, sensuri aspectuale pot conferi bazei cuvântului unele prefixe și sufixe care reprezintă în sine morfeme lexicale, precum și semiprefixele și semisufixe. În literatura lingvistică teoretică cu referire la derivarea în limba germană în calitate de criterii la evidențierea semiprefixelor și semisufixelor, servesc: „coincidența formală și etimologică cu bazele cuvintelor care funcționează liber în limbă; deplasarea sensului în comparație cu sensul acestor baze, și în același timp, standardizarea sensului nou lexico-categorial la întrebuintarea acestor elemente în calitate de mijloace de derivare; serialitatea mai mare sau mai mică care include cuvintele acestora” (Stepanova et al.1979: 14).

Examinând posibilitatea exprimării sensurilor aspectuale cu ajutorul elementelor derivative am stabilit următoarele: Prefixele schimbă, de regulă, sensul bazei verbelor durative, de exemplu: *faulen – verfaulen, fragen-erfragen, brennen – abbrennen*. Verbul prefixal corespunzător obține sensul perfectivității procesului sau atingerii scopului. Prefixele verbelor germane realizează mai frecvent modurile acțiunii rezultative. La indicatorii afixali, care accentuează durata acțiunii, în sensul larg al cuvântului, fără concretizarea diferitor tipuri de durativitate, atribuim, conform surselor lexicografice, următoarele prefixe: *durch-, fort-, herum-, hin-, dahin-, umher-, weiter-*. De exemplu, prefixul *durch-* intensifică sensul durativ al verbului durativ *arbeiten* în unul din sensurile verbului polisemic *durcharbeiten – „über einen bestimmten Zeitraum fortgesetzt arbeiten“*. Prefixul detașabil în

verbul *durchschlafen* relevă o durată nedeterminată, exprimată de baza verbală: *durchschlafen* – „einen bestimmten Zeitraum, ohne Unterbrechung schlafen“. O funcție similară exercită și prefixul *herum-*: 1. *Herumreisen* – fortwährend auf Reisen sein, ohne ein festes Ziel zu haben; 2. *herumbummeln* – über längere Zeit bummeln; 3. *herumblättern* – über längere Zeit flüchtig, wahllos in etwas blättern: *Also werde ich in Deutschland herumreisen und zur U-23-WM nach Brasilien fahren* (Der Spiegel, 07.10.2013).

Prefixul *umher-* exprimă o acțiune durativ-iterativă, de exemplu, *umherirren* – suchend hin und her laufen, ohne den richtigen Weg zu wissen; *umherlaufen* – hin und her laufen, herumlaufen: *Er könne wahrscheinlich erklären, warum diese Tiere bei Regen nur selten im Freien umherlaufen* (Der Spiegel, 09.08.2012).

Sufixul *-er* indică, de regulă, repetitivitatea acțiunii verbale, de exemplu *blinkern*, *glitzern*, *schattern*, de exemplu: *Im französischen Lyon glitzern und leuchten Installationen, Videoshows und Öllampen um die Wette – und ziehen jährlich bis zu vier Millionen Besucher an* (Der Spiegel, 04.10.2013).

Precum s-a menționat anterior, prefixele în limba germană pot atribui verbului de bază mai multe sensuri, inclusiv și valoarea intensității. Prin aderare la verbele semantic neutrale, prefixele *ab-*, *aus-*, *be-*, *durch-*, *er-*, *über-*, *ver-*, *zer-* atribuie acestora nuanța intensității, deci, în acest caz, semnificăm nu o formare lexico-semantică a sensului iterativ, dar despre modul afixal de reprezentare a sensului aspectual. Mai variat și mai amplu este prezentat în materialul empiric grupul indicatorilor afixali ai categoriei semantice intensive, care, poate fi exprimată de exemplu, cu ajutorul prefixelor *ab-* (*abküssen*, *abfliegen*); *durch-* (*durchbürsten*, *durchlüften*); *über-* (*überversichern*, *überbewerten*), *unter-* (*unterbelasten*, *unterbelichten*). Prefixul *ab-* redă sensul de „cuprindere totală a obiectului” - [...] *küsste ihr Kind zärtlich ab*. Aderând la verbele cu sema intensității, prefixul *ab-* intensifică, în verbul *abmildern* prefixul dat intensifică sensul diminutiv al acestuia, de exemplu: *Neu entwickelte Bewässerungsanlagen, so Lecuyer, hätten den antiken Klimawandel für die Bevölkerung womöglich abgemildert* (Der Spiegel, 22.07. 2013).

Prefixul *über-* redă sensul „peste normă”, de exemplu *überdehnen* – „zu stark dehnen”, *überheizen* – „zu stark heizen”. Prefixul *unter-*, în îmbinare cu unele baze verbale, atribuie acestora sensul intensității „sub normă”, de exemplu *unterbewerten* – „zu wenig bewerten”, *unterbezahlen* – „schlechter, weniger bezahlen”. Exemplele care urmează, demonstrează că prefixele *über-* și *unter-* pot constitui perechi antonimice și atribui verbelor sensuri contrare ale intensității „peste normă” ≠ „sub normă”, de exemplu *überschätzen* ≠ *unterschätzen*, *überbezahlen* ≠ *unterbezahlen*: *Die Leute müssen kapieren, dass sie ihre Fähigkeiten am Steuer überschätzen und hinter jeder Kurve plötzlich ein Hindernis warten kann* (Der Spiegel, 09.10.2013); *Mädchen unterschätzen dagegen in den Naturwissenschaften ihr Leistungsvermögen* (Der Spiegel, 11.10.2013).

Exprimarea intensității acțiunii este posibilă și prin aderarea la baza verbală a sufixelor. Într-o serie de cercetări, sunt reliefate anumite divergențe de gradatie în conotațiile verbelor de bază și ale celor derivate, de exemplu, *frosten/frösteln* (*leicht frieren*), *husten/hüsteln* (*leicht husten*), *tanzen/tänzeln*, *lachen/lächeln* (*leicht lachen*), *streichen/streicheln* (*sanft streichen*) (Weinrich 1993:1071); (Helbig&Buscha 200:72); (Jung 1988:238, 416). Dictionarul universal DUDEN determină sensul verbului *frösteln* ca „unter der Empfindung eines leichten Mangels an fühlbarer Wärme schauern”, al verbului *tröpfeln* – „in kleinen Tropfen schwach und langsam niederfallen oder an etwas herabrinnen” (DUDEN1998: 542, 1564), de exemplu: *Er fröstelt ein wenig, trotz der Sonne, vom Meer bläst ein kühler Wind* (Die Zeit, 27.02.2012); *In einem blau gestrichenen Raum fröstelt man schon bei 15 Grad Raumtemperatur, ein orangerot gestrichener Raum wird auch dann noch nicht als kalt empfunden, wenn das Thermometer bereits auf Kühlschranktemperatur gefallen ist* (Die Zeit, 11.04.2013); *Der Kaffee tröpfelt aus dem Keramikfilter in einen Glaskolben, noch zu heiß für die Verkostung* (Die Zeit, 18.09.2013).

Din grupul mijloacelor de exprimare cu semantica incoativă vom menționa prefixele verbale, ce conțin semul „începutul acțiunii”, așa-numite prefixe cu sensul ingresiv *los-*, *auf-*, *an-* *ein-*, *ent-*, *er-*. Cele mai productive printre prefixele enumerate sunt *los-* și *auf-*. Prefixul *los-* este întrebuintat cu verbele ce indică mișcarea (*losgehen*, *losfahren*, *losfliegen*, *losrennen*,

losschwimmen), evidentîind, anume faza de început al mişcării: *Im Film Das fünfte Element gibt es eine berühmte Szene, in der Bruce Willis in ein Auto steigt und losfliegt* (Die Zeit, 07.02.2011).

Verbele cu prefixul incoativ *los-* poate caracteriza şi o stare emotivă (*losschreien, losflennen, losfluchen*), dar asemenea exemple sunt destul de rare: *Manchmal haben wir im Zelt auf einem Feld gelegen und vor Kälte halluziniert – in solchen Momenten hätte ich losflennen könne* (Die Zeit, 12.10.2009).

Verbele cu prefixul *auf-* (*aufbrüllen, aufschreien, aufglimmen*) exprimă, de regulă, un început exploziv al unei acţiuni de scurtă durată: *Es ist noch nicht geschehen, aber manche mag schon bei dem Gedanken vor Wut aufschreien* (Die Zeit, 07.02.2014); *Die Schadenfreude, die da und dort aufglomm, war rasch erloschen, denn Jung tat, was keiner erwartet hatte* (Die Zeit, 22.11.2012).

Excepţie face verbul *aufnehmencu* sensul de „*etwas zu tun, zu schaffen, herzustellen beginnen; ein Studium, ein Thema aufgreifen und weiterführen*“ (Duden 1998:160), deoarece, în cazul respectiv, indică începutul evolutiv al acţiunii: *2005 wurden die Verhandlungen aufgenommen, seit drei Jahren stocken sie, weil die Türkei das EU-Mitglied Zypern nicht anerkennen will* (Die Zeit, 04.03.2013); *Tatsächlich werden dieses Jahr erstmals mehr Schulabgänger ein Studium aufnehmen als eine Ausbildung im Betrieb machen* (Die Zeit, 25.11.2013).

În limba germană, verbele cu alte prefixe, care deţin sensul incoativ, ca, de exemplu, cele formate cu prefixele *an-, ein-, ent-, er-*, sunt mai puţin productive la redarea fazei de început al acţiunii. Din grupul prefixelor care pot atribui bazei verbale sensul obţinerii unui rezultat definitiv fac parte următoarele prefixe: *ab-* redă sensul de încetare a acţiunii sau a procesului: *blühen – abblühen, brennen- abbrennen, dienen – abdienen*; *aus-* redă sensul de încetare a acţiunii sau a stării: *glimmen- ausglimmen, kämpfen- auskämpfen, rauchen- ausrauchen*; *durch-* pe lângă sensul intensiv, redă şi pe cel terminativ: *fegen- durchfegen, forschen- durchforschen, rosten- durchrosten*; *er-* redă sensul de atingere a scopului: *fragen- erfragen, steigen- ersteigen, gründen- ergründen*; *ver-* exprimă sensul de încetare treptată a

acțiunii, sensul de epuizare, nimicire: *blühen - verblühen, glühen - verglühen, bauen - verbauen, hungern-verhungern*.

În materialul lingvistic analizat, remarcăm lexeme cu toate prefixele anterior enumerate, care arată terminativitatea acțiunii prin obținerea rezultatului definitiv sau al celui parțial. Cele mai frecvent întrebunțate prefixe, ce pun în evidență sensul rezultativ, s-au dovedit a fi unitățile cu prefixele *ver-*, *er-* și *ab-*. Devine evident că, sensul rezultativ al acestor unități lexicale este exprimat în următoarele contexte: *Eine sichere Distanz, verglichen mit dem todesmutigen Ison, der sich bis auf 1,7 Millionen Kilometer an die Sonne herantraute und dabei weitestgehend verglühte* (Die Zeit, 30.12.2013); *Erst im März erfragten Meinungsforscher, dass die Österreicher nichts mehr fürchten, als von einer Umweltkatastrophe heimgesucht zu werden* (Die Zeit, 06.06.2013); *Jedes Mal, wenn E. on, RWE und EnBW, Deutschland einzige aktive AKW-Betreiber, ein neues Brennelement einsetzen und abbrennen, freut sich der Finanzminister* (Die Zeit, 13.11.2013).

Lexemele verbale cu prefixele *er-*, *aus-* pot semnifica terminarea procesului de activitate mentală: *Da er doch nicht nach der Untersuchungskommission fragen konnte, erfand er einen Tischler Lanz - der Name fiel ihm ein, weil der Hauptmann, der Neffe der Frau Grubach, so hieß - und wollte nun in allen Wohnungen nachfragen, ob hier ein Tischler Lanz wohne, um so die Möglichkeit zu bekommen, in die Zimmer hineinzusehen* (Franz Kafka, *Der Prozeß*, S. 14); *...als das Haus, in dem er sich zusammen mit dem Kulturmanager Tomas Zierhofer-Kin die legendären Zeitfluss-Programme ausdachte* (Die Zeit, 18.11.2013).

Analizând mijloacele afixale de exprimare a actualității în limba germană, conchidem că grupul de categorii semantice, în care se includ cea durativă, iterativă, semelfactivă, intensivă, faza acțiunii verbale și cea rezultativă pot fi exprimate prin mijloacele de derivare, în particular, cu ajutorul prefixelor și sufixelor.

Referințe bibliografice:

DUDEN. *Deutsches Universal Wörterbuch A-Z*. 3., neubearbeitete Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, Dudenverlag, 1998, 1816 S.

- Helbig, G., Buscha, J., *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Gebundene Ausgabe-6, Leipzig, Langenscheidt, 2001, 654 S.
- Jun, Walter, *Grammatik der deutschen Sprache*, Leipzig, VEB Bibliographisches Institut, 1988, 252 S.
- Weinrich, H., Thurmair, M. *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, Dudenverlag, 1993, 1111 S.
- Степанова, М., Зуев, А. и др., *Словарь словообразовательных элементов немецкого языка*, Москва, Русский язык, 1979, 536 с.

Abstract: The article studies the affixation morphemes, which participate in forming the modes of action /Aktionsarten in modern German. The analysis of linguistic data highlights the most productive derivation means able to express aspectual meanings.

Cuvinte-cheie: afixare, aspectual, durativ, intensiv, iterativ, prefixare, rezultativ, sufixare.

RADIOAKTIVITÄT im technisch orientierten Unterricht

Ecaterina NICULCEA,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti

Der fachorientierte DaF-Unterricht unterscheidet sich von einem Fremdsprachenunterricht vor allem dadurch, dass in einer Lehreinheit auf die Spezifik eines bestimmten Faches eingegangen wird. Dabei wird die Basis Lexik eines Wissensbereichs eingeübt und die meist verwendeten grammatischen Strukturen angeeignet. Dieses Eintrainieren erfolgt im Rahmen von vier Sprachkompetenzen wie Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben, die über ein eigenes Set von Übungsmodellen verfügen.

Nach der Eröffnung einer neuen Fachrichtung an der Fakultät für Technik, Physik, Mathematik und Informatik an der Staatlichen Alecu-Russo-Universität Balti im Jahre 2011 wurde die Auseinandersetzung mit der technischen Fachsprache nicht nur sinnvoll, sondern auch dringend notwendig.

Die vorhandenen Rahmenbedingungen können in vier Kategorien eingeteilt werden:

1. geistige Fähigkeiten und Basiswissen der Studierenden,

2. die vom Lehrplan vorgesehenen Anforderungen an den Deutschunterricht,
3. die Erwartungen der deutschen Gastprofessoren an das Sprachniveau der zukünftigen Ingenieure.

Zu der *ersten* Kategorie zählen:

- undeutliche Artikulation der Laute in der Muttersprache,
- mangelhafter sprachlicher Ausdruck in der Muttersprache, gewöhnlich ist das Rumänisch, in den Ausnahmefällen Russisch,
- unterentwickeltes Gedächtnis,
- Unkenntnis von grundlegenden sprachwissenschaftlichen Begriffen, wie zum Beispiel Substantiv, Verb, Subjekt, Prädikat usw.

Außerdem erschweren geringe Vorkenntnisse der Studierenden im technischen Bereich, sowie die sprachwissenschaftliche Orientierung und unzureichendes Verständnis für naturwissenschaftliche Phänomene der Deutschdozenten die didaktische Tätigkeit.

Diese Merkmale sind in allen vier Jahrgängen der Studierenden zu beobachten.

Die *zweite* Gruppe sieht vor:

- geringe Zahl an Wochenstunden (zwei Deutschunterrichtseinheiten pro Woche in jeder akademischen Gruppe),
- hohe allgemeine Auslastung der Studierenden.

Die genannten Voraussetzungen beeinflussen die Themenwahl des beigebrachten Stoffes und den Unterrichtstil.

Die *dritte* Kategorie schließt ein:

- freies fließendes Sprechen sowohl zu technischen, als auch zu alltäglichen Themen;
- gut entwickeltes Hörverstehen,
- tiefes Fachwissen sowohl der theoretischen Grundlagen, als auch der praktischen Einsatzmöglichkeiten der in verschiedenen Fächern erworbenen Kenntnisse.

Die aufgezählten Anforderungen gewinnen besonders in den älteren Jahrgängen an Bedeutung. Sie sind durch die Blockveranstaltungen der Professoren aus Deutschland bedingt, die die Studierenden in den dritten und vierten Jahrgängen unterrichten.

Im vorliegenden Aufsatz werden einige Aspekte der methodisch-didaktischen Ansätze in den technisch orientierten Gruppen am Beispiel des Themas *Radioaktivität* erörtert. Dieser Bereich der Atomphysik wurde ins Curriculum im Zusammenhang mit den Unterrichtsinhalten des *Umweltmanagements* eingeführt, das im siebenten Semester als Pflichtfach belegt wird.

Das bedingt die Herangehensweise an das Thema. Nicht nur die Arbeit an der Lexik und grammatischen Strukturen allein rückte in den Vordergrund, sondern es ging vielmehr um das Verständnis der Phänomene, der Zusammenhänge zwischen ihnen und schließlich um das freie Sprechen zum Thema, das Antworten auf die Fragen mitberücksichtigt.

Bei der eingehenden Erarbeitung des Themas müssen mehrere Hindernisse überwunden werden, die in jeder Arbeitsphase auftreten. Das größte Problem wird durch die ungenügenden Kenntnisse der Studierenden im Bereich der Chemie ausgelöst. Dies gilt als ein Anlass, das Gesamtthema *Radioaktivität* in kleinere Abschnitte einzuteilen:

1. Erlernen der chemischen Elemente auf Grundlage des periodischen Systems,
2. Vergleich des periodischen Systems von D. Mendelejew mit dem in Deutschland anerkannten Periodensystem der chemischen Elemente,
3. historischer Überblick über die Erweiterung des Atomwissens,
4. Auseinandersetzung mit der Radioaktivität bzw. den radioaktiven Strahlungen.

Bei den ersten zwei Schritten werden die Studierenden aufgefordert, die chemischen Elemente zu finden, deren Namen sich von den rumänischen bzw. russischen Bezeichnungen wesentlich unterscheiden. Dazu zählen Wasserstoff, Sauerstoff, Stickstoff, Kohlenstoff, Schwefel, Silber, Gold, Quecksilber, Eisen, Kupfer. Im nächsten Schritt werden die Aufbaukriterien des periodischen Systems untersucht: *Als Periode werden die waagerechten Zeilen oder Reihen bezeichnet, als Gruppen die senkrechten Spalten.* Die farbige Markierung und die im periodischen System enthaltenen Erläuterungen helfen den Aggregatzustand und die anderen Eigenschaften der Elemente zu bestimmen. Die Studierenden werden anschließend

aufgefordert, das von Ihnen ausgewählte Element nach dem Muster zu charakterisieren:

Das chemische Element unter Nummer 80 heißt Quecksilber. Sein Symbol ist Hg. Im Lateinischen Hydrargirum. Der Kern des Atoms von Quecksilber hat/ enthält 80 Neutronen und 80 Protonen. Quecksilber ist ein Übergangsmetall. Das Element gehört in die Nebengruppe. Es ist in der 6. Periode. Seine Atommasse ist 200,59.

Durch diese Aufgabe können die Vorkenntnisse aktiviert werden, gleichzeitig werden die Studierenden zu einem Brainstorming angeregt, so dass ein Übergang zu einer anderen Themeneinheit durch die Fragen geschaffen werden kann:

Warum heißt das Element Nr. 84 Polonium?

Warum heißt das Element Nr. 104 Rutherfordium?

Bei den Antworten auf die gestellten Fragen können Vermutungen bzw. Spekulationen geäußert werden.

In der Arbeitsphase der Bewusstmachung wird ein Text über die Entdeckung der ersten radioaktiven Elementen und der radioaktiven Strahlungen zur selbständigen Lektüre angeboten:

„Die Bezeichnung Radioaktivität wurde 1898 erstmals vom Ehepaar Marie Curie und Pierre Curie für das 1896 von Antoine Henri Becquerel entdeckte Phänomen geprägt. Marie und Pierre Curie fanden 1898 neben Thorium noch zwei weitere deutlich stärker strahlende Elemente, die sie Radium und Polonium taufte. Durch Untersuchung des Durchdringungsvermögens gelang es Ernest Rutherford 1898 zwei Strahlungskomponenten zu unterscheiden, die er der Einfachheit halber als α - und β -Strahlung bezeichnete. Stefan Meyer und Egon Schweidler sowie Friedrich Giesel konnten ein Jahr später zeigen, dass diese in magnetischen Feldern in unterschiedliche Richtungen abgelenkt werden. Eine dritte Komponente, die sich nicht durch Magnetfelder ablenken ließ und ein sehr hohes Durchdringungsvermögen aufwies, wurde 1900 von Paul Villard entdeckt. Für die dritte Strahlungsart prägte Rutherford 1903 die Bezeichnung γ -Strahlung. Bis 1909 hatte sich erwiesen, dass Alphastrahlung aus Heliumkernen und Betastrahlung aus Elektronen besteht. Bei der Gammastrahlung handelt es sich um die elektromagnetische Welle. Die Vermutung, dass es sich bei

Gammastrahlung um eine elektromagnetische Welle handelt, konnte erst 1914 von Rutherford und Edward Andrade bestätigt werden.“¹

Der angebotene Text gewährt den Studierenden einen Einblick in die Entwicklung der Atomforschung. Große Aufmerksamkeit wird auf die Bezeichnungen der Atomkomponenten gelegt, die beim radioaktiven Zerfall relevant sind, wie z.B. *das Atom,-e; das Proton,-en; das Neutron,-en; das Elektron,-en; der (Atom)kern,-e; das Atomorbital,-e; die Valenzschale,-n; die Elektronenkonfiguration,-en; die Atomhülle,-n = die Elektronenhülle,-n*. Um eine Differenzierung zwischen den leistungsschwachen und den leistungsstarken Deutschlernern zu machen, werden die zuletzt aufgezählten Wörter von den besonders leistungsfähigen Studierenden durchgenommen d.h. gelernt. Außerdem können zu dem gelesenen Textfragment Fragen gestellt oder die vom Lehrer beantwortet werden. Dabei können entweder die *man*-Sätze oder die Passivsätze verwendet werden.

Viel einfacher fällt es den Studierenden, die Radioaktivität als ein physikalisches und chemisches Phänomen zu charakterisieren, wenn vorher ein didaktischer Film zum Thema angesehen worden ist, in dem die physikalische Erscheinung durch anschauliche schematische Darstellungen erklärt wird. Dank der Kombination von traditionellen und modernen Medien (Arbeitsblätter mit Text und Internetvideos wie z.B. *Was ist Radioaktivität?*) kommt man zu der Definition der Radioaktivität: *Unter Radioaktivität oder radioaktivem Zerfall oder Kernzerfall versteht man den unbeeinflussbaren und selbstständigen Zerfall von instabilen Atomkernen unter der Aussendung von Strahlung. Dieser Umwandlungsprozess wird auch als radioaktiver Zerfall oder Kernzerfall bezeichnet.*

Bei der mündlichen Vorstellung des Themas können folgende Strukturen verwendet werden: *Ein Uranatom besteht aus 92 Protonen und 92 Neutronen. Beim Alphazerfall verliert das Uranatom ein Alphateilchen. Das Alphateilchen ist ein Heliumatomkern. Nach dem Alphazerfall entsteht ein neues Element Thorium. Seine Atommasse ist 232. Beim Betazerfall zerfällt ein Neutron im Atomkern in ein Elektron und ein Proton. Nach dem*

¹ *Radioaktivität*. Online im Internet:

<https://de.wikipedia.org/wiki/Radioaktivit%C3%A4t> [eingesehen am 20.03.2014]

*Betazerfall entsteht ein neues Element Neptunium. Seine Atommasse ist 237.
Die Gammastrahlung ist eine elektromagnetische Strahlung.*

In der anschließenden Unterrichtsphase können:

1. Fragen zum Aktivieren der Vorkenntnisse:

Was ist ein Isotop?

In welchen Messeinheiten misst man/ wird die Radioaktivität gemessen?

Was gibt jede Messeinheit an?

2. Die zum Nachdenken anregenden Fragen:

Welche Strahlung wird im magnetischen Feld nicht abgelenkt? Und warum?

Welche Strahlung wird von der positiven elektrischen Ladung abgelenkt?

Welche Strahlung wird von der negativen elektrischen Ladung abgelenkt?

verwendet werden.

In der letzten Arbeitsetappe an dem Thema *Radioaktivität* wird eine Videosequenz zum Anschauen angeboten. Der Schwerpunkt dieser Aktivität liegt ausschließlich auf dem selektiven Hören: Die Studierenden müssen aus dem Gesehenen herausfinden, in welchen Bereichen des Alltags die Menschen der Radioaktivität begegnen. Es handelt sich dabei um folgende Segmente:

- Lebensmittel wie Spinat, Fleisch, Pilze usw.;
- Boden: U (Uran), Cs (Cäsium), Sr (Strontium);
- Luft: Rn (Radon);
- Rauchen: K-40, Po (Kalium-40, Polonium);
- Altes Geschirr: U (Uran);
- Fliegen: kosmische Strahlung

Die Arbeit am Thema *Radioaktivität* war ein Versuch, sprachliche und inhaltliche Aspekte des im Rahmen des Deutschunterrichts behandelten Phänomens zu berücksichtigen, und könnte als ein Muster betrachtet werden, wie man ohne großen Aufwand, den man für die Vorbereitung der Unterrichtsmaterialien braucht, an einem Fachthema arbeiten kann, unter der Bedingung, dass der Deutschlehrer über ein gründliches Fachwissen verfügt bzw. es vorher aus anderen Quellen bezogen hat.

Den Studierenden bieten die beschriebenen Arbeitsschritte eine Vertiefung in das Thema, ohne dass sie komplexere Satzmuster anwenden oder schwer einprägsame Vokabeln auswendig lernen. Dieses Lernmodell ermöglicht den zukünftigen Ingenieuren, sich auf das Fachliche zu konzentrieren, ohne große Rücksicht auf das Linguistische zu nehmen. Aus der methodisch-didaktischen Sicht betrachtet wird bei den angebotenen Aktivitäten sowohl auf die Entwicklung der Sprechfertigkeiten, als auch auf das Verstehen der physikalischen und chemischen Zusammenhänge großer Wert gelegt.

Da es mehrere Ansatzpunkte gibt, wie man an einem und demselben Thema arbeiten kann, wichtig bleibt, dass alle von den Deutschlehrern eingesetzten Mittel zur erfolgreichen Aneignung der Kenntnisse führen.

Quellenverzeichnis:

Radioaktivität. Online im Internet:

<https://de.wikipedia.org/wiki/Radioaktivit%C3%A4t> [eingesehen am 20.03.2014]

Radioaktivität im Alltag. Online im Internet:

<https://www.youtube.com/watch?v=rrew5XaqhoY> [eingesehen am 20.03.2014]

Was ist Radioaktivität? Online im Internet:

<https://www.youtube.com/watch?v=YYW9NG2-oUM> [eingesehen am 22.03.2014]

Zusammenfassung: În articol este descrisă o experiență metodică-didactică de a îmbina la lecția de limbă germană specializată învățarea limbii străine (germane) și asimilarea cunoștințelor din domeniul tehnic.

Schlüsselwörter: Fachorientierter DaF-Unterricht, Kompetenzen, Atom-/Kernphysik, universitärer Bereich.

Влияние лингвострановедческого аспекта на формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку

Полина ГИЛЕВИЧ,

Рыбницкий филиал ПГУ им. Т.Г. Шевченко (г. Рыбница)

Основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. Речь пойдет о

формировании коммуникативной компетенции с помощью лингвострановедческих текстов.

В настоящее время языковое образование играет в процессе развития личности ведущую роль, так как иностранный язык является инструментом проникновения в мировую культуру и осознания своей национально-культурной принадлежности (Борисенко 2001: 220).

Преподавание культуры в связи с обучением иностранному языку имеет своей целью передачу обучающемуся минимума фоновых знаний, которыми обладает носитель языка (Томахин 2000: 225).

Это, прежде всего, разнообразные познавательные лингвострановедческие сведения об истории, литературе, архитектуре, быте, нравах, образе жизни и традициях народов стран, говорящих на том или ином иностранном языке, являющиеся обязательным компонентом при формировании лингвострановедческой компетенции.

Без знания социокультурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию.

В современной лингвистике под коммуникативной компетенцией понимается владение лингвистической компетенцией, то есть определенной суммой сведений языкового материала, а так же способность организовать с помощью него речевое общение, учитывая социальные нормы поведения и коммуникативную целесообразность (Крупко 2000: 150).

Основную роль в обеспечении коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации играют лингвострановедческие тексты.

Их содержание должно быть значимым для обучающихся, иметь определённую новизну, служить опорой для поддержания мотивации (Лопасова 2002: 224).

Что же такое лингвострановедческие тексты?

Лингвострановедческим текстом можно назвать текст, в котором в большей мере представлена страноведческая информация (Верещагин 2000: 179).

Данные тексты бывают аутентичными (оригинальными) и учебными (дидактическими).

Выделяют следующие виды аутентичных текстов (Носонович 1999: 18):

- художественные (рассказы, сказки, стихи);
- публицистические (журнальные и газетные статьи страноведческого характера);
- эпистолярные (письма, открытки);
- прагматические (объявления, рекламы, меню).

Работу над лингвострановедческими текстами мы организуем традиционно в три этапа (Верещагин 2000: 179):

- 1) предтекстовый;
- 2) текстовый;
- 3) послетекстовый.

Рассмотрим некоторые приемы работы над аутентичными художественными текстами по теме «Weihnachten»:

1-й этап – предтекстовый:

- а) предлагается фильм «Weihnachten und Weihnachtsgegenstände lernen» с предъявлением новой лексики без артиклей;
- б) закрепление новой лексики в игре «Домино» - уча сопоставляют слова с картинками и знакомятся с артиклями;
- г) применение новой лексики в предложении: в качестве образца предлагается минифильм «Deutsch [lernen.Weihnachten@Christkind](#)»;
- д) разговор по цепочке «Was möchten Sie zu Weihnachten (zum Neujahr) bekommen?».

2-й этап-текстовый:

- а) заранее заготовленные тексты по теме урока («Adventskranz», «Barbara und Nikolaus», «Christbaum», «Dreikönig», «Adventskalender», «Heilige Nacht», «Heiligabend») распределяются между студентами по 2 штуки каждый; задача студентов - подобрать себе «пару» по его названию;
- б) читают вместе текст и выбирают основную информацию для сообщения в аудитории.

3-й этап - послетекстовый :

группы обмениваются информацией по прочитанным аутентичным текстам о Рождестве, его символах, традициях празднования и задают друг другу вопросы по ним.

Приёмы работы над текстом «Kartofelkönig»:

1-й этап –предтекстовый:

обучающиеся получают вначале игры текст с 10-ю словами, перевод которых необходимо найти в словаре для снятия трудности понимания содержания, а также лист результатов, куда заносятся ответы по прохождению каждой станции.

2-й этап-текстовый:

на данном этапе осуществляется знакомство с текстом с опорой на переведенные слова.

3-й этап – послетекстовый организован в виде игры по станциям:

На первой станции предлагается текст с 10-ю пропусками, которые необходимо заполнить по смыслу.

На второй станции необходимо вставить пропущенные буквы в слова из вышеназванного текста.

Вставить пропущенные слова в предложения текста предлагается на следующем третьем этапе.

На четвертой станции участники находят в мешочке 12 слов - 6 из них необходимо подобрать по смыслу в предложения текста.

На пятой станции расставленные не по порядку слова необходимо собрать в предложения, показывая тем самым знания по теме «Порядок слов в простом распространенном предложении».

На шестой станции участники сравнивают 5 полученных предложений с эквивалентами исходного текста первой станции и выявляют в них по одному не соответствующему слову.

На предпоследней станции участники проверяют уровень понимания содержания текста при помощи ответов на предложенные 6 вопросов. Ответы в виде одного слова записывают в лист результатов.

Если есть необходимость закрепить тему «антонимы», то можно предложить участникам на последней восьмой станции написать

антонимы, например, к некоторым словам текста. В нашем случае это 10 слов разных частей речи.

Таким образом, подводя итог, можно сделать вывод о том, что лингвострановедческие тексты как одно из средств формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку способствуют, с одной стороны, расширению лексических знаний учащихся, с другой стороны, обогащению знаний о культуре и обычаях страны изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

Борисенко, М.К. Некоторые аспекты преподавания элементов лингвострановедения в старших классах: учеб. пособие / М.К. Борисенко. - М.: Академия, 2001. - 220 с.

Верещагин, Е.М. Лингвострановедение и текст: учеб. пособие / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М.: Академия, 2000. - 179 с.

Крупко, А.Г. Лингвострановедческий аспект в обучении иностранному языку как фактор развивающего обучения: учеб. пособие / А.Г. Крупко. - М.: Просвещение, 2000. - 150 с.

Лопасова, Ж.Я. Роль и место лингвострановедческого аспекта при обучении иностранному языку: учеб. пособие / Ж.Я. Лопасова. - М.: Академия, 2002. - 224 с.

Носонович Е. В. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. - № 1. - с. 18.

Томахин, Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения: учеб. пособие / Г.Д. Томахин. - М.: Академия, 2000. - 225 с.

Abstract: The article deals with the strategies aimed at developing communicative competence at a foreign language class through reading lingvo country study authentic texts, providing information about the country («Kartoffelkönig», «Weihnachten»). Lingvo country study authentic texts present some information about history, literature, architecture, everyday life, customs, ways of life and traditions of people from different countries and speaking a foreign language. Special attention is paid to pre-reading and after-reading activities.

Key words: lingvo country study, lingvo country study aspect, authentic text, communicative competence, background knowledge, sociocultural background.

Образовательные возможности Интернет-ресурсов в формировании коммуникативной компетенции студентов языкового вуза

Светлана Дзекиш,

Государственный университет им. А. Руссо, Бэлць

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный и научно-исследовательский процессы является обязательным требованием для реализации современной концепции модернизации высшего образования. В настоящее время, со стремительным нарастанием объема информации, знания сами по себе перестают быть самоцелью, они становятся условием для успешной реализации личности, ее профессиональной деятельности. В этой связи важно помочь студентам стать активными участниками процесса обучения и формировать у них потребность в постоянном поиске (Ажель 2011: 117). Соответственно, стоит задача создать такую модель учебного процесса, которая позволяла бы раскрывать и развивать их творческий потенциал

Целью данной статьи является *определение положительных и отрицательных сторон использования возможностей Интернет-ресурсов и компьютера в частности, как средства информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку.*

Вопросом о потенциале образовательных возможностей Интернет-ресурсов задавался практически каждый исследователь, занимающийся проблемой интеграции Интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку. В научно-методической литературе последних лет появилось большое количество публикаций, посвященных проблемам изучения образовательных возможностей Интернет-ресурсов в обучении иностранным языкам самого разного назначения, в частности, в работах Э.Г. Азимова, А.А. Андреева, И.М. Ибрагимова, Е.С. Полат, А.Л. Назаренко, Л.К. Гейхмана, М.А. Бовтенко, И.А. Смольянской, С.Н. Михайлова, О.В. Миловидовой, Л. Шипелевич, Т. Bayer, С. Meskil и др.

Главным предметом изучения иностранного языка в современном языковом вузе является развитие всех видов иноязычной деятельности и мышления, начиная с устной коммуникации и заканчивая развитием способностей к разноплановой работе с текстом по извлечению информации. Обучение иностранному языку в языковом вузе является многогранным процессом, что, прежде всего, обусловлено основной целью – развитие личности студента, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности (Беркимбаев 2012: 99). Коммуникативное обучение языку посредством Интернета подчеркивает важность развития способности студентов и их желание точно и к месту использовать изучаемый иностранный язык, для достижения более эффективного общения. Задача программы по иностранному языку – обеспечить будущим специалистам практическое владение иностранным языком в объеме, необходимом для использования знаний по языку в их производственной деятельности. Перед преподавателями иностранных языков стоит задача по подготовке будущих специалистов к чтению статей по специальности для извлечения различной информации, составлению рефератов и аннотаций на иностранном языке. Это является ведущей целью обучения иностранному языку в вузе. Обучая языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность. Более того, Интернет развивает навыки, важные не только для иностранного языка. Это, прежде всего, связано с мыслительными операциями: анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения, сопоставления, вербального и смыслового прогнозирования и упреждения и т.д.

Именно поэтому возникает на современном этапе обучения иностранным языкам острая необходимость в разработке новых учебных Интернет-материалов, направленных на комплексное формирование и развитие:

- аспектов иноязычной коммуникативной компетенции;

- умения проводить поиск, отбор, классификацию и анализ имеющейся информации;
- умения представлять результаты работы с информационными ресурсами и обсуждать их в сети Интернет;
- умения использовать ресурсы глобальной сети как для образования, так и для самообразования с целью ознакомления с культурными особенностями стран и народов изучаемого языка.

Девтерова З. Р. выделяет следующие *уровни владения языком* по отношению к использованию Интернет-технологий в процессе обучения иностранным языкам:

- *начальный уровень* – владение элементарными навыками письма и чтения;
- *средний уровень* – достаточный уровень владения языком для осуществления задач средней сложности;
- *продвинутый уровень* - способность относительно свободно осуществлять коммуникацию на иностранном языке.

Отличаясь высокой степенью интерактивности, Интернет – технологии создают уникальную учебно-познавательную среду, которую можно более эффективно использовать для решения целого ряда *дидактических задач* по изучению иностранного языка:

- формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности;
- совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет, также подготовленных преподавателем;
- совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений;
- пополнять свой словарный запас, лексикой современного иностранного языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального, экономического и политического устройства общества;
- знакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных

народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка;

- формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности студентов на занятиях на основе систематического использования «живых» материалов, обсуждения актуальных проблем, интересующих всех и каждого, тем самым создавая потребность в изучении иностранного языка;
- развивать навыки самостоятельной и исследовательской работы студентов за счет специально организованной деятельности с использованием Интернет-технологий, что способствует инициированию самостоятельной деятельности и ликвидации пробелов в знаниях, умениях, навыках;
- формировать коммуникативные навыки и культуру общения.

Дидактические свойства мультимедийных средств основываются на двух важнейших функциях Интернета — информационной и коммуникативной (текстовая презентация информации; визуальная информация; звуковая презентация информации; интегрированная презентация информации; поиск информации; получение и передача информации; хранение информации; классификация и структурирование информации). Обучение с применением интернет-технологий требует дидактической системы, основанной на личностно-ориентированном подходе к образованию (Андреев 2003: 47). Этот подход базируется на выработке критического и творческого мышления, которые можно формировать при наличии проблемного изложения материала, дополнительного поиска необходимой информации, сравнения противоположных точек зрения, поиска оригинального решения проблемы и так далее.

Моделей и сценариев использования учебных Интернет-материалов в обучении иностранному языку можно предложить великое множество. Каждый преподаватель в зависимости от уровня знаний и подготовленности студентов выбирает то, что он будет использовать в учебном процессе. Информация, предоставляемая Интернет-ресурсами, в условиях вуза может быть использована *тремя основными путями*:

1. Использование информации из Интернета в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам, при этом поиск осуществляется студентами самостоятельно при помощи различных поисковых систем (Yandex, Rambler, Yahoo, Google и т.д.);
2. Использование информации из Интернета в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам, причем поиск может осуществляться студентами по конкретным адресам, отобранным преподавателем;
3. Комбинированный путь, когда происходит использование информации из Интернета в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам, т.е. студентам предоставляется список ссылок на электронные ресурсы, отобранные преподавателем, но в дополнение они также самостоятельно осуществляют поиск необходимой информации при помощи поисковых систем.

Наиболее оптимальным является третий путь использования электронных ресурсов при обучении иностранному языку, поскольку позволяет студенту использовать уже отобранные преподавателем ресурсы, отобранные преподавателем, но в дополнение они также самостоятельно осуществляют поиск необходимой информации при помощи поисковых систем (Девтерова 2011: 203). Это и есть одно из главных достоинств компьютерной телекоммуникации – она замыкает электронную информационную среду, позволяя студентам и преподавателям работать с компьютером, как с универсальным средством обработки информации. Эти факторы приводят к необходимости активного использования Интернет ресурсов в образовании.

Использование новых информационных технологий в обучении иностранным языкам, несомненно, несет в себе огромный педагогический потенциал, являясь одним из средств, превращающих обучение иностранному языку в живой творческий процесс. Конечно, не следует забывать, что учат преподаватели, а не компьютеры. Компьютер – всего лишь сложная машина на службе у человека, и она никогда не заменит учителя (Полат 2004: 176). Таким образом,

использования новых информационных технологий при обучении иностранному языку студентов языкового вуза позволяет значительно расширить рамки учебного процесса, сделать его более интересным, эффективным и оптимальным. При использовании мультимедийных технологий значительно меняется роль преподавателя. Если в процессе традиционного обучения он – наставник и главное лицо, то в компьютерном классе преподаватель лишь координатор, общения со студентами может быть опосредованным, непрямым.

Информационные ресурсы глобальной сети содержат текстовый, аудио- и визуальный материал по различной тематике на иностранном языке. Этот обширный архив может быть использован для предварительной подготовки и выполнения заданий, расширения знаний непосредственно на занятии. Дополнительная возможность создания информационно-предметной среды обучения, безусловно, способствует повышению уровня коммуникативной компетенции обучающихся. Интернет создает уникальные условия для ознакомления обучающихся с культурным разнообразием сообществ стран изучаемого языка, что далеко не всегда может дать традиционный учебник по иностранному языку. При этом иностранный язык используется как основное средство образования и самообразования. Однако практически во всех работах эксплицитно или имплицитно исследователи говорят о ресурсах сети Интернет как о дополнительных или вспомогательных образовательных материалах.

Преимущество использования Интернет-ресурсов состоит, прежде всего, в доступности к большому количеству аутентичной информации на иностранном языке. Аутентичные материалы, взятые из оригинальных источников, характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления, и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку (Жук 2006: 39). Применяя на практике аутентичные материалы сети Интернет, нужно помнить, что речь идет в любом случае о формировании коммуникативной компетенции,

предполагающей владение определенными страноведческими знаниями. Дело здесь не столько в знании достопримечательностей, географических особенностей страны изучаемого языка, сколько в знании особенностей функционирования отдельных лексических единиц, идиоматических выражений в другой культуре, в знании особенностей речевого этикета при общении в разных социальных группах, в разных ситуациях общения. Поэтому столь важно привлекать для дискуссий на уроке живые высказывания носителей языка, полученные из разных ресурсов Интернета.

Подводя итог выше сказанному, следует еще раз отметить, что Интернет-ресурсы предоставляют студентам отличную возможность творчески применять пройденный языковой материал на базе своих профессиональных знаний и позволяют студентам адаптироваться к реальным и потенциально возможным ситуациям. Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками.

На основе вышеизложенного, можно утверждать, что в условиях модернизации современного высшего образования интеграция Интернет-ресурсов в учебный процесс языкового вуза является уникальной возможностью обучения ИЯ, имеющей перспективы расширения в системе преподавания ИЯ в языковом вузе. Хотелось бы подчеркнуть, что расширение происходит не за счет вытеснения обычных форм обучения иностранному языку и традиционных книжно-письменных средств, а лишь в дополнение к ним. Таким образом, внедрение ИКТ способствует достижению основной цели модернизации образования – улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой.

Литература

Ажель Ю. П. Особенности внедрения Интернет-технологий в организацию самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в языковом вузе // Молодой ученый. — 2011. — №6. Т.2. — С. 116-119.

Беркимбаев К.М. Использование Интернет-ресурсов при обучении иностранным языкам в вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. -Серия информатизации. -2012.-№2. с. 98-105.

Девтерова З. Р. Образовательные возможности новых информационных технологий в обучении иностранному языку в языковом вузе / З. Р. Девтерова // Молодой ученый. — 2011. — №9. — С. 203-205.

Полат, Е.С. Теория и практика дистанционного обучения / Е.С.Полат. – М.: Издательский центр Академия // Москва. – 2004. – 416 с.

Андреев А.А. Введение в Интернет-образование. Учеб. пособие. – М.: Логос, 2003. –76 с.

Жук, Л.Г. Интернет-технологии как средство организации самостоятельной работы студентов вузов: На материале обучения иностранному языку: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.Г. Жук. – СПб, 2006. – 265 с.

Abstract: În privința încadrării limbii, comunicării și culturii în standardele naționale pentru învățarea limbilor moderne, cadrele didactice sunt într-o continuă căutare ale modalităților mai bune de accesare a materialelor autentice și de furnizare de experiențe care vor dezvolta mai bine la studenți competențele de comunicare în limbile străine. Tehnologiile informaționale sunt tot mai des folosite în procesul instructiv, ceea ce face orele predate mai modernizate și îi motivează pe studenți spre o mai bună asimilare a cunoștințelor. Tehnologia informațională este cel mai bun mijloc pentru crearea unui mediu favorabil pentru învățare.

Cuvinte-cheie: limbi moderne, materiale autentice, competența de comunicare, tehnologiile informaționale, procesul instructiv.

О сущности педагогических технологий

Татьяна КОНОНОВА,

dr. în ped., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Педагогические технологии (ПТ) являются неотъемлемой частью образовательного процесса, направленного на получение и накопление профессионально необходимых качеств, знаний, навыков, т.к. они способствуют продумыванию модели педагогической деятельности по планированию, организации и проведению учебного процесса, направленного на подготовку специалистов с

соответствующими профессиональными качествами, повышающими тем самым образовательную эффективность (M. Woolmann, M. В. Буланова-Топоркова, D. Pătrașcu, V. Mândăcanu, Г.К. Севеко, М.В. Кларин, Н.М. Борытко, В.П. Беспалько, С. Cuscoș, В.А. Слостенин, М.В. Кларин и др.).

D. Pătrașcu, проанализировав определения ПТ отечественных и зарубежных ученых-педагогов, делает следующее заключение: „ПТ представляют собой образовательно-воспитательный проект, который определяет структуру и содержание учебной деятельности, реализуемые непосредственно преподавателем” (Pătrașcu 2005: 29).

По мнению I. Bontaș ПТ являются системой теорий, методов, приемов, средств, форм успешной организации и развития воспитательного процесса (Bontaș 1996: 122).

V. Mândăcanu считает, что ПТ являются тактикой обеспечения эффективности учебно-воспитательного процесса и предполагают использование комплекса теоретических знаний о психологии обучения, о стратегиях, методах и действенных приемах, а также вспомогательных технических средствах для организации, проведения и оценивания в свете определенных целей и задач (Mândăcanu 1996: 11).

В статье Е.Г.Зуевой ПТ определяются как запрограммированный педагогический процесс, гарантирующий достижение запрограммированных образовательных целей, это система знаний, имеющая под собой определенную научную базу, охватывающую всю совокупность проблем, связанных с целями, содержанием и организацией учебного процесса. Также автор отмечает, что такая технология должна отражать современный уровень научно-педагогических знаний о процессе формирования личностных качеств у студента - его компетенций (Зуева 2012: 145).

С. Cuscoș рассматривает *педагогические (дидактические) технологии* в узком и в широком смысле: В узком смысле ПТ представляют собой совокупность аудио-визуальных средств, используемой в образовательной практике. В широком смысле ПТ являются структурированной совокупностью методов, учебных средств, стратегий организации в образовательном процессе, применяемых в

процессе взаимодействия обучающего и обучаемого посредством их тесного соотношения с педагогическими целями и задачами, передаваемым содержанием обучения, формами реализации обучения, способами оценивания (Сисоғ 2006: 284).

Такой же точки зрения придерживается и ученые-педагоги Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков, выделяющие элементы образовательной технологии, которыми, по мнению ученого, являются педагогические методы (как способы взаимодействия педагога и воспитанника по достижению образовательной цели) и приемы (как способы воздействия педагога на обучающегося или воспитанника) и взаимосвязи между элементами педагогической технологии (Борытко и др. 2006: 5).

В процессе обучения не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только один какой-либо единственный фактор, метод, принцип. Согласно утверждению М.В.Булановой-Топорковой ПТ всегда комплексна. Исследователь по праву утверждает, что в монотехнологиях весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей идее, принципе, концепции, в комплексных - комбинируется из элементов различных монотехнологий (Буланова-Топоркова 2004: 29-32).

Изучение определений и классификаций *педагогических технологий* позволяют ученым выделить основные структурные составляющие педагогической технологии:

- а) концептуальная основа;
- б) содержательная часть обучения;
 - цели обучения- общие и конкретные;
 - содержание учебного материала;
- в) процессуальная часть - технологический процесс;
 - организация учебного процесса;
 - методы и формы учебной деятельности обучаемых;
 - методы и формы работы преподавателя;
 - деятельность преподавателя по управлению процессом усвоения материала;
 - диагностика учебного процесса (Буланова-Топоркова 2004: 44-45).

Многие ученые выделяют два вида ПТ: традиционные и инновационные.

Л.Д. Столяренко и С.И. Самыгин утверждают, что традиционное обучение опирается в основном на объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы. Основная его сущность сводится к процессу передачи учащимися готовых, известных знаний. Новые образовательные (педагогические) технологии являются результатом научных исследований, которые обусловлены научными открытиями. Например, развитие кибернетики и вычислительной техники обусловило развитие программированного обучения; результаты исследований закономерностей развития человеческого мышления привели к развитию проблемного обучения и т.д, отмечает Л.Г. Смышляева (Смышляева 2008: 50-51).

В. Мануйлов, И. Федорова, М. Благовещенская считают, что наибольшую актуальность в сфере высшего образования имеют технологии, направленные на формирование личности профессионала, на его способности к научно-технической и инновационной деятельности, на обновление содержания образовательного процесса (исключение из образовательных программ элементов описательности, формирование логического и образного характера образовательных дисциплин и развитие у обучаемых профессионального опыта), а также на переориентацию на приоритет самообразования (Мануйлов и др. 2003: 117-123).

Е.Г. Зуева полагает, что в педагогическом процессе преподавания ИЯ для формирования компетенций в высшей школе должны использоваться инновационные, интерактивные технологии (проблемное обучение, информационно-компьютерные технологии, метод проектов, блочно-модульное обучение), которые бы не заменяли, а дополняли традиционные методы обучения (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, метод проблемного изложения, частично-поисковый или эвристический метод, исследовательский, словесный методы, наглядные методы, практические работы, методы стимулирования и мотивации обучения, методы контроля и самоконтроля) (Зуева 2012: 146).

Е.Б. Манузина утверждает, что разработка современных технологий в образовании должна вестись в соответствии со следующими принципами:

- принцип целостности технологии, представляющей дидактическую систему;
- принцип воспроизводимости технологии в конкретной педагогической среде для достижения поставленных целей;
- принцип нелинейности педагогических структур и приоритетности факторов, влияющих на механизмы самореализации соответствующих педагогических систем;
- принцип адаптации процесса обучения к личности учащегося и его познавательным способностям;
- принцип потенциальной избыточности учебной информации, создающий оптимальные условия для формирования обобщённых знаний (Манузина 2011: 59).

Обобщая вышеизложенные трактовки ПТ, их структурные составляющие, виды и принципы, мы полагаем, что задачами преподавателя в организации учебного процесса, реализующего ПТ, являются:

- структурирование содержания, методов, средств, целей, форм, приемов и способов организации образовательного процесса;
- создание условий практического овладения ИЯ, коммуникативной и профессиональной направленности занятий;
- формирование ключевых компетенций посредством активизирования познавательной деятельности в процессе обучения ИЯ.

Библиография:

- Bontaş I. *Pedagogie*. Bucureşti: Ed. ALL, 1996. 150 p.
Cucuş C. *Pedagogie*, ed. A II-a. Iaşi: Pilirom, 2006. 464 p.
Mândăcanu V. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*. Chişinău: Ed. Liceum, 1996. 166p.
Pătraşcu D. *Tehnologii educaționale*. Chişinău: Tipografia centrală, 2005. 704 p.

- Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. *Педагогические технологии*. Волгоград: Изд-во «ВГИПК РО», 2006. 59 с.
- Зуева Е.Г. *Педагогические технологии в формировании общекультурных компетенций у студентов вузов*. Москва: Мир образования-образование в мире, научно-методический журнал. 2012, № 3(47), с. 145-151.
- Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В и др. *Педагогические технологии*. Москва-Ростов-на-Дону: МарТ, 2004. 170 с.
- Смышляева Л.Г., Сивицкая Л.А. *Педагогические технологии активизации обучения в высшей школе*. Томск: Изд-во Томского политехнического института, 2008. 190 с.
- Мануйлов В.Ф., Федоров И.В., Благовещенская М.М. *Современные технологии в инженерном образовании*. В: Высшее образование в России, 2003, №3, с. 117-123.
- Манузина Е.Б. *Современные тенденции развития гуманитарных педагогических технологий*. В: Современные технологии в обучении иностранным языкам. Материалы научно-практической конференции. Бийск, 2011, с. 58-64.

Zusammenfassung: Im vorliegenden wissenschaftlichen Beitrag wird ein Überblick über das Wesen der pädagogischen Technologien gegeben, die in einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht unentbehrlich sind. Ferner werden deren Strukturelemente, Typen und Prinzipien verdeutlicht und Aufgaben des Hochschullehrers zur Realisierung der pädagogischen Technologien folgerichtig abgeleitet.

Ключевые слова: педагогические технологии, традиционные и инновационные педагогические технологии, учебно-воспитательный процесс в ВУЗе, структурные составляющие педагогических технологий, принципы педагогических технологий.

Дидактическая игра как эффективный метод воспитания звуковой культуры речи старших дошкольников

Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ,
конференциар, БГУ им. А. Руссо

В современной научно-педагогической литературе вопросы воспитания звуковой культуры речи детей рассматриваются в различных аспектах:

- как развитие восприятия речи (Швачкин 1948, Эльконин 1968 и др.);
- как формирование речедвигательного аппарата (Алексеева 1995; Максаков 2005, Тумакова 1991, Фомичева 1989 и др.).

Воспитание звуковой культуры речи детей включает:

- развитие речевого слуха и его компонентов (звуковысотный слух, слуховое внимание, фонематический слух, восприятие темпа и ритма речи);
- формирование произносительной стороны речи (голосовой аппарат, сила и высота голоса, речевое дыхание, дикция и темп речи);
- совершенствование норм литературного произношения (орфоэпия);
- развитие интонационной выразительности речи детей (мелодика, темп, ритм, фразовое и логическое ударение, тембр речи).

Исследования учёных (Алексеева 1995, Максаков 2005, Тумакова 1991, Фомичева 1989 и др.) показывают, что при формировании звуковой стороны речи педагоги используют разнообразные игровые методы: методы обучения по образцу (имитационные методы), проблемные (поисковые) методы обучения и т. д. Анализ методической литературы подтверждает, что особое место в воспитании звуковой культуры речи занимают дидактические (развивающие) игры, которые представляют собой многоплановое, сложное педагогическое явление. Они помогают устранить недостатки произношения звуков в разных позициях и сочетаниях, выработать отчётливое и внятное произношение слов и фраз, учат различать тембр и качество голоса, следить за правильностью произношения слов с учётом литературных норм их произношения. В связи с этим реализация развивающего потенциала дидактических игр, направленных на формирование произносительной стороны речи и развитие интонационной выразительности речи, является актуальной и требует дальнейшей разработки.

В то же время наши наблюдения в ДОУ мун. Бэлць показывают, что педагоги недооценивают значимость дидактических игр в воспитании звуковой культуры речи.

Мы считаем, что для того, чтобы правильно организовать работу по овладению звуковой стороной речи, надо чётко представлять процесс формирования правильного звукопроизношения и дифференциации звуков у детей. Последовательность этой работы была научно обоснована учёным Александром Максаковым (Максаков 2005). Ниже представлена таблица № 1, на которую можно опираться при планировании работы с детьми по формированию произносительной стороны речи, что помогает педагогу своевременно отрабатывать, закреплять и совершенствовать произносительные умения и навыки детей.

*Последовательность уточнения и дифференциации звуков
у детей 6-го года жизни в течение учебного года*

Таблица №1

| Группа | Месяцы | | | | | | | | |
|---------|-------------------------------|-------------|-------------|---------------|-------------|-------------|--------------|-----------------------|-------------------------------|
| | Сентябрь | Октябрь | Ноябрь | Декабрь | Январь | Февраль | Март | Апрель | Май |
| Старшая | [с], [с'], [з], [з'] | [с], [ц] | [ш], [ж] | [ч'], [щ'] | [с], [ш] | [з], [ж] | [ц], [ч'] | [с], [с'], [щ'] | [л], [р], [л'], [р'] |

Данная таблица представляет профессиональный интерес для воспитателей, т. к. помогает разработать содержание дидактических игр, направленных на развитие умений различать и правильно произносить сложные звуки родного языка, отчётливо и внятно произносить слова и фразы.

Целью нашей работы явилось выявление образовательных возможностей дидактических игр для развития и совершенствования произносительной стороны речи детей старшего дошкольного возраста. В процессе работы мы руководствовались следующим положением: правильное

произношение звуков у детей будет сформировано в том случае, если **развиты**:

- подвижность и переключаемость органов артикуляционного аппарата;
- физический и речевой слух, слуховое внимание;
- речевое дыхание, дикция, темп речи;
- умение владеть своим голосом.

Особое внимание было уделено систематизации дидактические игр, направленных на развитие умений различать и правильно произносить звуки [с] – [з], [с] – [ц], [ц] – [ч], [ш] – [ж], [ч] – [щ], [р] – [л], дифференцировать их на слух, побуждать детей вступать в игровое и речевое взаимодействие, учить называть слова с заданным звуком, развивать интонационную сторону речи. Специфика этих игр состояла в том, что в них широко использовалось **устное народное творчество** (загадки, скороговорки, считалки, потешки – народные песенки и стишки для маленьких детей), современная детская поэзия, шутки-перевёртыши, имитация звуков природы и т. д. Мы рассматриваем дидактические игры как новое технологическое обучение, т. е. систему учебно-развивающих, организационно-методических, материально-технических и иных воздействий на образовательный процесс, позволяющую создать условия для развития звуковой культуры речи как составной части общей речевой культуры.

В процессе разработки дидактических игр мы опирались на Куррикулум (Чемортан 2007 и др.) и все виды работы в старшей группе по отработке звуков родного языка: дифференциация изолированных звуков, дифференциация звуков в словах и дифференциация звуков во фразовой речи. Приведём примеры проведения двух дидактических игр со звуками [ш] – [ж] и [ч] – [щ], которые одновременно решали задачи совершенствования фонематического слуха, дикции и произношения слов согласно орфоэпическим нормам.

Дидактическая игра «Подскажи словечко»

Цель: уточнять и закреплять правильное произношение звуков [ш] и [ж], учить дифференцировать эти звуки на слух, выделять их голосом при произношении; произносить скороговорку с вопросительной и

Сейчас потяните звук [ш]: *шшш*. И звук [ж]: *жжж*. Если я буду произносить звук [ж], хлопните в ладоши, а если звук [ш] — поднесите палец ко рту (жест «тихо»).

[Ш], [ш], [ж], [ж], [ж] (рот прикрыт листом бумаги).

Повторите за мной скороговорку. *«Гриб большой ежихе нужен. Ждут ежата гриб на ужин».*

— Мы будем передавать друг другу «гриб» и произносить скороговорку. Сначала задаём вопросы: *«Гриб большой ежихе нужен?» «Ждут ежата гриб на ужин?»* Потом отвечаем утвердительно, чётко произнося фразы: *«Гриб большой ежихе нужен».* *«Ждут ежата гриб на ужин».*

Далее мы предлагаем ребёнку «гриб» и читаем скороговорку с вопросительной интонацией. Ребенок отвечает утвердительно и передает игрушку другому ребенку. (Это упражнение повторяют 3–4 раза).

В конце игры мы делили детей на две команды. Первая команда читала скороговорку с вопросительной интонацией, а вторая команда отвечала утвердительно.

В процессе проведения игры мы добивались дифференциации звуков [ж], [ш] в словах и фразах, развивали фонематический слух, отработывали интонацию (вопросительную и утвердительную) и речевое взаимодействие детей в игровой ситуации.

Дидактическая игра «Веселая чепуха»

Цель: уточнять и закреплять правильное произношение звуков [ч], [щ] изолированно, в словах и фразах; развивать умения выделять эти звуки при произнесении и дифференцировать их на слух; развивать диалогическую речь детей.

Содержание игры

— Ребята, послушайте **потешку**:

| | |
|------------------------|---------------------|
| Чики, чики, чикалочки! | Курочка на чурочке, |
| Едет гусь на палочке, | Зайчик на тачке, |
| Уточка на дудочке, | Мальчик на собачке. |

— Давайте прочтем эту потешку вместе. Я начинаю читать, а вы продолжаете потешку.

— Вы заметили что-нибудь особенное в этой потешке? (Высказывания детей.)

— Ребята, а в жизни так бывает? Дети: «Нет, это небывальщина».

— Какой звук в потешке повторяется чаще других? Дети: «В потешке чаще повторяется звук [ч]».

— Послушайте стихотворение и определите, какой звук здесь повторяется чаще всего?

Блещут молнии все ярче, Капли чаще, чаще, чаще,
Тучи гуще, гуще, гуще, Дождик пуще, пуще, пуще!

Ответ: «В стихотворении мы чаще слышим звук [щ]».

— Давайте поиграем со звуками [ч], [щ]. Если услышите звук [ч] — хлопните в ладоши, а если звук [щ] — поднесите палец к губам (жест «тише»).

Ч, ч, ч, щ, щ, ч, щ, чикалочки, палочка, уточка, дудочка, чурочка, тачка, собачка, гуще, пуще, чаще.

— Послушайте стихотворение о том, чего не бывает на свете.

Чепуха, чепуха, Молотками раки.
Это просто враки! Чепуха, чепуха,
Сено косят на печи Это просто враки!

— Ребята, какой звук чаще всего мы слышим в этом стихотворении? (Звук [ч]).

— Сейчас мы будем сочинять такую весёлую чепуху или небывальщину. Каждый из вас станет фантазёром. Дети сочиняют небылицы, а воспитатель в случае необходимости оказывает помощь, задавая наводящие вопросы или подсказывая начало фразы. После каждой небылицы дети хором произносят:

Чепуха, чепуха,
Это просто враки!

Дидактическая игра закрепляет правильное произношение звуков [ч], [щ] в словах и фразах, развивает фонематический слух, развивает умения строить диалог со сверстниками.

В нашей работе были рассмотрены дидактические игры, как новое технологическое обучение, направленное на воспитание звуковой культуры речи: умение отчётливо и внятно говорить слова и фразы

умеренным темпом, нужной громкостью голоса, дифференцировать звуки в словах и во фразовой речи говорить выразительно, пользуясь своим голосовым аппаратом.

Таким образом, систематическая и целенаправленная работа по формированию произносительной стороны речи детей старшего дошкольного возраста в процессе проведения дидактических игр оказывает существенное влияние на совершенствование правильного произношения звуков (особенно группы свистящих и шипящих, звуков [л] и [р]), чёткое, ясное и выразительное произношение слов и фраз. Успешная реализация этих игр была связана с развитием умений правильного произношения звуков, умением вступать в игровое и речевое взаимодействие, совершенствованием норм русского литературного произношения. Дидактические игры как эффективный метод обучения родному языку (и в частности, формирования звуковой культуры речи) должен активно использоваться в педагогическом процессе ДОУ.

Библиография

Алексеева, Муза, *Развитие звуковой стороны речи в дошкольном возрасте* в *Развитие речи и речевого общения дошкольников*, Москва, Издательство РАО, 1995, р. 70-94.

Куррикулум по воспитанию детей раннего и дошкольного возраста (1-7 лет) в Республике Молдова. Chişinău, Editura Cartier, 2008.

Максаков, Александр, *Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников: Пособие для педагогов дошкольных учреждений*, Москва, Издательство Мозайка-Синтез, 2005.

Максаков, Александр, Фомичева, Мария, *Звуковая культура речи* в *Развитие речи детей дошкольного возраста*. Под ред. Ф. А. Сохина, Москва, Издательство Просвещение, 1984, р. 48-74.

Тумакова, Галина, *Ознакомление дошкольников со звучащим словом*, Москва, Издательство Просвещение, 1991.

Фомичева, Мария, *Воспитание у детей правильного произношения. Практикум по логопедии*, Москва, Издательство Просвещение, 1989.

Швачкин, Николай, *Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте* в *Известия Академии педагогических наук РСФСР. Отделение психологии*, 1948, вып. 13, р. 101- 129.

Эльконин, Даниил, *Развитие звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста*, Москва, Издательство Просвещение, 1968.

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird das didaktische Spiel als effektive Methode der Erziehung beschrieben. Die Autorin zeigt, dass es für die Bildung der richtigen Aussprache und der Differenzierung von Lauten sehr wichtig ist, die Bildungsmöglichkeiten von didaktischen Spielen zu benutzen. In der Arbeit wird auch die Technologie der Durchführung von didaktischen Spielen beschrieben, das Hauptziel deren ist, die Probleme der Verbesserung des phonematischen Hörens, der Diktion und Aussprache zu lösen.

Ключевые слова: звуковая культура речи, произносительная сторона речи, звуки родного языка, интонационная выразительность речи, дидактическая игра.

Акцентологическая система немецкого языка в сравнении с румынским языком

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

Одним из актуальных вопросов современной лингвистики является проблема взаимодействия в процессе обучения на факультете иностранных языков двух языков (родного и иностранного) и необходимость сопоставительно-типологического исследования данных контактирующих языков. Об этом говорят многочисленные исследования контрастивно-лингвистического направления, которые имеют предметом своего изучения единицы различных уровней языка. Это стало возможным на этапе, когда изучение отдельных языковых систем накопило достаточно информации относительно конкретных языков, чем подготовило основание для проведения к сравнению различных языковых систем.

Как известно, по своим целям и методам сравнительные исследования ведутся по двум основным направлениям: сравнительно-историческом и типологическом. Сравнительно-исторические исследования нацелены на определение родства языков и описание их становления. Типология изучает структуру языков в плане их сходства и различия, независимо от их происхождения. В качестве результата

сопоставительно-типологических исследований отмечается всегда выявление общих, групповых и индивидуальных характеристик строя отдельного языка.

Акцентология интересуется природой ударения, его особенностями и функцией, исследует просодические единицы по различным аспектам. К задачам фонологического рассмотрения ударения относятся:

- установление фонетического типа ударения:
преобладание средств динамического, квантитативного, музыкального или качественного ударения, наличие главного и второстепенного ударения
- определение структурного типа ударения:
ударный слог по его местоположению в слове (свободное или фиксированное ударение),
фиксирование в морфологической структуре слова (подвижное или неподвижное)
- изучение соотношения характеристик слогов, в зависимости от положения в слове безударных слогов относительно ударных.

Немецкий язык как акцентный язык (по сравнению с анакцентными языками, где словесное ударение достаточно слабо выражено) ученые называют моноакцентным, в отличие от полиакцентных (как шведский или норвежский в группе германских языков). Здесь основной функцией ударения считается организующая функция (кульминативная), так как ударение это средство упорядочивания слогов для создания единиц более высокого уровня. Помимо основной функции ударение выполняет и другие важные функции, такие как дифференцирующая и делимитативная функции, которые зависят от типа ударения. Делимитативная функция ярко выражена в языках, где присутствует фиксированное, несвободное ударение. Например, на первом или последнем слоге. Тогда как свободному ударению разделительная функция не присуща. При этом свободное ударение делает возможным противопоставление слов, располагающих идентичным набором фонем, но у которых различные ударные слоги (Лобанова 2010).

Как любой другой язык, современному немецкому языку присущи свои акцентные нормы, которые в последнее время были объектом пристального изучения учёных-фонетистов (Р.К. Потапова, В.В. Потапов, П. Менцерат, Э. Шток, Н.Д. Светозарова и др.). Опираясь на диахронические исследования, учёные говорят и свободном характере ударения в немецком языке, который был присущ ему в древневерхненемецком и средневерхненемецком периодах существования. Но уже в то время отмечалась тенденция выделять ударением именно корневую морфему, которая чаще занимала начало слова. За время своего становления немецкий язык обогащался заимствованиями, которые в соответствии с существовавшей тенденцией приобретали ударение, присущее акцентным правилам того времени.

Средневерхненемецкий период, главным критерием выделения которого было ослабление безударных слогов, а также новонемецкий период характеризуются расширением словарного запаса на основе образования новых слов путём префиксации, что породило большое количество слов, у которых ударными оказались не первые слоги. Заимствованные слова этих периодов могли сохранять ударение исходного языка, т.е. чаще всего на последнем слоге. Это типично для ударных и в современном немецком языке суффиксов *-ent*, *-ant*, *-ist*, *-ei*, *-ieren*. Таким образом, ударение могло приобретать подвижный характер. Например: *liefern – Lieferant*, *Buchstabe – buchstabieren* и т.д.

Словообразование и формообразование может быть также связано с явлением подвижности акцента, что находит выражение в смещении акцента в слове с одного слога на другой. Смещение акцента лишь отчасти касается немецкого языка, так как, начиная с древненемецкого периода, для него характерным типом ударения является именно неподвижный тип. Но в языке присутствуют слова, рассматриваемые как исключение из этого правила, например слова с суффиксом *-og*. Для этих слов характерно наличие ударного слога в корневой морфеме в форме единственного числа и смещение акцента на суффикс при образовании множественного числа: *'Doktor – Dok'toren*, *'Lektor – Lek'toren*.

Вместе с подвижностью акцента ударение в немецком языке получило способность различать слова и формы слов, т.е. фонологическую дифференцирующую функцию. Профессор Н.Д. Светозарова, рассматривая слова, значение которых зависит от ударения, выделяет три группы акцентных дублетов ("ритмические квазиомонимы"):

1. Слова одной части речи ("словарные одночастеречные дублеты"): *ˈAugust* (мужское имя) – *Auˈgust* (месяц), *ˈParis* (Парис) – *Paˈris* (город), *ˈKaffee* (кофе) – *Caˈfe* (кафе) и др. Подобные пары типичны для лексических единиц, пришедших в немецкий язык из других языков.

Однако и у немецких слов отмечается такая тенденция. Это касается префиксальных глаголов, у которых ударением могут отмечаться как сами приставки, так и корневая морфема. При этом данные слова имеют и разное значение: глаголы с отделяемыми приставками сохраняют значение аффиксальной морфемы, а глаголы с неотделяемой приставкой приобретают абстрактное значение, т.е. значение аффиксальной морфемы нейтрализуется: *ˈübersetzen* (переставлять) – *überˈsetzen* (переводить).

Подобное явление касается и других частей речи, так у прилагательных: *ˈsteinreich* (каменистый) – *steinˈreich* (неописуемо богатый), *ˈblutarm* (малокровный) – *blutˈarm* (неописуемо бедный). И здесь ударение связано со значением лексической единицы.

Акцентные дублеты могут различать и грамматические категории, а именно, грамматический род существительных: (die) *Heˈroin* (героиня) – (das) *Heroˈin* (наркотик), (die) *Gerˈmanin* (женщина из племени германцев) – (das) *Germaˈnin* (лекарственное средство).

Ударение в слове может маркировать происхождение слова, тип слоговой структуры: *ˈGenitiv* – *Geniˈtivus*, *ˈDativ* – *Daˈtivus*.

2. Слова разных частей речи ("словарные разночастеречные дублеты"): данные слова характеризуются морфологической связанностью ударения. Так, например: существительное – прилагательное: *ˈAktiv* – *aktˈiv*, *ˈFormel* – *forˈmell*.

По-разному ведёт себя, например, и приставка *miss-*. Являясь аффиксальной морфемой глагола, приставка не имеет ударения, однако

она выделяется ударением в существительных: *miss'fallen* – *das Missfallen*, *miss'trauen* – *Misstrauen*.

3. Слова, различающие формы единственного и множественного числа ("словарно-несловарные пары"). Сюда относится уже упоминавшееся явление: *Pro'fessor* – *Profe'ssoren* (Светозарова 2004).

Вопрос о распределении ударения в немецком языке остаётся на данный момент не нашёл окончательного решения. Причиной сложности может быть причисление ударения одновременно к фонетическим и морфологическим явлениям. В решении данного вопроса мнения учёных расходятся. С одной стороны, указывается на свободный характер ударения в немецком языке, так как ударение привязано к корневой морфеме, в то время как она может позиционно располагаться в любом по счёту слоге в слове. Трубецкой Н.С. считает ударение в немецких словах "относительно свободным", поскольку оно имеет ограничения, связанные с этимологией слова. Для Цахер О.Х. ударение немецкого языка является "морфемносвязанным" (Трубецкой 1960, Цахер 1969).

Профессор Л.Р.Зиндер предлагает различать уровни ударения на основе главной функции, а именно – на основе делимитативной (разграничивающей) и дистинктивной (различительной) функций ударения. Исходя из этого, при определении уровней ударения в односложных словах следует отмечать одно единственное ударение, а многосложные слова будут характеризовать два ударения: главное и второстепенное (Зиндер 1997).

Исходя из вышеназванного тезиса, можно определить три модели главного ударения для однокорневых слов:

- / x / - корневое ударение, например: *Antwort, fahren, wunderbar*;
- / - x / - префиксальное ударение, например: *Ureltern, Missernte, untauglich*;
- / x - / - суффиксальное ударение, например: *Bücherei, adoptieren, miserabel*.

Немецкие многосложные слова различают в зависимости от количества корней и от последовательности главного и второстепенного ударения, следующие важнейшие модели ударения:

- / x x / - главное ударение лежит на первом корне, второстепенное ударение – на втором, например: *Taugenichts, freisprechen, wasserdicht*;

- / x x / - главное ударение лежит на втором корне, второстепенное – на первом, например: *Jahrhundert, frohlocken, bergab*;

- / x x x / - главное ударение лежит на первом корне, второстепенное ударение – на последнем, например: *Flugzeughalle, mutterseelenallein, widerstandsfähig*;

- / x x x / - главное ударение лежит на среднем корне, второстепенное ударение – на первом и третьем, например: *Altweibersommer, jahrhundertealt*;

- / x x x / - главное ударение лежит на последнем корне, второстепенное ударение – на первом, например: *Westnordwest, schwarzrotgold, einhundertachtzig*;

- / x x x x / - главное ударение лежит на первом корне, второстепенное ударение – на предпоследнем, например: *Fußballwettspiel, Hochbaufahrstuhl*.

В румынском языке ударение свободное. Ударение может падать на любой слог:

а) на последний слог в слове: *colét, hiát, mistér, evidént, popór* etc.

б) на предпоследний слог в слове: *fereástră, introduíce, lavándă, pálmă* etc.

в) на третий слог от конца слова: *fágure, látură, ínimă, pánică, pájură* etc.

г) на четвёртый слог от конца слова: *véveriță, lápoviță, chélneriță, șliboviță, férfeliță* etc.

д) на пятый слог от конца слова: *șáptesprezece, dói-spre-ze-ce-lea* etc.

Ударение в румынском языке может быть подвижным (мобильным). И это происходит чаще всего благодаря вербальной флексии, как например, (*merg mergem-mergeam-merseseră*), а также при словообразовании у существительных и прилагательных, напр., (*casă-căsuță, frumos-frumușel*), и при формообразовании существительных (*soră-surori, radio - radiouri*).

Каждое слово, в соответствии со своей грамматической формой, имеет специфическое ударение, которое выполняет в таком случае дистинктивную функцию, т.е. является дополнительным средством различения формы слов, *copii-copii, mobilă-mobilă, veselă-veselă*. Эти

слова, одинаковые в написании, но разные по значению, различаются ударением (омографы): (*în*) *lățuri* – *lături*; *umblă* – *úmblă*, *ácele* – *ácele* etc. (Avram 1997).

Предполагается, что ударение в румынском языке динамическое, т.е. положение, при котором ударный слог выделяется по сравнению с неударным большей напряжённостью артикуляции, особенно гласного, и большим напором выдыхаемого воздуха (Beldescu 1982).

Фонетисты N. Corlăteanu și Vl. Zagaevschi отмечают, что в румынских многосложных словах наряду с главным ударением может появляться и второстепенное. В румынском языке такое второстепенное ударение более ощутимо, чем в других языках. Порой происходит даже подмена главного ударения второстепенным – *únsprezece*, *dăuăsprezece*, *búnăvoînță*. Приставки имеют второстепенное ударение, но обычно в речи достаточно сильно выделяются. Это касается приставок с отрицательной функцией, таких как *ne-*, *a-*, *in-*, *non-*: *neadevărát*, *neavând*, *neștiință*, *apolitic*, *inacceptábil*, *nongrāv*; а также префиксоидов типа *arhi-*, *anti-*, *auto-*, *foto-*, *hiper-*, *hipo-*, *super-*, *tele-*: *arhiplín*, *autoservíre*, *fotomodél*, *hipertensív*, *hipotensív*, *superdotát*, *teleenciclopedíe* (Corlăteanu, Zagaevschi 1993).

Второстепенное ударение может находиться непосредственно рядом с главным ударением: *nearsă*, *neom*, *pothartă*. Второстепенное ударение может выступать в функции главного ударения: *nevinovát*, *nefăcút*, *involuntár*, если говорящий противопоставляет эти слова словам: *vinovat*, *făcut*, *voluntar* (Graur 1995).

Проведённый анализ закономерностей в распределении ударения в немецких и румынских словах позволяет сделать вывод о том, что различия, характеризующие акцентные системы немецкого как иностранного и румынского как родного языков, могут быть вероятными причинами появления иностранного акцента в речи на немецком языке румыноязычных учащихся. Проблему перенесения лингвистического опыта родного языка на вновь изучаемый язык в процессе обучения иностранному языку поможет решить осознанное изучение и восприятие специфических закономерностей иностранного

языка по сравнению с родным в свете сопоставительно-типологического подхода к изучению контактирующих языков.

Библиографический список

- Зиндер, Л.Р. *Теоретический курс фонетики современного немецкого языка*. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 1997.
- Лобанова, И.В. *Акцентные нормы современного немецкого языка: проблемы вариативности* // Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова, 2010, № 4, с.127-131.
- Светозарова, Н.Д. *Тип ударения и тип языка: функции и средства словесного ударения в русском и немецком языках* // Фонетические чтения в честь 100-летия со дня рождения Л.Р. Зиндера. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004.
- Трубецкой, Н.С. *Основы фонологии*, М.: Высшая школа, 1960.
- Avram, M. *Ortografie pentru toți*, Chiainău: Editura Litera, 1997.
- Beldescu, George, *Ortografie, ortoepie, punctuație*, Bucuresti: Societatea de Stiințe Filologice, 1982.
- Corlăteanu, N., Zagaevschi, V. *Fonetica*, Chișinău: Lumina, 1993
- Graur, A. *Ortografia pentru toți*, Editura Teora, Bucureati, 1995.
- Zacher, O. *Deutsche Phonetik*, Leningrad: Nauka, 1969.

Zusammenfassung: Mit dieser kontrastiv ausgerichteten Untersuchung wird eine Thematik aufgegriffen, die in der neueren Linguistik große Beachtung gefunden hat. Der wissenschaftliche Beitrag spricht das suprasegmentale System des Deutschen an, und zwar im Vergleich zu dem des Rumänischen. Dabei wird auf die Besonderheiten der beiden Sprachen hingewiesen.

Ключевые слова: фонетика, типы ударения, акцентные нормы.

УМК по немецкому языку нового поколения как средство формирования коммуникативной компетентности учеников

Татьяна Щербакова,

Государственный университет им. А. Руссо, Бэлць

Постоянные изменения, происходящие в обществе в целом, и в системе образования в частности, предъявляют к учебнику, как к основному средству обучения, все новые и новые требования. Поскольку учебник был и остается основным средством обучения в учебных заведениях, возникла необходимость создания учебников нового поколения. С

одной стороны учебник - хранитель знаний, накопленных современной наукой, средство трансляции этих знаний, с другой - комплекс познавательных материалов, заданий, упражнений, стимулирующих обучающихся к дальнейшему приобретению знаний, формированию учебно-познавательной компетентности. Получаемые знания должны стать в будущем для учащегося инструментом, который он сможет использовать не только в узкопредметной сфере.

Что касается немецкого языка, то следует отметить, что учебные заведения Республики Молдова нуждаются в учебниках, в которых актуальные, аутентичные, коммуникативно-направленные материалы, письменные тексты и аудиозаписи были бы методически разработаны не только на основе мирового опыта, но и с учетом достижений отечественной школы преподавания иностранных языков. Задания, входящие в содержание учебников, должны быть направлены на формирование у обучающихся ключевых компетенций, особенно коммуникативной компетентности.

Обзор наиболее популярных УМК (учебно-методических комплектов) по немецкому языку как иностранному для детей и подростков

Интерес к немецкому языку как иностранному (DaF) в последние годы сильно возрос, а, следовательно, возрос и спрос на учебники. Поэтому в последние годы в Германии в ряде издательств было опубликовано много учебников по немецкому языку как иностранному (DaF) для разных возрастов и уровней знаний, а также для людей, изучающих язык для профессии.

Дети знакомятся с немецким языком в игровой форме, с помощью раскрасок, руководств по изготовлению поделок, песен и стихов. Для них немецкие издательства рекомендуют следующие УМК: *Fabuli, Das neue Deutschmobil* – издательство Klett, *Tamtam, Planetino, Spielerisch Deutsch lernen, Kikus* – издательство Hueber, *Der grüne Max* – издательство Langenscheidt.

Учебно-методический комплект *Das neue Deutschmobil* предназначен для приступающих к изучению немецкого как первого иностранного языка в начальной школе.

Das neue Deutschmobil развивает необходимую языковую компетенцию от начального уровня вплоть до уровня „Zertifikat Deutsch“. Он разделен на три ступени: *Das neue Deutschmobil 1* подводит начинающего изучать язык к уровню A1, *Das neue Deutschmobil 2* соответствует уровню A2, а с помощью *Das neue Deutschmobil 3* учащийся достигает уровня B1 Европейской системы изучения иностранных языков. Каждый урок этого УМК содержит небольшой, структурированный, четко и единообразно построенный учебный материал, расположенный на 8 страницах. УМК отличается методическим разнообразием, многочисленными играми, а также грамматическими структурами, интегрированными в ситуации живой речи. К сожалению, комплект состоит из учебников разных годов.

УМК по немецкому языку как иностранному для начального уровня *Der grüne Max* содержит игры, песни и стихи, учитывает особенности возраста детей, содержит аутентичные тексты. Проекты и задания этого УМК стимулируют учеников к творчеству, а учителя мотивируют к внедрению коммуникативного метода обучения. Каждый ребенок может выучить язык тогда, когда материалы учебника „говорят“ на языке детей. УМК *Planetino (Deutsch für Kinder)* ориентирован на интересы детей. Он включает в себя подвижные игры, изготовление поделок и даже музыкальные пьески. Это позволяет доносить учебный материал разнообразно и игриво, что приводит к успеху.

Planetino включает в себя: учебник с аудиодисками, рабочую тетрадь и методическое пособие для учителя. Серия УМК, состоящая из 3 частей, ориентирована на общую Европейскую компетенцию владения языком и выводит на уровень A1. Учебник и рабочая тетрадь ясно и прозрачно построены: каждая часть содержит 20 коротких и обзримых уроков, состоящих из 5 модулей. Это дидактически продуманный и проверенный на практике УМК для начальной школы, он отвечает потребностям и кругозору детей в выборе тем. УМК интегрирует задания на произношение с самого начала.

Концепция этого УМК: Все надо начинать с удовольствием! Каждый ребенок всего может добиться! Все аспекты языка (аудирование, говорение, чтение, письмо) поощряются целенаправленно.

В УМК *Tamburin* все уроки разработаны на основе принципа последовательности и систематичности.

Tamburin – это разговорный курс немецкого языка, предназначенный для детей младшего возраста (*Tamburin 1* – для детей 7-8 лет, *Tamburin 2* - для детей 8-9 лет, *Tamburin 3* - для детей 9-10 лет) под руководством учителя. Цель курса - формирование умений общаться на немецком языке с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников; элементарных коммуникативных умений в говорении, аудировании, чтении и письме. Каждая часть УМК *Tamburin* рассчитана, соответственно, на 32 (37 и 41) академических часов аудиторной работы. К концу работы над курсом дети приобретают навыки устной и письменной речи на немецком языке в пределах пройденного лексического и грамматического материала.

На начальном этапе изучения языка особое значение имеет накопление лексики. Тексты для чтения, аудирования являются основой для накопления лексических знаний школьников младшего возраста в той или иной области. Тематика курса подобрана согласно интересам и увлечениям обучаемых. В основе данного курса лежат коммуникативные методики, позволяющие быстро, в игровой форме овладеть разговорным немецким языком, преодолеть языковой барьер.

Каждая часть учебно-методического комплекта *Tamburin* состоит из: учебника, в котором представлены тексты и диалоги на различные разговорные темы; рабочей тетради, основной целью которой является активизация как грамматических структур, так и лексического материала; аудиокассет.

Содержание УМК дает возможность применять активные методы обучения. В основе активных методов обучения находятся работа в мини-группах, парах, ролевые игры, Оригинальное построение учебной программы позволяет в живой форме чередовать различные формы упражнений, что способствует, с одной стороны, лучшему усвоению лексических и грамматических тем, развитию устной речи и пониманию немецкой речи, с другой стороны - вызывает живой интерес к немецкому языку, культуре и традициям немецкоязычных стран. Курс содержит большое количество наглядного материала, аудиозаписей,

грамматический, лексический и страноведческий материал, который даётся структурно. Тематическое деление материала, подбор тем для использования в повседневном общении, дают хороший объём лексического запаса.

К курсу прилагается список грамматических правил с таблицами. Контроль приобретенных навыков и умений осуществляется регулярно посредством тренировочных упражнений и тестов.

По окончании курса *Tamburin* словарный запас учащихся составляет, соответственно, около 200 (500 и 600) слов.

Учебно-методический комплект *Fabuli* разработан специально для детей 6 – 8 лет, приступающих к изучению немецкого языка в начальной школе. УМК *Fabuli* включает в себя: учебник с аудиодиском, рабочую тетрадь, а также и методическое пособие для учителя. Игровая форма уроков будит любознательность учеников и желание общаться на изучаемом языке. *Fabuli* создан коллективом авторов широко известного УМК по немецкому языку *Das neue Deutschmobil*.

Следует отметить, что перечисленные учебники для начальной школы учитывают психологические, возрастные особенности учащихся младших классов, такие как эмоционально-образная память, недостаточно развитое произвольное внимание, быстрое забывание в силу свойств головного мозга и памяти. Поэтому структура учебников позволяет постоянно возвращаться к пройденному материалу, делать два шага в изучении нового и шаг назад в повторении того, что было пройдено. Также предусматривается большое количество игровых заданий, а также использование песен, стихов, рифмовок. Учебники для начальной школы отличаются и с визуальной стороны. Они красочные и яркие.

Учебники для подростков, выпущенные рядом издательств Германии, используют молодежный язык и интересующие эту возрастную категорию темы, например: *Pingpong neu*, *Ideen*, *Planet*, *Planet plus*, *Ausblick*, *deutsch.com*, *Beste Freunde* – издательство Hueber; *Deutsch mit Grips*, *Wir* - издательство Klett; *sowieso* – издательство Langenscheidt.

Комплект *Wir*, например, отлично зарекомендовал себя во многих школах за рубежом.

Более того, он готовит учащихся к экзаменам "Fit in Deutsch" 1 и 2 (A1, A2), а также к "Zertifikat Deutsch für Jugendliche" (B1). Прилагаемый к учебнику аудиоматериал содержит тексты для аудирования, диалоги и интервью (в нормальном речевом темпе) с детьми, а также песни для закрепления лексико-грамматического материала. Тематика курса охватывает повседневную жизнь, интересы и увлечения сверстников - немецких подростков, что делает курс особенно привлекательным и близким для школьников во всём мире. Курс делится на три года обучения - *Wir-1*, *Wir-2* и *Wir 3*. Также прилагается учебный видеофильм *Wir...live* для закрепления материала в пособиях.

Идеи авторов этого пособия – создать УМК нового базового уровня для подростков и молодых людей в стране и за рубежом.

Особенности курса: Курс учитывает психологические особенности подростков от 14 лет. Традиционные темы представлены в необычном контрастивном ракурсе.

Каждый из перечисленных учебников имеет свои достоинства и недостатки. Школьный учитель вправе выбрать сам, по какому УМК он будет работать, в зависимости от цели обучения, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Очень часто обучающие не ограничиваются одним УМК.

Литература:

Bovermann, Monika, u.a., *Pingpong (Bände 1, 2, 3)*, Ismaning, Hueber-Verlag, 2008.

Büttner, Siegfried, u.a., *Tamburin (Bände 1, 2, 3)*, Ismaning, Hueber-Verlag, 2013.

Douvitsas-Gamst, Iutta, u.a., *Das neue Deutschmobil (Bände 1, 2, 3)*, Stuttgart, Klett-Verlag, 2009.

Einhorn Agnes, u.a., *Deutsch mit Grips*, Stuttgart, Klett-Verlag, 2012.

Garlin, Edgardis, Merkle, Stefan, *Kikus*, Ismaning, Hueber-Verlag, 2015.

Kopp, Gabriele, u.a., *Planet*, Ismaning, Hueber-Verlag, 2010.

Kopp, Gabriele, u.a., *Planetino (Bände 1, 2, 3)*, Ismaning, Hueber-Verlag, 2012.

Krenn, Wilfried, u.a., *Ideen (Bände 1, 2, 3)*, Ismaning, Hueber-Verlag, 2011.

Krulak-Kempisty, Elzbieta, u.a., *Der grüne Max neu (Bände 1, 2, 3)*, München, Langenscheidt, 2015. Motta, Georg, u.a., *Wir (Bände 1, 2, 3)*, Stuttgart, Klett-Verlag, 2010.

Strätz, Peter, u.a., *sowieso*, München, Langenscheidt, 1993.

Xanthos-Kretzschmer, Sigrid, u.a., *Fabuli*, Stuttgart, Klett-Verlag, 2014.

Zusammenfassung: In diesem Artikel wird eine Übersicht über die populärsten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache (DaF) für Kinder und Jugendliche gegeben, die in Deutschland von verschiedenen Verlagen in den letzten Jahren herausgegeben wurden. Die Autorin zeigt die Möglichkeiten von diesen Lehrmitteln für die Bildung der kommunikativen Kompetenz der Schüler.

Ключевые слова: УМК по немецкому языку нового поколения, коммуникативная компетентность, психологические и возрастные особенности детей и подростков, молодежный язык.

Atelierul nr. 2 *Lingvistica și didactica limbilor străine*
(*limbi germanice*) B

Problematica hiatului în limba engleză (studiu de sinteză)

Natalia Banaru, USARB

Făcându-se anumite investigații lingvistice, s-a constatat că din punctul de vedere al exprimării, vocalele în hiat fac parte din problemele majore ale foneticii generale și a celei experimentale. La nivelul normelor literare există două sisteme de pronunție aprobate de societate pentru anumite situații concrete: vocale în hiat și diftongi. Prin urmare vorbitorul limbii este purtătorul acestor două sisteme, pe care este obligat să le utilizeze corect, pentru fiecare caz în parte.

Fenomenul lingvistic „hiat” (articularea consecutivă a două vocale care aparțin unor silabe diferite) ca termen fonetic apare la Cicero. Hiatalul ca o continuitate de vocale adiacente, este un fenomen des întâlnit în limbile română, franceză, spaniolă, engleză etc. Unele din aceste limbi previn apariția hiatului, altele îl soluționează din punct de vedere fonologic, utilizând așa metode precum ar fi: omiterea unei vocale din cadrul hiatului, diftongarea lui sau introducerea unei consoane de legătură între vocalele hiatului. Referitor la limba engleză „hiatalul” este un fenomen des întâlnit dar rar analizat și discutat.

Unii din diftongii englezi centrali au corespondentul lor – grupul vocalic în hiat binar care nu este marcat printr-un semn grafic, ceea ce crează

o mare dificultate pentru cititor. Fonetistii Gimson A. C., Jones D., Vassilyev V. A., Makarenko T., analizând diftongii limbii engleze susțin că diftongii centrali [iə; eə; uə] nu au totdeauna statut de diftongi ci se mai întâlnesc și în calitate de hiat. Remarcabilul fonetist Daniel Jones accentuează că consecutivitatea [i+ə] nu totdeauna constituie diftongul descendent cu accentul pe primul element. În silabele neaccentuate elementul [i] poate fi mai slab din cele două, fiind echivalent cu [j] (Gimson 1991: 142) *period*, *serious* [ˈpiəriəd], [ˈsiəriəs]

Despre problema în discuție prof. F. Ciobanu și L. Sfârlea afirmă următoarele: „Hiatul, adică articularea consecutivă a două vocale care aparțin unor silabe diferite, constituie o dificultate pentru majoritatea vorbitorilor limbii române. Tendința larg răspândită este de a evita hiatul prin introducerea unui element de sprigin între cele două vocale alăturate. În anumite situații, elementul de sprigin intervocalic este nu numai justificat, ci și inevitabil” (Gogin 2004: 5). Aceiași tendință este observată și în limba engleză la pronunțarea hiatului binar (V+V) unde trecerea de la prima la a doua vocală este efectuată prin intermediul introducerii:

- a) sunetului [w] dacă vocala este posterioară sau rotungită, ex. Go inside [gou(w)insaid];
- b) sunetului [j] în vocale nerotungite și anterioare ex: jelly and ice-cream [dʒɛli (j)ənaiskri:m];
- c) sunetului [r] ca după așa sunete ca [ə; ɪ; a:] ex: far away [fa:(r) əweɪ], more apples [mɔ (r) æplz];

Elisabeth Hon Hunt în lucrarea sa “Acoustic characterization of the glides /j/ and /w/ in American English” a prezentat un studiu detaliat a caracteristicilor acustice ale glaidurilor /j/ și/w/ în engleza americană. Prin intermediul măsurărilor acustice efectuate asupra unei baze de date a glaidurilor intervocalice produși pe cale naturală de 4 vorbitori nativi (2 bărbați și 2 femei) au arătat că glaidurile sunt semnificativ diferiți de vocalele înrudite adiacente după anumiți parametri acustici, ceea ce confirmă ipoteza că glaidurile diferă de vocalele adiacente prin gradul de constricție la nivelul tractului vocal. Este cunoscut faptul că glaidurile /j/ și /w/sunt produși cu constricții în tractul vocal în același loc ca și articularea vocalelor /i/ și /u/ respectiv. Cu toate că parametrii acustici confirmă că glaidurile sunt

articulați cu un grad de constricție mai mare decât în articularea vocalelor adiacente așa parametri importanți ca F1 (formanta) cu valoare mică și amplitudinea permit autorului să sugereze că glaidurile merită o clasificarea proprie cu trăsături distinctive, în sistemul fonetic al limbii engleze.

Așa Fonetistii ca Bakovic, Gick, Harris, McCarthy, McMahan, Orgun și alții sunt de comun acord că în general secvențele vocalelor adiacente sunt soluționate prin inserarea unui element de sprijin care poate fi unul din glaidurile /j/ și /w/ sau a sunetului consonantic /r/ care este mai rar întâlnit în engleza rotică. Conform fonetistului McCarthy glaidul /j/ este des utilizat în cazul sunetelor vocalice înalte anterioare [i, e, ai] și /w/ în cazul sunetelor vocalice înalte posterioare [u, o, au]

Ex: seeing [si:ɹɪŋ], mosaic [mo:zeɪjɪk], coalition [kəʊəliʃən], fluid [fluɪd]

Stene și alții aserționează că glaidurile utilizate în soluționarea hiatului acustic nu poate fi identic cu /j/ și /w/ lexical.

În lucrările recente Cruttenden observă că [jw] de legătură nu sunt identice cu /j/ și /w/ fonemice, existând perechi minimale care demonstrează acest lucru: *my ears- my years, two eyed- too wide*

Heslwood, Britain și Fox, Newton și Wells se referă la [jw] ca „fenomen tranzițional articulatoriu de nivel jos” Hunt demonstrează că ascultătorii diferențiază dintre secvențele sintetice /i#j-i#i și u#wu- u#u/ (Britain 2009: 177-205).

Alte circumstanțe condiționate sugerează că între 2 vocale adiacente poate apărea și glottal stop. Mompean și Gomez studiind acest fenomen în engleza britanică au stabilit că 31.1 % din situații când se putea utiliza /r/ ca element de sprijin, s-a utilizat glottal stop. Jose A. Mompean și F. Alberto Gomez au studiat fenomenul de inserare a sunetului /r/ de legătură și a glottal stop în engleza britanică. Ca material de cercetare au luat înregistrările BBC din anii 1999-2009, cu 250 000 cuvinte și 32 ore de înregistrare. Rezultatele au stabilit că 60.5 % din materialul produs a fost cu utilizarea sunetului /r/ și doar 14.3% cu glottal stop. O inspectare a cazului unde hiatul nu este evitat arată că 96% din cazuri hiatul este rostit pe deplin și doar 4% este vorba de vocale geminate sau de o lungire de vocală ce merită a fi supusă cercetării în continuare (Mompean 2009 : 733-776)

Cercetările referitor la producerea glottal stop stabilesc că în limba germană este o apariție mai evidentă a stopului înainte de accent în silabele ce încep cu o vocală, cu toate că se depistează o stopare și în silabe neaccentuate după afirmațiile lui Alber, Kohler, Wiese, etc.

În engleza varianta australiană, inserarea sunetului consonantic /r/ și a glottal stop este cel mai des întâlnit ca metodă de soluționare a hiatului, conform cercetărilor lui Ivan Yuen, Felicity Cox, Katherine Domuth.

Foneticianul englez A. C. Gimson susține că glisările diftongilor [‘ei, ‘ai, ‘au, ‘oi, ‘ou (əu)] sunt descendente - cu durată și accent pe primul element, și reduși – limba face o mișcare redusă între două vocale apropiate; trei din acești diftongi [‘ai, ‘au, ‘oi] cer o mișcare mai extinsă a limbii. Toți acești diftongi pot fi urmați de [ə] (1) fiind ca o parte inseparabilă a cuvântului sau (2) ca un sufix morfem adăugat la rădăcina cuvântului (Gimson 1991:139). (1) *fire, society, tower* [faia; sə’saiəti; tauə], (2) *player, greyer, drier, employer* [pleia; greia; draia; im’ploia]

În acest caz al treilea element vocalic [ə] în vorbirea lentă este adăugat la cele două elemente ale diftongului, dar există tendința rapidității vorbirii unde se reduce al doilea element al diftongului ([i] sau [u]), în special când [ə] nu este un morfem separabil.

Fiecare hiat se caracterizează printr-un sistem bine determinat, care se formează după anumite legități. Fiecare sunet din componența hiatului se caracterizează printr-o articulație bine conturată. Componentele hiatului contrastează între ele prin trăsături diferențiale, bazate pe un solid suport articulatoriu. Din acest punct de vedere, elementele componente ale hiatului se caracterizează prin articulații distincte, ușor apreciate, ceea ce confirmă că ele sunt unități fonice compuse și independente, fiecare având câte o structură articulatorie de natură vocalică. Trăsăturile articulatorii relevante ale elementelor fonice din componența hiatului coincid din punct de vedere articulatoriu cu cele ale vocalelor respective, rostite în poziție izolată, care sunt considerate forme etalon.

Rostind hiatul vom reuși să păstrăm ținuta estetică a cuvântului, a frazei și a enunțului. Exprimându-ne altfel, fiecare verigă sonoră trebuie emisă printr-o articulație exemplară, plăcută și atrăgătoare. Numai printr-o astfel de pronunție ne vom apropia de modelul desăvârșit, modelul normat de

rostire literară. Acest model, după cum e cunoscut, este treapta cea mai înaltă de rostire și el nu permite abateri de la normele literare, ci obligă vorbitorii să respecte particularitățile articulatorii, tonale, ritmice și melodice ale fiecărei unități fonice din corpul cuvântului și al frazei.

References

- Britain, D., Fox, S., *The regularisation of the hiatus resolution system in British English*. In Filppula, M., et al. (eds.), *Vernacular Universals and Language Contacts*. London, Routledge, 2009.
- Elisabeth, Hon Hunt, *Acoustic Characterization of the Glides /j/ and /w/ in American English*, Massachusetts Institute of Technology, 2009.
- 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.
- Mompean, J., Mompean, P., */r/-liaison in English: An empirical study*. *Cognitive Linguistics* 20, 2009. P. 733-776.

Abstract: The sequences of adjacent vowels in English like in Romanian 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. One of the features common to Romanian and English spoken languages through which these two differ from the literary language is the unsteady character of the vowels and the vocalic groups.

Key words: hiatus resolution, diphthong formation, epenthesis, vowel elision, glide formation, coalescence

Semantic Annotation of Legal Documents through a FrameNet-Based Approach

Nicoleta BAGHICI

Universitatea de Stat din Moldova

“The common language of the law or legal jargon is not the product of the necessity, precedent, convention, or economy, but the product of sloth, confusion, hurry, cowardice, ignorance, neglect, and cultural poverty.”

Judge Lynn N. Hughes, U. S. District Court, Houston, Texas.

Advanced methods for retrieving documents based on their contents are becoming more and more important in many application areas. Today, information about any topic is accessible in digital form through digital libraries - many of which are accessible over the web. It is common knowledge in the digital library community that semantic annotations of documents in terms of keywords are the key to successful search because they wield the problems of standard information retrieval methods.

In particular, they solve the problem of synonyms by explicitly representing information about synonymous terms and relating them to a preferred term that is used to describe the content of a document.

Most current trends in terminology processing rely heavily on the aid of computational tools. Frequently, these tools comprise different systems for terminology database management. The organization of terminology in databases vastly facilitates the retrieval of information stored in terminological records and enables the user to group terms according to common features. Terminological databases of this kind usually allow the user to archive bibliographical references for the sources of the terms included in the database, as well as other information such as definitions, contexts of occurrence, variants of the term and equivalences in other languages. Other functions that are incorporated into the terminology work flow, and are also an important part of the process, are the utilities for the constitution and exploration of specialized textual corpora, including tools for the extraction of concordances, corpus statistical analyses and automatic terminology extraction.

Annotation of discourse phenomena is a difficult task which cannot be carried out without the help of annotation tools. Here, we will try to present an annotation tool employed which captures various discourse phenomena. Even though the annotation is done by humans, its features facilitates the process (Walker:1998).

FrameNet is an online lexical resource English language, semantic-based frames. Its purpose is semantic and syntactic combinatorial possibilities, inventory (valences) of each word in all its meanings. It used manual annotation of sentences and automatic organization of the results of this annotation. Its database serves as:

1. Dictionary which includes definitions (taken from the Concise Oxford Dictionary, 10th Edition or written by FrameNet team members) annotated corpus examples, as well as an alphabetical index (the lexical units and semantic frameworks);
2. Thesaurus: there are links from words to semantic frameworks in which they take part, and other words that evoke those frames;
3. There are also links between different semantic frames.

The corpus used for our research was the USA Constitution, american juridical decisions and amendments; Corpus annotation is performed by using PaLinKa software in two stages:

1. semantic annotation using PaLinkA software;
2. syntactic annotation adding to each group a grammatical function a (GF) and phrase type (PT).

The sentences annotated in XML format, are the starting point for describing lexical units.

This formed facilitates the search for a lexical unit LU, for a frame, for a frame element FE. For example:

REVENGE frame

Definition: An AVENGER performs some PUNISHMENT on an OFFENDER as a response to an earlier action, the INJURY, that was inflicted on an INJURED_PARTY. The AVENGER need not be identical to the INJURED_PARTY but needs to consider the prior action of the OFFENDER a wrong. Importantly, the punishment of the OFFENDER by the AVENGER is seen as

justified by individual or group opinion rather than by law.

Frame elements: AVENGER, PUNISHMENT, OFFENDER, INJURY, AND INJURED_PARTY.

Lexical units: avenge.v, avenger.n, get even.v, retaliate.v, retaliation.n, retribution.n, retributive.a, retributory.a, revenge.v, revenge.n, revengeful.a, revenger.n, vengeance.n, vengeful.a, and vindict.Example sentence: [His brothers Avenger] avenged [him Injured_party], With this, [El Cid Agent] at once avenged [the death of his son Injury], [Hook Avenger] tries to avenge [himself Injured_party] [on Peter Pan Offender] [by becoming a second and better father Punishment].

The general principles for annotation are the following:

1. FrameNet annotation is always relative to a certain linguistic unit (the target), which is generally one word, but it can be an expression (phrasal verb : Give in or idiom: take into account).
2. All the constituents are annotated, not only head - words of syntactic groups. => See example III (preposition ON is included in the syntactic dependent group having the semantic role Offender)
3. Each group is annotated according to the three levels: FE, GF relative to PT and LU lexical unit.
4. The sentences which are annotated represent contexts for the lexical unit LU subject.
5. The sentences used to describe a lexical units LU are annotated only relatively to that LU.
6. The set of annotated sentences for a given lexical unit is chosen to represent the full range of combinatorial possibilities for that lexical unit.

The annotation is more easily achieved when the elements of the core type are expressed in the sentence (i.e. only the compulsory valences of the predicative element).

The elements of the non-core element are optional of the predicative valences in the center of a semantic frame. These roles are not strictly necessary to express in the sense that do not represent absolutely the given frame. Thus for the majority

of frames are indicated events or processes, temporal and spatial roles are not essential, therefore are not always annotated.

In recent years the need to produce reusable corpora led to an increasing use of XML encoding in annotation. As a result, the annotation cannot be applied using simple text editors. In addition, the discourse annotation is usually complicated requiring specialized tools. An annotation tool needs to be easy to use; with a minimum time required to learn how it works. It should also hide unnecessary details from the annotator (e.g. XML tags which are not directly linked to the task).

Usually the annotators are linguists with little or no experience of computers or annotation schemes. Because of this, an annotation tool has to be designed so that humans provide the information in a very simple and friendly way. In addition, the tool needs to ensure that no illegal information is introduced during the process (Garside et al.,1997: 1979)

Last, but not least, it is desirable that a tool can be used for more than one task, so the annotators do not need to learn a new tool every time the task is changed. Moreover, in projects which build corpora in several languages, one way to ensure consistency between the annotations in the different languages is by using the same tool. Therefore, it is desired that a tool is language independent.

PALinkA, the tool presented in this paper meets all these requirements, being appropriate for discourse annotation.

The underlying idea of PALinkA is that it is possible to decompose most of the annotation tasks using three types of basic operations:

- Insertion of information not explicitly marked in the text (e.g. ellipsis, zero pronouns)
- Marking of the elements in a text (e.g. noun phrases, utterances, sentences)
- Marking the links between the elements (e.g. creator links)

We should emphasize that these three operations do not correspond to only three XML tags. The number of tags which can be inserted in a text is unlimited, for each one being possible to specify its name and attributes.

However, for each tag it is necessary to define the type of operation attached to it, so that the tool will know how to handle it. For example, for missing information the tool will insert a marker in the text, whereas for a link it will ask the annotator to specify the referred element. The set of tags which can be used to annotate is loaded from a preferences file. Figure 1 shows a small part of a preferences file used to annotate creator. It could look complicated for a non-expert in computers, but its syntax relies on a limited number of rules which are described in the documentation. (Orăsan et al.,2003:310)

```
[MARKER]
NAME: Creator
BGCOLOR:255,0,0
FGCOLOR:255,255,255
ATTR:ID=# ;defines an unique id for each tag
PREFIX:C
PUT_IN_TREE:1
HOT_KEY:F2
```

Figure 1: Part of the file that is used to annotate the creator

As can be seen in Figure 2 in the main screen of the tool does not display the XML tags, so the text can be easily read. In order to identify the tags present in the text, the user can specify colors to display the annotated text and can require to have the boundaries explicitly marked. PALinkA can be used to add annotation to files which already contain some sort of annotation. However, if the existing annotation is not relevant for the task, it does not appear on the screen at all.



Figure 2 The main screen when annotating a document.

The annotation process is as simple as possible; the boundaries of tags and the links between them being indicated with the help of the mouse. The tags which need to be linked require a unique ID. These IDs are generated and managed by the program allowing the annotator to concentrate on the annotation process. In addition to this, the tool has all the normal operations an annotation tool has: it can insert, delete or change tags (Orăsan et al., 2003: 309)

The output of the program is a well-formed XML, the tool making sure that the human annotator does not produce invalid XML constructions. At present the tool supports only in-line annotation, but in the long term, we intent to offer the possibility of producing stand-off annotation.

PALinkA is implemented in Java it is platform independent, running on any computer with a Virtual Java Machine installed. The tool is also language independent. In order to keep the tool as flexible as possible, it does not have a tokeniser. Instead, the tokens in the input text have to be explicitly marked using XML.²

Based on the discourse entities in a text and the way in which they are introduced (Grosz et al., 1995: 203), the annotating theory was developed

² <http://www.isi.edu/~marcu/discourse/AnnotationSoftware.html>

and demonstrated on simple texts. The main difficulty when annotating centering comes from the number of embedded tags which have to be marked. Each utterance contains several centers, some of these also embedding other centers. Given this richness of tags the main advantage of using PALinkA is that it hides the XML tags, using colours for each tag. In addition to this, it is possible to configure the program to mark the beginning and end of each tag using a character chosen by the user. It is possible to notice it in Figure 2. The user friendly interface facilitate the annotation process and does not distract the annotator with technical details.

Who will use this huge database?

1. NLP researchers working on natural language applications that include:
 - Word sense disambiguation: FrameNet provides syntactic information and collocations which often allow the association the right meaning;
 - Machine translation: FrameNet for different languages will reveal inter-linguistic differences regarding the meaning and grammatical behavior of words belonging to frames.
 - Information extraction: FrameNet annotations FrameNet provides high accuracy that can be used to build patterns for extracting information.
 - Question Answering: FrameNet data will facilitate the recognition of semantic frame relations.
2. The lexicographers who try to make a new entry in the dictionary or revising the already existing ones will appreciate.
 - A complete grammatical characterization of words or their possibilities of combinations, with examples from corpora to show them the genuine use.
 - A corpus analysis technique based on frames and their ability to identify relevant facts in terms of lexicographical corpus in the context of their sentences.
3. Language teachers and those who want to learn a foreign language at an advanced level will discover that FrameNet's lexicon offers a complement to reduced information in conventional dictionaries:
 - A summary of the syntactical and semantic potential of a word with authentic illustrations, which forms an ideal base for creating teaching material and exercises.

- Examples of real use of a word in context, explaining how sentences are formed.

This article presents a multipurpose annotation tool which annotates the structure of discourse³.

Bibliography:

Barbara J. Grosz, Aravind K. Joshi, and Scott Weinstein, *Centering: A framework for modelling the local coherence of discourse*, *Computational Linguistics*, 21(2):203 – 225, 1995.

Daniel Marcu. RSTTool RST *Annotation Tool*, Available at:

<http://www.isi.edu/~marcu/discourse/AnnotationSoftware.html>

FrameNet Project, housed at the International Computer Science Institute in Berkeley, California. <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>

Laura Hasler, Constantin Orăsan, and Ruslan Mitkov, *Building better corpora for summarisation*, In

Proceedings of Corpus Linguistics, pages 309 –319, Lancaster, UK, March, 2003.

Marilyn A. Walker, Aravind K. Joshi and Ellen Prince, editors. *Centering Theory in Discourse*, Oxford University Press, 1998.

Roger Garside and Paul Rayson, Higher-level annotation tools. In Roger Garside, Geoffrey Leech and Anthony McEnery editors, *Corpus Annotation: Linguistic Information from Computer Text Corpora*, pages 179 – 193, Addison Wesley Longman, 1997.

Informațiile și era cunoașterii, în care trăim, creează provocări în multe domenii, și terminologia nu este o excepție. Provocările includ o creștere exponențială a numărului de documente de specialitate care sunt disponibile, în care sunt prezentați termeni, și numărul de termeni și concepte nou introduse, care se află deja de dincolo de (manual) capacitatea noastră. O soluție promițătoare la această supraîncărcare "informațională" ar fi de a angaja proceduri automate sau semi-automate, pentru a permite persoanelor fizice și / sau grupuri mici pentru a construi eficient terminologii de înaltă calitate, din resurse proprii, care reflectă îndeaproape obiectivele lor individuale și puncte de vedere. Adnotarea fenomenului discursului este o sarcină extrem de dificilă, care nu poate fi realizată fără ajutorul uneltelor de adnotare. În acest articol vom prezenta o adnotare ajustabilă și transparentă (PALinkA).

Key-words: terminology, terms ,legal discourse, PALinkA, corpus, case study, FrameNet, NLP (Natural Language Processing).

³<http://clg.wlv.ac.uk/projects/PALinkA/>

Basic peculiarities of conversion in Modern English word-building

Angela CĂLĂRAȘ,
lector superior USARB

This article aims at providing a comprehensive and detailed study of Conversion in Modern English as one of the most productive word-building processes describing its main peculiarities. It presents a thorough study and analysis of specific features of conversion identifying basic criteria of classification of converted words from the perspectives of many outstanding linguists. Yet, it should be remarked that linguists have different approaches to this word-formation process as they treat it from different points of view.

It is a curious and attractive subject, because it has a wide field of action and almost all grammatical categories can undergo conversion to more than one word-form. Moreover, it is compatible with other word-formation processes and it has no demonstrated limitations. Since conversion is treated differently in linguistic literature, first of all it would be necessary to dwell on the definition of conversion. Thus, the majority of linguists claim that conversion is particularly common in English, because the basic form of nouns and verbs is identical in many cases. And, as conversion is a word-building process, which affects both the morphologic and the syntactic status of words, the article will present two basic criteria of classification, pointing out the parts of speech which are most favoured by conversion.

Laurie Bauer, a famous linguist views conversion as an extremely productive way of producing new words in English. The scholar claims that there do not appear to be morphological restrictions on the forms that can undergo conversion, so that compounds, derivatives, acronyms, blends, clipped forms and simple words are all acceptable inputs to the conversion process. In his opinion “*Similarly, all form classes seem to be able to undergo conversion, and conversion seems to be able to produce words of almost any form class, particularly, the open form classes (noun, verb, adjective, adverb)*” (Bauer 1983: 97).

Linguists say that due to its specific structure, conversion is a characteristic feature of the English word-building system. It is also called

affixless derivation or *zero-suffixation*. The term “conversion” first appeared in the book by H. Sweet “New English Grammar” in 1891 (Sweet 1898: 153). Professor A. Smirnitsky treats conversion as a morphological way of forming words when one part of speech is formed from another part of speech by changing its paradigm, e.g. form the verb “*to dial*” we form the noun “*dial*” and we change the paradigm of the noun (*a dial, dials*) for the paradigm of a regular verb (*I dial, he dials, dialed, dialing*) (Smirnitsky 1973: 15). A. Marchand in his book “The Categories and Types of Present-day English” treats conversion as a morphological-syntactical word-building process because we have not only the change of the paradigm, but also the change of the syntactic function. As a rule, the word changes its syntactic function without any shift in lexical meaning (Yule 2006: 74).

Having studied a number of definitions offered by famous linguists we can state that, in fact conversion consists in coining a new word from some existing word by changing the category of the part of speech, but preserving the morphemic shape of the original word. Thus, the word has a meaning which differs from that of the original one, though it can be more or less easily associated with it.

We can affirm that conversion makes communication easier. The process of conversion is easily recognizable, because both words are graphically identical; whereas the direction of this process is sometimes impossible to determine. Thus, from H. Marchand’s point of view it is really important to establish the direction of this process and stress should be laid on the semantic dependence, the range of usage, the semantic range and the phonetic shape of the converted words as (Marchand 1974: 154).

Conversion is quickly related to shift of word-class. It can be easily seen, that it mainly produces nouns, verbs and adjectives. So, the major cases of conversion are from noun to verb and accordingly from verb to noun. Conversion from adjective to verb is also common, but it isn’t so widely spread as the one mentioned above. As for the other grammatical categories, it should be remarked that conversion is not common for them. It is worth mentioning that conversion is a word-building process which affects both the morphological and syntactic status of words. It consists in the change of the form of speech in which a word has been traditionally used into another part

of speech, e. g. a noun, an adjective or an adverb into a verb; an adjective, a verb, a pronoun into a noun, etc. The word converted from one grammatical category into another one can be easily recognized according to two criteria: *syntactic* and *morphologic* (Hulban 2002: 135).

Linguists consider that the syntactic criterion is based upon the position of the word in the sentence structure, and upon the syntactic ties that are very important in English, for example in the sentence “*Does anyone second?*” (Chesterton 1988: 59), and “*We must away and wait until she dies*” (Yeats 1986: 251), the adjective *second* and the adverb *away* are used as verbs. The position of the words in the two sentences and their syntactic relations are those specific to verbs.

While the morphological criterion, based on the paradigmatic characteristics of form classes, usually accompanies the former one. Thus, if we look at the examples “*Did Evelyn ask you to come and minister to me?*” “*Why, the whole house canters round you*” (Lawrence 1977: 252), “*You noticed his lack of heat when you vetoed his project*” (Asimov 1972: 92), “*Jolene cut a piece of pie. Boy! She said, wolfing it down*” (Capote 1974: 62), “*I will not permit myself to be bypassed and sidetracked*” (Asimov 1972: 165), we can recognize not only the basic syntactic relations characterizing finite and nonfinite forms of verbs, the active and passive voice, but also the pragmatic forms of verbs. On the one hand there is the infinitive particle *to*, and on the other hand there are several verbal inflections: *-s*, *-ed*, *-ing*, and again *-ed*, indicating the third person singular of a verb used in the present tense, the past tense of another verb, the gerund of a third verb, and the past participle helping to form the passive voice of other two verbs.

Speaking about word-building processes a Romanian professor Horia Hulban affirms that conversion cannot be considered if words are treated in isolation (Hulban 2002: 147). He sustains that the other terms which are currently used to denote the same process zero derivation and functional change, also suggest that words can have identical forms and belong to various parts of speech simultaneously. It is common knowledge that English is characterized by the existence of homonymous forms. *Silver* and *silk*, for example, can be nouns, adjectives and verbs, similar can be an adjective and a noun, *run* can be a verb, a noun, and an adjective. In his opinion there are

two causes which led to the formation of homonymous forms, which later facilitated the process of conversion. Thus, the first is the loss of endings, which resulted in identical forms for nouns and verbs and the second is the change of the form of some borrowed words belonging to different grammatical categories. He explains that the original affixes were dropped, only the root was preserved, so the distinction between nouns and verbs was lost. It is obvious that verbs are very little favoured by other word-building processes, but conversion compensates this, providing language with a large number of verbs derived from practically any other part of speech (Hulban 2002: 151). It has been proved that words coined by conversion are frequently polysemantic. Nevertheless, their basic meanings are usually easily described if they are grouped according to some semantic fields.

As we have seen conversion, an exceedingly productive way of forming words in Modern English, is treated differently in linguistic literature. Some linguists define it as a morphological; others as a morphological-syntactic way of forming words, still others consider conversion from a purely syntactic angle. We have stated that there are several criteria of semantic derivation within conversion pairs and the most universal are considered the semantic and the frequency criteria.

It is worth mentioning that Modern English is rich in conversion pairs. As a way of forming words, conversion is extremely productive as new conversion pairs make their appearance in fiction, science, technology, gradually forcing their way into the existing vocabulary of all spheres of human activity and into dictionaries as well. As linguists have stated conversion affects notional parts of speech (noun, adjective, verb, and adverb), and very rarely prepositions and conjunctions.

Bibliography

- Asimov, I. *The Gods Themselves*. Conn Greenwich: A Fawcett Crest Book, 1972
Bauer, L. *English Word-Formation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983
Capote, T. *The Grass Harp. Breakfast at Tiffany's*. Moscow: Progress, 1974
Chesterton, G. *The wisdom of father Brown*. London: Penquin Books, 1988
Hulban, H. *Syntheses in English Lexicology and Semantics*. București: Universitatea "Al. I. Cuza", 2002
Lawrence, D. *Odour of chrysanthemums and other stories*. Moscow: Higher School Publishing House, 1977

Marchand, H. *The categories and Types of Present Day English Word-Formation* 2nd ed. München: Verlag C. H. Beck, 1969

Smirnitsky, A. *English Lexicology*. Moscow: Higher School Publishing House, 1973

Sweet, A. *New English Grammar, Logical and Historical*. London: Clarendon Press, 1898

Yeats, W. *The English verse*. London: Penquin Books, 1986

Yule, G. *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press. 2006

Rezumat: „Conversiunea în Engleza Modernă și Particularitățile de bază” este o cercetare dedicată unuia dintre cele mai productive procese de formare a cuvintelor în Engleza Modernă care îmbogățește constant vocabularul limbii engleze cu cuvinte noi. Conversiunea reprezintă un subiect curios și atractiv, deoarece aceasta prezintă un câmp larg de acțiune: toate categoriile gramaticale pot fi supuse conversiei la mai multe forme ale cuvintului. Conversiunea poate fi tratată ca un mijloc de formare a cuvintelor conform criteriului morfologico-sintactic, deoarece aceasta implică atât schimbarea paradigmei, cât și schimbarea funcției sintactice a cuvântului.

Cuvinte cheie: Conversiune, criterii de baza, clasificare sintactica, clasificare morfologica, cimp semantic, limitari semantice

Coraport între activități de contact direct și cele individuale în cadrul predării cursului universitar de fonetică

Alexei CHIRDEACHIN, *conf.univ.dr. ULIM;*

Nicanor BABĂRĂ, *Prof.univ.dr.hab.*

Universitatea de Stat din Comrat

Se știe că limba este cel mai important mijloc de comunicare interumană. A vorbi o limbă înseamnă a putea fi participant al procesului de comunicare orală și scrisă în limba respectivă și a putea rezolva diferite probleme de ordin cotidian și profesional prin intermediul acesteia. Însă, când vorbim de comunicare ne referim în primul rând la aspectul ei oral care este primar celui scris, deoarece omul în vață mai întâi a vorbi și apoi a scrie, capacitatea de a însuși să scrie depinzând de cea de a însuși să vorbească. Pe de altă parte, existența fenomenului oamenilor analfabeți, dar și absența propriului scris în multe limbi ale lumii în prezent, confirmă acest fapt, ceea ce impune statutul pronunției ca fiind de o primă importanță în sistemul

compartimentelor limbii în plan teoretic și practic. Astfel, noțiunea de comunicare orală vizează în primul rând pronunție, adică fonetică. Pe de o parte, născându-se copilul însușește mai întâi sunetele vorbirii cu ajutorul cărora devine apt în continuare să formuleze cuvinte și expresii. Pe de altă parte, în plan lingvistic fonemul este cea mai mică unitate a limbii care servește drept „material de construcție” și semn de deosebire pentru unități mai complexe.

Despre însemnătatea foneticii se vorbește încă din sec. V-IV î. e. n. în felul următor: “Nu este nici o îndoială că o consoană are existență în sine, căci sensul cuvintelor se schimbă în funcție de modificarea consoanelor.” Mai târziu, în sec.XIX, filologul german Jakob Grimm afirmă că “gândul e fulger, cuvântul e tunet, consoanele alcătuiesc scheletul, iar vocalele – sângele limbii” (Apud: Corlăteanu, Zagaevschi 1993: 15). Potrivit lui L.V.Șcerba, reorientarea interesului lingviștilor de la limbile moarte spre cele vii a dus la sporirea interesului față de metoda de predare a limbilor străine, ceea ce, la rândul său, a cauzat sporirea interesului față de pronunțare (Ищepбa 1974: 12). N.Babâră menționează că fără fonetică este “întuneric” în lingvistică, învățământ și predare (Babâră 2003: 17). După N.Corlăteanu și V.I.Zagaevschi, „studentul trebuie să știe, de la bun început, că de felul cum va însuși materialul de fonetică (primul compartiment al limbii ca mod de succesiune metodică, dar și în sens de importanță științifică) va depinde trăinicia fundamentului pe care se vor clădi cunoștințele căpătate la celelalte subdiviziuni ale limbii, la disciplinele lingvistice în genere” (Corlăteanu, Zagaevschi 1993: 3). În acest context, menționăm și spusele lui M.Bogdan că „un profesor de limba străină fără o pregătire fonetică este la fel de incompetent în materia lui ca și un medic căruia îi lipsesc cunoștințele elementare de anatomie” (Bogdan 1962: 8). Dificultățile de pronunțare ale limbii străine nu pot fi lichidate altfel decât studiind minuțios fonetica segmentală și cea suprasedimentală. Astfel fonetica (studierea aprofundată a sistemului sonor în toată complexitatea lui) vine în ajutorul celor care doresc să însușească temeinic o limbă străină (Babâră 2003: 17-18). A.Tătaru menționează că transferul deprinderilor de pronunțare a limbii materne în pronunțarea celei străine este un procedeu greșit, care scade simțitor valoarea cunoașterii limbii străine. De aceea combaterea lui, de la începutul

procesului de însușire a pronunțării, asigură rezultatele optime. Studenții trebuie să aibă în vedere că pronunțarea cu „accent străin” a unei limbi, pe lângă efectul acustic amuzant sau chiar supărător, mai poate aduce grave prejudicii înțelegerii clare a vorbirii. Rolul pronunțării corecte atât de neglijat în trecut este subliniat de însăși natura relațiilor dintre oameni în zilele noastre: distanțele dintre țări nu mai împiedică contactul direct dintre oamenii din cele mai îndepărtate țări ale lumii, aducând pe primul plan limba vorbită, cu pronunțarea ei specifică (Tătaru 1997: 88).

După cum se știe, conform art.11 al Codului educației aprobat în 2014, educația are ca finalitate principală dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică, urmărindu-se printre competențe-cheie formare a competențelor de comunicare în limbă străină, dar și cea de a învăța să înveți (Codul educației al Republicii Moldova: online). Astfel, cerințele pedagogiei de astăzi presupun direcționarea spre formarea competențelor ca finalități ai procesului didactic. În cazul limbilor străine sunt vizate competențele comunicative aferente limbii în cauză. Competența este formată în baza anumitor cunoștințe și capacități care constituie premise pentru dezvoltarea celei din urmă. În această ordine de idei, procesul de predare-învățare a limbii străine în general și a pronunțării acesteia în special cuprinde trei nivele: cunoaștere și înțelegere/comprehenșiune, aplicare și integrare. Astfel, procesul în cauză are următoarele obiective și activități aferente de contact direct: **1. Nivelul 1** (cunoaștere și înțelegere/comprehenșiune). Însușirea conștientă a sunetelor vorbirii prin analiza comparativ-contrastivă a sunetelor limbii studiate cu cele din limba maternă. În cazul studierii limbii secunde este benefic ca o astfel de analiză să se efectueze și cu cele ale limbii de bază; **2. Nivelele 2** (aplicare) și **3** (integrare). Stimularea procesului de gândire exprimarea orală în procesul de aplicare practică și automatizare a materialului didactic.

1. Nivel de cunoaștere și înțelegere/comprehenșiune. La acest nivel se formează cunoștințele pe calea transformării lor din informație în baza înțelegerii logice a materiei. Nu se poate echivala noțiunea de cunoștință cu cea de informație. Deși informația de limbă constituie punctul de plecare

în procesul glotodidactic, ea nu este scop în sine, ci prezintă premise pentru formarea și dezvoltarea ulterioară a competențelor comunicative. Pentru ca informația să se transforme în cunoștință, ea trebuie să parcurgă o serie de operațiuni analitico-sintetice cognitiv-logice. În acest context, nivelul în cauză vizează conștientizarea articulării sunetului respectiv în parte (separat și apoi în cuvinte). În această ordine de idei, propunem următoarele:

1. Însușirea articulării sunetului aparte. Să se dea caracteristica comparată a sunetelor din limbile străină și maternă.

2. Fixarea sunetului (aceasta constituie p u n t e a d e t r e c e r e de la nivelul de cunoaștere/înțelegere/comprehensiune la cel de aplicare conținând elemente ale celor două nivele), mai întâi separat, apoi în cuvinte (în poziție inițială, medială prevocalică și preconsonantică, finală) incluzându-se următoarele trepte: **a)** cuvinte din limba maternă, în care sunetele practic coincid cu cele din limba străină, dar din punct de vedere fonetic nu există în cea din urmă; **b)** cuvinte din limbile maternă și străină, care din punct de vedere fonetic coincid și includ sunetele comparate (au același înveliș sonor); **c)** cuvinte din limba străină cu sunetele respective, care din punct de vedere fonetic nu se întâlnesc în cea maternă ; **d)** cuvinte din limba străină în contrast conținând sunetele respective în opoziție una față de altă, după modul de articulare, locul de articulare, participarea coardelor vocale.

2. Nivel de aplicare. Aici se vizează drept obiectiv formarea abilităților în baza cunoștințelor. Sarcinile didactice propuse la acest nivel sunt menite de a servi drept mijloace de transformare a cunoștințelor teoretice aferente limbii studiate în abilități practice vizându-se ca obiectiv formarea abilităților în baza cunoștințelor avându-se în vedere următoarele:

1. Articularea sunetelor în îmbinări de cuvinte. **2.** Articularea sunetelor în propoziții/fraze: **a)** propoziții/fraze în care sunetele studiate apar frecvent; **b)** propoziții/fraze în care sunetele studiate sunt contrastante. **3.** Articularea sunetelor în expresii idiomatice, zicale, proverbe. **4.** Articularea sunetelor în dialoguri, poezii, povestiri. **5.** Articularea sunetelor în texte, compuneri, expuneri (aceasta fiind puntea de trecere de la nivelul de aplicare la cel de integrare conținând elemente ale celor două nivele) etc. (a se vedea materialele semnate de N.Babâră, D.Bădărău, D.Chițoran, H.Pârlog, T.I.Ekholm, Vl.Plotnic, V.H.Selezniiov, E.V.Șevakova (Babâră 1990: 11-12;

Bădărău 1975: 4; Chițoran, Pârlog 1989: 61-65; Plotnic 1968: 243; Селезнёв 1979: 34-41; Шевякова 1967: 63; Шевякова 1968: 113-116; Эжгольм 1969: 79, 92-94)).

3. Nivel de integrare. În cadrul acestui nivel obiectivul principal este transformarea abilităților formate și dezvoltate la cel precedent în deprinderi sau competențe comunicative. Pentru aceasta sarcinile didactice trebuie să asigure, pe de o parte, automatizare, și pe de altă parte, elementul creativ-analitic, ceea ce asigură integrarea deprinderilor/competențelor formate din abilități în sistemul cognitiv-psihic existent de cunoștințe, abilități și deprinderi/competențe ale studentului. În acest context predarea pronunției vizează formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare orală (vorbire și audiere sau înțelegerea orală). Formarea și dezvoltarea competențelor comunicative constă în extrapolarea cunoașterii de limbă la situații concrete de comunicare. În această ordine de idei, în vederea automatizării abilităților obținute la nivelul precedent și implicit a transformării lor în deprinderi sunt necesare activități didactice cu caracter creativ-analitic care, de exemplu, să se înceapă cu secvență textuală ajungându-se la discuții pe marginea problematicii abordate în text și urmărindu-se așa tipuri de însărcinări cum ar fi întrebări de ordin creativ-analitic (precedate de cele de ordin reproductiv) după principiul studiului de caz, povestirea textului, analiza (de asemenea după principiul studiului de caz) și rezumarea lui. La îndeplinirea acestor însărcinări este necesar să se atragă atenția la pronunțarea sunetelor studiate.

Totodată procesul didactic nu include numai activități cu contact direct descrise anterior, ci și cele individuale. În acest context, activitățile individuale aferente procesului didactic (în cazul de față predării-învățării pronunției) presupun consultarea literaturii de specialitate.

Dezvoltarea tehnologiilor informaționale și implementarea lor în procesul didactic nu anulează necesitatea și importanța lucrului cu carte în format tradițional, ci îl completează.

Lucrul cu carte contribuie la dezvoltarea abilităților care altfel nu se pot dezvolta. Alături de aceasta, el contribuie la dezvoltarea canalului kinestezic de percepție, fapt ce contribuie, la rândul său, la transformarea informației în cunoștințe deoarece asigură implicarea înțelegerii logice și nu a memorizării mecanice în procesul de formare a cunoștințelor. În aceste

condiții se creează o bază mai solidă pentru transformarea ulterioară a cunoștințelor în abilități și apoi în deprinderi, parcurgându-se astfel cele trei nivele (cunoaștere și înțelegere/comprehensiune, aplicare și integrare) și asigurându-se premise pentru formarea și dezvoltarea competențelor comunicative.

În vederea celor menționate, recomandăm următoarele activități dactice :

1.Conspectarea cărților consultate. După fiecare temă sau unitate de temă predată, studentul urmează să conspecteze din literatura de specialitate. Cu acest scop se recomandă să se utilizeze un caiet de 24-96 de foi (în funcție de volumul de ore prevăzute pentru cursul respectiv, în cazul nostru pentru fonetică). Se propune elaborarea unui tabel cu trei coloane, unde prima (cea mai îngustă, cel mult două pătrățelesau un centimetru) va reflecta numărul de ordine, cea de-a doua (nu mai mult de patru centimetri sau opt pătrățele) – datele bibliografice ale cărții conspectate, și cea de-a treia – conspectul nemijlocit al conținutului tematic (Tab.1). Se recomandă să se conspecteze cel puțin cinci cărți;

Tab.1. Forma de conspectare a materialului bibliografic consultat

| Nr./r. | Datele bibliografice ale cărții | Conținutul tematic |
|--------|---------------------------------|--------------------|
| | | |
| | | |
| | | |

2.Analiza comparativ-contrastivă a materialului conspectat din diferite cărți cuprinde două etape:

a) Analiza comparativ-contrastivă a materialului preluat din cărți conspectate. Pentru aceasta se propune elaborarea unui tabel sumativ care ar reflecta trăsături comune și deosebite ale cărților consultate (Tab.2);

Tab.2. Analiza comparativ-contrastivă a materialului conspectat din cărți

| Nr./r. | Datele bibliografice ale cărții | Trăsături comune | Trăsături deosebite |
|--------|---------------------------------|------------------|---------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

b) Analiza comparativ-contrastivă a materialului preluat din cărți conspectate cu cel predat de cadru didactic în timpul lecției (Tab.3). Activitățile indicate în pt. a și b se recomandă să se efectueze mai întâi în mod tradițional, cu ajutorul stiloului și a caietului, în vederea implicării canalului kinestezic de percepție și implicit o înțelegere mai bună a materiei preluate din cărțile conspectate; în continuare se admite să fie realizate și la calculator cu imprimarea ulterioară).

Tab.3. Analiza comparativ-contrastivă a materialului conspectat în plan comparativ-contrastiv cu cel predat în cadrul lecției

| Nr./r. | Datele bibliografice ale cărții | Materialul bibliografic în plan comparativ-contrastiv cu cel predat în cadrul lecției | |
|--------|---------------------------------|---|--------------------|
| | | Trasaturi comune | Trasaturideosebite |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

3. Elaborarea referatelor și a prezentărilor de tip Power Point. În referate și prezentări se reflectă rezultatul lucrului menționat în pt. 2 (a și b). Aceste activități pot fi realizate atât în cadrul evaluării formative la lecții practice și seminare (în mod deosebit la finalizare a temei înainte de a trece la cea nouă) cât și în cel al evaluării sumative (la sfârșitul semestrului sau al cursului).

4. Elaborarea portofoliilor cu următorul conținut (prima pagină fiind foaia de titlu și a doua – tabla de materii cu indicarea listei documentelor incluse):

a) Fișa de evidență a materialului bibliografic consultat care se perfectează în forma de tabel cu patru coloane, unde prima (cea mai îngustă)

va reflecta numărul de ordine, cea de-a doua – datele bibliografice ale cărții conșpectate, cea de-a treia – semnătura studentului, cea de-a patra – semnătura cadrului didactic (Tab.4);

Tab.4. Fișa de evidență a materialului bibliografic consultat

| Fișa de evidență a materialului bibliografic consultat | | | |
|--|-------------------------------|-----------------------|---|
| al studentului <u>Numele, Prenumele</u> , Facultatea _____, anul _____, grupa academică _____, disciplina _____, cadrul didactic responsabil <u>Numele, Prenumele, gradul științific, titlul științifico-didactic, funcția</u> | | | |
| Nr./r. | Date bibliografice ale cărții | Semnătura studentului | Semnătura cadrului didactic responsabil |
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| N. | | | |

b) Conșpectul nemijlocit al materialului bibliografic prelucrat (a se vedea pt.1);

c) Copiile paginilor din cărți conșpectate (paginile referitoare la o carte trebuie să fie capsate sau prin secuclamă, pe verso indicându-se datele bibliografice ale cărții respective);

d) Referatele și prezentările de tip Power Point (imprintate și în forma electronică);

e) Alte materiale (dacă este cazul).

Reieșind din cele examinate, observăm că îmbinarea activităților de contact direct cu cele individuale în cadrul predării pronunție contribuie la o formare și dezvoltare armonioasă a competențelor comunicative bazate pe cunoștințe, abilități și deprinderi

Temeinice caracterizate prin transformarea informației în cunoștințe prin intermediul înțelegerii logice, a cunoștințelor în abilități pe calea aplicării cel ordintâi și a celor din urmă îndeprinderi cu ajutorul automatizării

și a integrării acestora în sistemul individual de cunoștințe, abilități și deprinderi al studentului.

Bibliografie

- Babără, N. *Aspecte de predare a diftongilor din limba engleză*. Chișinău: USM, 1990.
- Babără, N. *Pronunțarea și ortografia engleză în contextul didacticii (studiu lingvistico-statistic)*. În: *Probleme de lingvistică generală și romanică*, vol. II. Chișinău: CE USM, 2003. P.17-22.
- Bădărău, D. *Pronunțarea*. În: *Cultura*, 25 ianuarie 1975, nr.4 (1540). P.4.
- Bogdan, Mihail. *Fonetica limbii engleze*. Cluj: Editura Științifică, 1962.
- Chițoran, D.; Pârlog, H. *Ghid de pronunție a limbii engleze*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989.
- Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. Chișinău: S. n., 2003.
- Codul educației al Republicii Moldova*, nr. 152 din 17.07.2014. URL: <http://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educatiei.pdf> (accesat la 6.10.2015).
- Corlăteanu, N.; Zagaevschi, V. *Fonetica*. Chișinău: Lumina, 1993.
- Plotnic, V. *Metodica predării consoanelor engleze la etapa începătoare*. În: *Научная конференция по итогам научно-исследовательской работы за 1967 год. Секция общ. и гум. наук*. Кишинев: КГУ, 1968. С.243-244.
- Tătaru, A. *Limba română. Specificul pronunțării în contrast cu germana și engleza*. Cluj-Napoca: Dacia, 1997.
- Селезнёв, В.Х. *Пособие для совершенствования навыков английского произношения*. Москва: Международные отношения, 1979.
- Шевякова, В.Е. *Вводный фонетический курс английского языка*. Москва: Наука, 1967.
- Шевякова, В.Е. *Коррективный фонетический курс английского языка*. Наука: Москва, 1968.
- Эжгольм, Т.И. *Фонетические упражнения для самостоятельной работы по коррекции произношения в лингафонном кабинете*. Москва: 1-й МГПИИЯ, 1969.
- Щерба, Л.В. *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики*. Москва: Высшая школа, 1974.

Abstract: To master a language means to be able to participate in the process of oral and written communication in it. When addressing the concept of communication we mean first of all its oral aspect which confirms the status of pronunciation as being of primary importance in the system of language compartments. Today the requirements of pedagogy are directed towards formation of competencies as finalities of the teaching process. In language teaching, communicative competences related to target language are concerned. For this reason, there is proposed a series of classroom and individual activities aimed at formation and development of communicative

competences within the university course of phonetics. In this context, the correlation of such activities in language teaching and learning process is examined in our paper. **Cuvinte cheie:** limbă, pronunție, competente comunicative, glotodidactică, activități de contactdirectși cele individuale.

Verba Cogitandi: "I" Cases

Marina KAIM

*Moldova State University,
Moldova, Fulbright Alumna*

Verba cogitandi, the verbs that characterize our mental activity and reflect the complex mental/psychic processes that take place in our minds, make an essential part of the English language. Verba cogitandi (think, believe, know, consider, guess, suppose, understand etc.) reflect the multifaceted connection of thinking processes with other aspects of human activity and demonstrate that all mental/psychic processes do not exist as isolated acts, being naturally interconnected and therefore specific in many ways. They “cover” important aspects of human relations, including but not limited to inter- and intra- personal communication. They also possess a complex semantic structure, their polysemy adding to that complexity, and contributing to the difficulties in their understanding and acquisition, which is thereby reflected in their use and acquisition by language learners. The latter, in turn, should be taken into consideration while working on the related EFL/ESP courses design and development.

Given that such verbs (think, know, believe, consider, guess, suppose, expect, understand etc.) possess a complex semantic structure, it is reflected in their use and acquisition of language learners which should be addressed properly during the EFL/ESP courses taught. Semantically verba cogitandi cannot be directly “caught”, at the same time appearing in and creating the contexts which often are not easy to understand. Their polysemantic nature and the fact that the concepts that they reflect are rather blurry, add to the difficulties in their understanding and acquisition. It “reminds” us about the fact that all mental states and processes (taking place in our mind and being thereby non-transparent) are closely interconnected

and function in synergy. Verba cogitandi, therefore, should be examined in close interrelation, interdependence (i.e. those that form the groups of verbs of thinking, knowing, opinion etc.) which is reflected in their semantic structure and use.

After processing the data elicited from 21 fiction works written by British and American authors, that contained the examples/cases of the selected verba cogitandi use (e.g. think, thought, know, knew, consider, understand, understood, see, saw, believe, guess (-ed), figure (out), find, expect, feel, wonder, suggest, suppose, realize, imagine, learn, remember, reflect, meditate, ponder, conceive, contemplate, muse, mull, reason, reckon etc.), we have tracked the following four main types of their use. The first one (I) includes the cases of verba cogitandi that directly engage mental states or processes (those of thinking, meditating, pondering, considering, knowing etc.):

e.g. "... Yet I hoped by grouting at the earth below it to be able to dislodge the stone at the side; but while I was *considering* how best to begin, the candle flickered, the wick gave a sudden lurch to one side, and I was left in darkness." (Falkner 1993: 63)

e.g. "Please, again, I ask you to *believe* me (Zusak 2007: 14)

e.g. "...God knows... I can see you don't belong here." (Marais 2006: 53)

e.g. "I said you'd be well paid." "I've been thinking about the money. I think I'd rather trade in favors. I've been considering running for lieutenant governor." "You know we're backing Danford." "But he is not being as helpful to you as I am." (Johanson 2007: 21)

e.g. "... That's true. And there's no reason why you should not. What harm can I do to you or to her?"... The reddleman looked in the old man's face. "Well, sir," he said at last, "I *knew* her before today, though perhaps it would have been better if I had not. But she's nothing to me, and I am nothing to her; and she wouldn't have been in my van if any better carriage had been there to take her." (Hardy 1998: 9)

The second group (II) contains the examples in which the related verba cogitandi examples express the modal meaning, i.e. reveal in the related contexts the speaker's state of mind or knowledge, mood, attitude, opinion, doubt, serve as epistemic markers/pragmatic particles etc.:

e.g. "...I *suppose* drug runners have family feelings too (Johansen 2007: 31)
e.g. "Maybe you're right," Robert admitted, trying to assimilate this anger,
"but I still *think* people are more rational than you give them credit for."
(Marais 2006: 53)

e.g. "I *think* that when the moon is bright a great hush falls always upon
Nature, as though she was taken up in wondering at her own beauty."
(Falkner 1993:41)

e.g. Indeed, I *think* that my being with him did him good; for he felt that there
was once more someone to love him, and his heart went out to me as to his
son David. (Falkner 1993:41)

e.g. "We have missed because we tried to miss, *I suppose*." (Hardy 1998:265)

Another group (III) refers to the cases of *verba cogitandi* used to
express both the mental aspect (e.g. thinking process) and modal meaning:

e.g. "... I have been *thinking* that I will wear my blue silk after all," she said.
(Hardy 1998: 159)

e.g. "... So in a minute there were none left in the church, save and except
Mr. Glennie, with me, Ratsey, and Elzevir Block. I did not run: first, not
wishing to show myself coward before the men; second, because I thought if
Blackbeard came he would fall on the men rather than on a boy; and third,
that if it came to blows, Block was strong enough to give account even of a
Mohune (Falkner 1993: 29).

e.g. "If I didn't *think* that, I'd be heading for the front door instead of the
lab." She gave him a cool glance. " (Johansen 2007:153)

e.g. "... And, yes, perhaps even a little vulnerable. "I've been *thinking*, Lisa,"
Kevin murmured in her ear. "Maybe we should—..." (Johansen 2007: 210)

e.g. "... I heard him chuckling to himself, and the others laughed loudly too,
when he was telling how he palmed me off; but 'he laughs loudest who
laughs last', *thought* I, and should have chuckled too, were it not for making
the coffin creak. (Falkner 1993: 53)

As a logical consequence of the complex relations between various
mental/psychological processes taking place and being processed in our
mind, *verba cogitandi* are often used several times (as a group of *verba*
cogitandi) in the same context, paragraph and even sentence (group IV). This
can be illustrated by some of the examples provided below:

e.g. "... Yet for a very long time—it *seemed* hours after all had gone I could *hear* a murmur of distant voices, and *knew* that some were talking at the end of the passage, and perhaps *considering* how the landslip might best be restored." (Falkner 1993: 55)

e. g. "But as I looked at the beard and *pondered*, I began to *see* that if anything was to be done, it must be by searching in the coffin itself, and the clearer this became to me, the greater was my dislike to set about such a task. (Falkner 1993: 58)

e. g. "What sort of a spirit did ye *mean* when ye said, a very strange one, Timothy?--no, no--don't tell me." (Hardy 1998: 25)

e.g. "I don't half *believe* in spirits myself. But I *think* it ghostly enough - what I was told. 'I was a little boy that saw it.'" (Hardy 1998: 25)

e.g. "... Papa knew what to say, though. He always knew what to say. He ran a hand through his sleepy hair and said, "Well, promise me one thing, Liesel. If I die anytime soon, you make sure they bury me right." ... "The fun begins." Amplified by the still of night, the book opened—a gust of wind... Looking back, Liesel could tell exactly what her papa was thinking when he scanned the first page of *The Grave Digger's Handbook*. As he realized the difficulty of the text, he was clearly aware that such a book was hardly ideal. There were words in there that he'd have trouble with himself. Not to mention the morbidity of the subject. As for the girl, there was a sudden desire to read it that she didn't even attempt to understand... " (Zusak 2007: 68)

While processing the cases of use of the above mentioned groups, the examples that highlight the "I" cases, i.e. the first person, singular cases, presented the highest interest for the given research, especially when dealing with what meaning they express: mental or modal. "I+ verba cogitandi" cases can serve a variety of functions, among them being the following: to name a mental process, reflection, consideration, pondering etc.; to show attitudes to the proposition as well as to orient the hearer's need to be liked and approved of (examples of positive face, hedging cases); to state the speaker's thinking/believing, to mitigate the force of advice, to formulate the speaker's guess or opinion in a less strong way, to serve an interpersonal function of politeness, involvement etc.; to express "insecure" knowledge, as well as for the purposes of topic transition and expression of tentativeness, uncertainty

and others. Each case should be studied individually, taking into consideration the specifics of the related contexts of their use etc.

Among the main difficulties of dealing with *verba cogitandi*, “I” cases in particular, is their ability to be used in different meanings/functions depending on the context, related situations. “I think”, for instance, possesses the meanings that are ‘non-epistemic’, i.e. mental/psychic, as well as the ones that are epistemic and express modal ones respectfully. In addition, it can ”switch” easily from one to another, which leads to even more challenges for non-native speakers, and our EFL/ESP students, in particular. Furthermore, “I think”, for example, may express both certainty and uncertainty, and possess thereby either deliberative (“... careful deliberation, objectivity and perhaps authority”) (Preisler) or tentative function. The latter one is reflected in the cases that express uncertainty, soften assertion, relate to politeness, serve general communicative needs, or universally developed communication purposes etc.

Another issue that needs to be taken into consideration while working on/teaching *verba cogitandi* relates to the “I + *verba cogitandi*” expressions’ position in the sentence/speech etc. Given each case use is individual, the following “tendencies” can still be tracked. When such combinations as “I think”, “I guess” etc. appear in the initial position (of the sentence, conversation etc.), it usually is related to, among others, giving the speaker some time to plan his/her statement. When used in medial or final positions, such functions are highlighted as: softening assertions, qualifying the speakers’ commitment after verbalizing it, pursuing a recipient response, managing problems in recipient design, signaling completion of the turn-at-talk (Karkkainen: 17-28) as well as uncertainty or lack of commitment.

Teaching *verba cogitandi*, and reflecting on the functions of the combinations of I (1st person singular cases) and *verba cogitandi*, students should pay special attention to the following ones: to name a mental process of reflection, to show attitudes towards the proposition (not being a part of it), to indicate something less than a total commitment by the speaker to the truth of the proposition, to orient towards the hearer’s need to be liked and approved of (e.g. positive face, hedging cases), to state the speaker’s thinking/believing, to serve an interpersonal function (of politeness or of

involvement, for instance), to mitigate the force of the advice given, to display the speaker's true or "fake" uncertainty, to formulate his/her opinion or guess in a less strong/direct way, to express "insecure" knowledge, to keep informal conversation, to serve general communicative needs, or universally developed interaction purposes, to name a mental process or state of holding or supporting an opinion, based on speaker's perceptions/ impressions, as well as for the purposes of topic transition or the participation framework, as an expression of uncertainty and tentativeness and others.

The exact functions expressed by verba cogitandi, related "I+ verba cogitandi" constructions can be established only as a result of thorough analysis of the contexts in which they are used. We should focus on the specifics of those contexts taking into consideration the subject area (the major) of our students. It refers to selecting the teaching materials, adjusting them to the needs of our students and applying the most appropriate ways of examining the particular cases of use in various contexts, depending on the department/major of the students we teach to and the curricula developed. It is only possible to identify the exact type of use of verba cogitandi through the qualitative examination of every case in question, every context in which they are used.

References

- Falkner J., *Moonfleet*, Great Britain, BPC Paperbacks Ltd. , 1993.
Hardy Th., *The Return of the Native*, Oxford, New York, Oxford University PRESS, 1998.
Johansen A. I., *The Face of Deception*, New York, NY, Bantam Dell, 2003. Knopf, New York, 2007.
Karkkainen E., *Epistemic stance in English conversation. A description of its interactional functions, with a focus on I think*, Amsterdam/Philadelphia: University of Oulu. John Benjamin's Publishing Company, 2003.
Marais A., *The Cure*, Czech Republic:, Balneum Books, 2006.
Preisler B., *Linguistic sex roles in conversation. Social variation in the expression of tentativeness in conversation*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1986.
Zusak M., *The Book Thief*, London, Great Britain, Transworld Publishers, 2007.

Rezumat: În acest articol este reflectată importanța cercetării verba cogitandi (verbelor care exprimă activitatea mentală) în strânsă interconexiune, luîndu-se totodată în considerație imposibilitatea de distrugere a relațiilor dintre procesele menționate care au loc în mintea omului. Verbele studiate includ verbe de cunoaștere, gândire și opinie. Accentul este pus pe combinațiile "I+ verba cogitandi"

și importanța studierii lor atât pentru efectuarea cercetărilor în domeniul verba cogitandi, cât și pentru predarea cursurilor de limba engleză ca limbă străină (EFL) și ca engleza de specialitate (ESP).

Keywords: Verba cogitandi, mental/psychical/psychological, verbs, modal, think, know, believe, understand, consider, see, first person, singular etc.

The Semantical value of phrasal verbs. Their structure and peculiarities of their translation

Sofia SULAC, *conf. univ., dr.*

P. NICOLAEVA, *M.A.*,

Universitatea de Stat din Comrat

It is a well-known fact that English grammar has become a subject that provokes a lot of discussions on different topics. There are many grammar topics that worth researching. One of them is Phrasal Verb. Studying phrasal verbs is one of the main and difficult problems in the English language. Sometimes it seems more difficult than studying English tenses. The main purpose is to make phrasal verbs be easy understood and studied. Their semantical value, structure and peculiarities of their translation are important, too.

To begin with, let us define a phrasal verb. A phrasal verb is usually a two-word phrase consisting of a verb plus adverb or verb plus preposition. They form a single semantic unit. For instance, *to ask for*. This is an example of a phrasal verb which consists of the verb itself *to ask* and the preposition *for*. If we translate this phrasal verb apart we shall do this in the following way: *to ask* - *спрашивать*, *for* – *для, ради*. But a great attention should be paid to the translation of this phrasal verb. These two words in this phrasal verb cannot be separated, that's why they have common semantic value. The phrasal verb *to ask for* means *to request something*, i.e. *попросить о чем-то*.

Someone may ask why it is worth to study phrasal verbs. The answer is not difficult at all. It is quite clear. They are very important to study

because they are used in our everyday life. If we are not aware of them we shall fail to understand those people whom we talk to.

As it was told earlier phrasal verbs are combinations of simple verbs (*to look, to make, to take, to give, to turn, to rush, to run, to get, to set, to do*, etc.) and postpositions, these are prepositions and adverbs, (*after, at, up, for, through, out, off, back, down, away, out, on, along, over, around, at, in/into, to, about, with*, etc.). Simple verbs combined with various prepositions become phrasal verbs and take on their own meanings. Let us see this case in the following example with the verb “*to give*.” “*To give*” means “to turn over the possession of something.” However, when combined with different prepositions, the phrases have their own meanings. This can be seen in the following table given below.

Table № 1.

| <i>The English phrasal verb</i> | <i>Meaning</i> | <i>Translation</i> |
|---------------------------------|---|---------------------|
| 1. to give away | To tell a secret, to reveal some information. | Разоблачать |
| 2. to give back | To return a borrowed thing. | Вернуть |
| 3. to give in | To stop fighting for something. | Сдаться |
| 4. to give out | To stop working because of being tired | Иссякнуть |
| 5. to give up | To stop doing something | Отказаться, бросить |

Thus, the table clearly shows that the verb “to give” can be combined with different prepositions. In this case the simple verb becomes a phrasal verb. Each phrasal verb has its own meaning. So, how should we distinguish a phrasal verb from just a verb and a preposition?

Firstly, you have to look at the whole sentence. Secondly, you have to denote if the words can be rendered separately. If the words can be understood literally they will be a verb and a preposition. Let’s consider the following example: *He couldn’t help laughing and **went out** of the room for a moment.* In this sentence the words in the phrase “*went out*” literally mean “*went*” and “*out*”. The word “*went*” is a verb and “*out*” is a preposition. But

if they have to be taken together with a meaning that has little or nothing to do with the meaning of the verb alone, in this case it is a phrasal verb. Pay attention to the next sentence. “*She **went out** with him a few times*”. Here, the phrase “*went out*” is a phrasal verb meaning “*to spend a romantic time.*” It does not matter for us if you went in or out.

The semantical value of phrasal verbs is of great importance because they represent one common meaning and can be replaced by a verb. For instance, “*to do up*” can be replaced by “*to tidy*”. We can say “*They will **do up** the living-room*” or “*They will **tidy** the living-room*”. These two examples are identical. If we translate we get the following “*Ониуберутгостиную.*” Other typical examples are “*to put up with*” – “*to tolerate*”, “*to call up*” – “*to telephone*”, “*to put off*” – “*to postpone*”, “*to turn up*” – “*to arrive*”, etc.

“*Her pupils always make a lot of noise during the lesson. She just **puts up with** it.*” The last sentence can be of the following type “*She just **tolerates** it.*”

“*I asked him **to call up** the director.*” can be paraphrased like this “*I asked him **to telephone** the director.*” The Russian rendering will be the following “*Я попросил его **позвонить** директору.*”

“*Soon she **turned up** at the bus station.*” can also be said like this “*Soon she **arrived** at the bus station.*” The Russian translation is “*Вскоре она **появилась** на автобусной станции.*”

Phrasal verbs are idiomatic. It means that a combination of a verb and a postposition i.e. a phrasal verb cannot be translated separately. The translation of its components does not make any sense. In this case we can state the fact that English phrasal verbs have a great semantic value which is not possible to deduce from the meaning of its components. For example, “*to bring up*” means “*to educate.*” If we try to translate each component apart we shall have nonsense “*to bring- приносить, “up” – “наверху.*” There is nothing like this in Russian. So, this example allows us to make a clear understanding of the fact that English phrasal verbs are idiomatic and cannot be translated separately from their components. Here is the list of other examples of this type. It is given in the following table.

Table № 2.

| <i>English phrasal verb with its Russian rendering</i> | <i>One verb substitution</i> | <i>Translating by components</i> | <i>True translation in samples</i> |
|--|------------------------------|---|---|
| 1. To get along (ладить) | To gee | <i>To</i> get – получать; <i>Along</i> - вдоль | My cat and my dog get along with each other. (Моя кошка и собака ладят друг с другом.) |
| 2. To get over (справиться) | To overcome | <i>To get</i> – получать; <i>Over</i> – над, свыше | He got over his illness. (Он справился болезнью.) |
| 3. To get down to (начинать) | To start | <i>To get</i> – получать; <i>Down</i> – вниз; <i>To</i> - к | It is 10 o'clock. It's time to get down to work. (11 часов. Пора начинать работу.) |
| 4. To get away (исчезать) | To disappear | <i>To get</i> – получать; <i>Away</i> - прочь | The thieves got away with our money. (Воры исчезли с нашими деньгами.) |
| 5. To turn out (оказаться) | To prove | <i>To turn</i> – поворачивать; <i>Out</i> - снаружи | The comedy turned out to be very funny. (Комедия оказалась очень смешной.) |
| 6. To turn up (появиться) | To appear | <i>To turn</i> – поворачивать; <i>Up</i> - высоко | Soon after the bell he turned up at the doorway of our classroom. (Вскоре после звонка он появился в дверях нашего класса.) |
| 7. To turn into (превратиться) | To change | <i>To turn</i> – поворачивать; <i>Into</i> - в | The ice turned into water. (Лед превратился в воду.) |
| 8. To run over (задавить) | To crash; to kill | <i>To run</i> - бегать; <i>Over</i> - над, свыше | Be careful! Don't run over the kitten. (Будь осторожен! Не задави котенка!) |
| 9. To do up (застегиваться) | To button | <i>To do</i> - делать; <i>Up</i> - высоко | Do up your coat, it is cold outside. (Застегнись, холодно на улице) |
| 10. to do with (хотеть) | To want, to need | <i>To do</i> – делать; <i>With</i> - с | I can do with a piece of pie. I am hungry. (Я хочу пирог. Я голодная.) |

Having analyzed ten English phrasal verbs we can say that they are all idiomatic because they do not possess the direct semantical value. Also they have one-word English equivalents. The translation of their components does not have a certain meaning apart, in other words, two components cannot be understood literally. They must be translated in a given context and kept in mind.

Phrasal verbs are often used in modern English. Their usage has become something usual from everyday life. That's why a great attention should be paid to their types. There are separable and non-separable phrasal verbs. It is a great pity but there is no strict rule that will help us identify the right one. The separable one can be separated by its object. Let's see. "*The children took their shoes off*" = "*The children took off their shoes*." Here we observe how a phrasal verb can be separable. Two variants are possible. But if the noun is replaced by a pronoun then only one variant can be. For example, "*They took them off*". We cannot say "*They took off them*." The last sentence is wrong.

As for the non-separable phrasal verbs, these are those that cannot be separated by their objects. For instance, "*She ran into a table*". Here the phrasal verb *ran into* (Past Simple) cannot be separated by its object. It is impossible to say "*She ran a table into*." So, we should distinguish these phrasal verbs, remember them and use them in a correct way.

Summarizing, we can state the fact that phrasal verbs are one of the grammar issues of theoretical study and practical application. There is a great variety of them in the English language. They must be studied and kept in mind because phrasal verbs are frequently used in our speech. Having studied English phrasal verbs we came to a conclusion that the postposition (preposition or adverb) can play the most important role in the semantical value of the verb. We realized that they are idiomatic because their components cannot have any meaning when used apart. This study of phrasal verbs also allows us to reveal the phenomenon that they can be substituted by a one-word English equivalent.

References:

- Carl W. Hart *The Ultimate Phrasal Book* Barron's Educational Series 2009
Michael McCarthy, Felicity O'Dell *English Phrasal Verbs in Use. Advanced* Cambridge University Press 2007
<http://www.englishclub.com/vocabulary/phrasal-verbs-list.htm>
<http://www.usingenglish.com/reference/phrasal-verbs/>

Статья посвящена изучению фразовых глаголов в английском языке. Изучение таких глаголов представляет собой одну из сложнейших задач. Их изучение

является очень важным, так как они встречаются очень часто как в разговорной, так и в письменной речи. Без знания фразовых глаголов будет трудно понять собеседника, невозможно уловить смысл прочитанного в книге. Значение фразового глагола значительно отличается от перевода основного глагола.

Keywords: Phrasal verb, idiomatic expression, combine, preposition, verb, semantical difficulties, flexible way of creating new words, semantical value, components, postpositions.

Moldovan EFL teachers' attitude towards intercultural approach in foreign language education

Micaela ȚAULEAN,

PhD, Associate professor, Balti State University Alecu Russo

Foreign language education helps students to find a suitable place in the present-day unpredictable culturally-diverse world, to form their own opinion, to travel, to become acquainted with other cultures and to broaden their point of view. One of the necessities of today is to communicate effectively with people from different cultures in different languages. In order to live and function in this multicultural environment as effectively and meaningfully as possible, people must be competent in intercultural communication (IC). The upshot – the world is becoming increasingly bilingual or multilingual and knowing several foreign languages is almost a necessity now. According to “Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, Assessment” (Council of Europe 2001: 9), foreign language learning refers not only to person’s ability to act in a foreign language in linguistically, sociolinguistically and pragmatically appropriate way, but also it builds on communicative competence and enlarges it to incorporate intercultural competence.

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. 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, M. Byram, Lussier, G. Willems and others. 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.

G.Chen and W.Starosta developed a model of intercultural communication competence that integrates features of both cross-cultural attitude and behavioural skills models. According to the authors, intercultural communication competence is comprised of three dimensions: intercultural awareness, intercultural sensitivity, and intercultural adroitness (Chen & Starosta 1996: 354). The research done by G.Elizarova (Elizarova 2001: 45) 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. Intercultural competence development is also closely connected with the number of concepts in a person's mental experience. People are characterized by cognitive complexity perceive the world in a multivariate way, in all its manifestations, contrasts and shades, while cognitive, simple people possess a white and black perception and are not able to adapt to the real life contradictions. It becomes clear that the cognitive style "*cognitive simplicity - cognitive complexity*" is also

responsible for some frame of world perception, determining the style of cognition and the way a person performs in a multicultural environment.

The researchers Michael W. Morris, Krishna Savani, Shira Mor, Jaee Cho posit the following four kinds of learning process:

- a) *Studying*, internalizing facts as declarative knowledge from books or classes, help students to acquire the basic facts of language, history, society and etiquette that are needed for students to orient themselves successfully in the target language country;
- b) *Attributional reasoning*, tracing observed behaviours to intentions and causes, prepare our students to interact in everyday situations, to know cultural norms of target language culture;
- c) *Social learning*, studying and imitating the ways of behaviour in real-life situations helps students to have high level of self-esteem and self-enhancing behaviours, besides it is important for learning the complex sequences of behaviour called routines.
- d) *Conditioning*, trying different types of behaviours and repeating the ones that get rewarded, helps students to understand the other culture.

As the language teacher helps learners achieve the goal of using a foreign language in order to accustom them to being interculturally sensitive, the teacher also supports them to build the ability to act as a cultural mediator, to see the world through the others' eyes, and to consciously use culture learning. By the way, the language teacher helps the students to develop their reflective attitude to the culture and civilisation of their own countries.

A review of literature on the topic of our interest shows that there is little research on how Moldovan language teachers envisage intercultural education and intercultural approach in EFL teaching. Thus, the primary aim of this research is *to investigate the attitudes of language teachers from Bălți schools and lyceums towards developing intercultural communicative skills at EFL classes*. The participants of this study were eleven language teachers from primary and secondary classes. Their professional experience ranged from five to thirty years. The survey included statements and some questions to check their familiarity with intercultural communicative approach. The

first two parts of the survey related to *teachers' views on the aims of culture teaching* and *teachers' knowledge of the culture-related issues*.

The first section of statements included seven sentences “agree or disagree” about the necessity of culture teaching at EFL classes. The data shows us that the great number of respondents *agree* with the necessity and importance of informing the learners on the target (English) language customs; informing the learners on geography, history, social and political conditions of English-speaking countries; informing the learners on English literature, music, arts; developing abilities of intercultural contact; developing the learners' tolerance and openness towards other nations and cultures; encouraging the learners to understanding their own culture; encouraging the learners to reflection over world cultural differences.

The second section included five statements to understand teachers' knowledge of the culture-related issues. The data analysis shows that 54 % of respondents know *English/American customs and habits* such as Christmas, Easter, cuisine, behaviour and manners while 27 % of respondents mentioned that they want to know more on this issue. The second statement shows that only 36 % of language teachers know *history, geography, music, art, drama of Great Britain and other English-speaking countries* and 54 % of the respondents want to know more. The third statement shows that only 18 % of respondents know about *European style of life, traditions and beliefs* and 72 % of teachers points that they want to enlarge their knowledge on this issue. The next statement was a dilemma for the majority of language teachers, as no one mentioned that they know about *Western and Eastern values, attitudes and mentality*; and 82 % of respondents want to enrich their knowledge on this issue. The last statement shows that 45 % of language teachers heard about the intercultural communicative approach in EFL teaching but at the same time 27 % of school EFL teachers want to take part at several seminars or workshops on this issue.

From the analysis of the first section of the data we can say that the information on language teachers' views on the aims of culture teaching is mainly available in basic school manuals beginning from the 2nd form and in this demand the issues on geography, history, social situations of English-speaking countries as well as customs and traditions are familiar to them. The

topics that deal with intercultural communicative approach in EFL teaching such as *European style of life, traditions and beliefs* or *Western and Eastern values, attitudes and mentality* are avoided in a FL classroom.

The second part of the survey represented “*question-answer*” task and focused on teachers’ familiarity with the term intercultural communicative approach in EFL teaching: Do you agree that the primary aim of foreign language teaching is to enable learners in an increasingly multicultural world to communicate with people from different linguistic and cultural backgrounds? Where do you see the place of Intercultural communication in school curriculum? Do you possess necessary competences for teaching various aspects of the target language culture? Have you ever participated in any workshops on IC approach? etc.

The great number of respondents answered that they understand the importance of modern educational theories such as intercultural education and they underlined the idea of the necessity of incorporating elements of the intercultural approach in their English classes. Unfortunately, almost everyone mentioned that they have never participated at any IC workshops or trainings to learn methods, techniques and activities how to teach English at different levels with intercultural perspective with exception of five lessons at university professional two-week courses this academic year. The majority of school language teachers claimed that their knowledge is sufficient for traditional teaching of culture (British or American culture) and added that they would like to know more about EFL teaching including intercultural component at the lessons. Besides, the teachers highlighted the idea that several topics with intercultural problems should be introduced at EFL lessons such as intercultural fairy-tales (for primary classes children); texts about cultural stereotypes, national values, western-eastern styles of life (for A2-B2 levels); different classroom activities for recognizing cultural symbols and images, cultural products, cultural behaviour, table manners of different nations etc.

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. Besides, university teacher training programs should include a cultural aspect in their curricula, such as a course on intercultural communication, in order to equip prospective teachers with intercultural awareness and intercultural competence. Once language school teachers are more knowledgeable and competent regarding this issue, they will be more able to integrate cultural practices in their teaching.

References

- Byram M (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, G.M., & Starosta, W. J. (1996). *Intercultural communication competence: a synthesis*. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Elizarova, G. V. (2001). *Culture and foreign language teaching*. St. Petersburg: Soyuz.
- Michael W. Morris, Krishna Savani, Shira Mor, Jae Cho (2014). *When in Rome: Intercultural learning and implications for training*. *Research in Organizational Behavior*, 34 (2014), 189 -215.
- Lussier et al. (2007) *Developing and assessing intercultural communicative competence*. A guide for language teachers and teacher educators. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Willems, G. M. (2002). *Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication*. In Language Policy Division, *Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.

Rezumat

Orele de limbă străină sunt concepute pentru a stabili și de a dezvolta competențele de comunicare în limba țintă și ele sunt, de asemenea, o bună ocazie de a preda aptitudinile sociale, personale, interpersonale și interculturale. Studiul de față își propune să investigheze cât de bine profesori din Republica Moldova sunt pregătiți în aplicarea aspectului intercultural în predarea limbilor străine și a determina atitudinile lor față de componenta interculturală.

Key-words: intercultural education, intercultural communication, intercultural competence, teachers' attitude

Effective Classroom Instruction: Marzano's Nine Essential Instructional Strategies

Elena VARZARI,

Alecu Russo Bălți State University

The present article aims at familiarizing teachers with a range of educational strategies described by Marzano and his colleagues in the book *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Students Achievement*. Teachers are permanently looking for means to expand their professional skills. We all agree that teacher training and development are essential to improving our students' learning outcomes. That is why numerous ways and means how to teach better have been suggested over the short history of the EFL area. Moreover, after 'serving' for a period of time, they are replaced with others, more effective and interesting. To make instruction more efficient, teachers should permanently progress, thus ensuring the required skills and the confidence they need to work successfully, and the qualifications that demonstrate it. Teachers willing to progress do their best to enhance the excellence of teaching by means of raising their language proficiency, by considering continuing professional development opportunities in order to correspond to modern international standards. Language is central for the students' capability of being active members of the society, as their ability to express themselves is often crucial. Language proficiency can be defined as the ability to communicate or perform in an acquired language. It is a well-known fact that successful communication comprises the instantaneous use of logic, grammar, and rhetoric that should be practiced simultaneously by both the teacher and the student via cooperation. Modern teachers are intently looking for new productive methods aiming at increasing students' achievement through real teacher-student communication.

Robert Marzano, a well-known educational scholar, has done research on standard-based assessment, cognition, high-yield teaching strategies, school leadership, etc. In the book *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Students Achievement* he and his colleagues Debra Pickering and Pollock Janed described nine strategies which

easily correspond to the three aspects of communication—logic, grammar, and rhetoric. They came to the conclusion that these strategies are most likely to positively influence student achievement at all grade levels and in all subjects. They have formulated them in the following way: identifying similarities and differences; summarizing and note taking; reinforcing effort and providing recognition; homework and practice; nonlinguistic representations; cooperative learning; setting objectives and providing feedback; generating and testing hypotheses; cues, questions and advanced organizers (Marzano 2001: 7). They are also called Marzano's nine high-yield instructional strategies. Here is how they can be applied in practice.

1. Identifying similarities and differences. Scholars consider that this strategy is basic to human thought, and Marzano thinks the process of identifying similarities and differences is “*the core of all learning.*” It is indisputable that the ability to break a notion into its analogous and divergent characteristics allows learners to recognize and solve intricate subjects by analyzing them in a simpler way. Teachers themselves should decide whether to introduce similarities and differences directly, with further discussion and analysis, or they could just ask students to find similarities and differences independently. He proposes that instruction should comprise both activities ‘teacher-directed’ and ‘student directed’. Whereas ‘teacher-directed’ activities aim at identifying particular items, ‘student-directed’ activities stimulate variety and expand comprehension. Marzano et al. draw at least four noticeable generalizations from the research in this area. The first is “presenting students with explicit guidance in identifying similarities and differences enhances students’ understanding of and ability to use knowledge”. The second is “asking students to independently identify similarities and differences enhances students’ understanding of and ability to use knowledge”. The third is “representing similarities and differences in graphic or symbolic form enhances students’ understanding of and ability to use knowledge”; and the last is “identification of similarities and differences can be accomplished in a variety of ways. The identification of similarities and differences is a highly robust activity (Marzano 2001:15-16). Students should be able to compare, classify, and create metaphors, analogies and graphic representations. For

instance, T-charts and Venn diagrams can be used to compare and classify items, identify analogies and differences, compare and contrast ideas, etc.

2. *Summarizing and note taking.* In order to summarize the material efficiently, students must be aware of the structure of the context they are working on in order to delete, substitute, and preserve the information. Summarizing during the note taking process comprises deleting insignificant data and redundant material, replacing superordinate terms for lists, and producing a topic sentence. It is essential for students to learn to work with the information they have got: deleting unessential information, substituting it with more relevant information, keeping fundamental information, writing and rewriting it, and eventually analyzing it. For instance, teachers can model the main summarization techniques, find vital concepts and outlines, discuss clusters and narrative organizers, talk over journal summaries, break down assignments, create graphic organizers, explain how to make column notes, ask students make reports, and use reciprocal teaching, etc. The description of this technique ends with the following statement “Although we sometimes refer to summarizing and note taking as mere “study skills,” they are two of the most powerful skills students can cultivate. They provide students with tools for identifying and understanding the most important aspects of what they are learning (Marzano 2001: 48).

3. *Reinforcing effort and providing recognition.* Marzano et al. stick to the opinion that students are not always aware of the significance of having confidence in effort, though they can be taught. “The remedy for this is for teachers make sure that they explicitly teach and exemplify the connection between effort and achievement.” (Marzano 2001: 51) For illustration, teachers could bring own illustrations of their success, or they can provide examples of well-known personalities who succeeded in life only because they did not give up. The authors introduce the term *providing recognition*, as a category of instructional strategies, though it might be the most misunderstood (Marzano 2001: 53). For a better understanding he suggests the terms “*praise*” and “*reward*”, though they would be technically inaccurate, that is why he sticks to *providing recognition*. Teachers should reward their students considering the performance standards, using symbolic recognition rather than just noticeable rewards. Apparently, abstract rewards,

particularly praise can become powerful motivators for students, when they are given for achieving definite performance goals. For example he suggests applying of adaptation of what is commonly referred to as “Pause, Prompt, and Praise” strategy (Marzano 2001: 59). It could be used effectively when the students are engaged in a rather challenging task with which they are having difficulty.

Besides appropriate verbal recognition of students’ accomplishments, it might be appropriate to give students real, symbolic signs of recognition such as stickers, awards, coupons, and treats.

Teachers can apply this strategy into practice holding high expectations, displaying students’ final products, verbally praising students’ effort, encouraging them to share ideas and thoughts, etc. In conclusion, reinforcing effort can aid give students a very valuable lessons —the harder they try, the more successful they are. “In addition, providing recognition for attainment of specific goals not only enhances achievement, but it stimulates motivation.” (ibid)

4. *Homework and practice* are well known instructional techniques that provide students with chances to expand their understanding and abilities relative to the content that has been presented to them earlier. There is still much controversy concerning the amount of the homework given to students and parents’ role in homework. The authors affirm “Parent involvement in homework should be kept to a minimum”. (p. 63). Unfortunately, there is no clear answer on this point. “The purpose of homework should be identified and articulated.” (Marzano 2001: 63) In order to get better results, the structure, content, and strategies of the homework must be outlined explicitly. Marzano et al. write “the purpose of homework should be identified and articulated. Not all homework is the same. That is, homework can be assigned for different purposes, and depending on the purpose, the form of homework and the feedback provided students will differ.” (ibid) Experienced teachers know that homework is really appreciated when it is regularly checked and moreover, it is connected to learning, i.e. students learn from their home assignments and further share their knowledge with others. Teachers need to vary the amount of given homework based on student grade level (less at the elementary level, more at the secondary level.

For instance, they can ask the students to retell something, recite some poetry, write a book review, etc. Marzano ends the chapter devoted to this issue “homework and practice are ways of extending the school day and providing students with opportunities to refine and extend their knowledge. Teachers can use both of these practices as powerful instructional tools.” (ibid)

5. *Nonlinguistic representations* are forms of imagery expressed as mental pictures or even physical sensations, such as smell, taste, touch, kinesthetic association, and sound. They enhance students’ capacity to represent and enlarge information via mental images. Such activities imply making graphic representations and physical models, creating mental pictures or drawing pictures, using pictographs, as well as engaging students in kinesthetic activities. Marzano et al. cite Anderson (1990) who claims that “fortunately, the process of generating nonlinguistic representations engages students in elaborative thinking” (Anderson 1990: 82). That is, when a student generates a nonlinguistic representation of knowledge, s/he has expanded on it. Finally, the power of elaboration can be enhanced by asking students to explain and justify their explanations (Willoughby 1997: 682–685). For example; teachers can use visual tools and manipulatives, problem-solution organizers, spider webs, diagrams, concept maps, drawings, maps, charts, thinking maps, graphic organizers, storyboards, etc.

6. *Cooperative learning (CL)* is a teaching method where students of mixed levels of ability are arranged into groups and rewarded according to the group's success, rather than the success of an individual member. Kagan defines CL as “a teaching arrangement that refers to small, heterogeneous groups of students working together to achieve a common goal” (Kagan 1994: 23). In order to learn something the students work together, moreover, they are in charge of their teammates’ results as well. Marzano et al. recommend practicing “cooperative” grouping strategies in a heterogeneous class. They provide David Johnson and Roger Johnson’s classification, in which five defining elements of CL are described: “Positive interdependence (a sense of sink or swim together); Face-to-face promotive interaction (helping each other learn, applauding success and efforts); Individual and group accountability (each of us has to contribute to the group

achieving its goals); Interpersonal and small group skills (communication, trust, leadership, decision making, and conflict resolution); Group processing (reflecting on how well the team is functioning and how to function even better)”(Marzano 2001: 85-86). Three generalizations can be used to guide CL. They affirm that “organizing groups based on ability levels should be done sparingly; cooperative groups should be kept rather small in size; cooperative learning should be applied consistently and systematically, but not overused (Marzano 2001: 87-88). The following activities can be done in class using CL: integrating content and language through group engagement, using reader’s theatre, circle of friends, cube it, shared reading/writing, plays, science projects, debates, jigsaw, group reports, etc. In short, “teachers can use CL in a variety of ways in many different situations” (Marzano 2001: 91).

7. *Setting Objectives and Providing Feedback.* Everybody knows that the ability of setting appropriate goals is essential, as it helps to establish the learning direction and needs for. Marzano et al. quote John Hattie, who came to the conclusion that “The most powerful single modification that enhances achievement is feedback. The simplest prescription for improving education must be ‘dollops of feedback’” (Hattie 1992: 9). It is recommended that the corrective feedback be instant and specific if we want quick, maximum improvement. It would be better if the students are also involved in the feedback process. Marzano et al. affirm “There is no reason why students should not be part of the feedback process. In fact, student-led feedback has many desirable effects” (Marzano 2001: 101). Teachers need to create precise but flexible goals, tolerating some student choice; teacher feedback must be helpful, appropriate, and explicit. Teachers can set the main goal of an activity, and then encourage learners to personalize it by finding areas of interest to them. As a rule feedback brings positive results.

8. *Generating and Testing Hypotheses.* Marzano et al. claim “By definition, the process of generating and testing hypotheses involves the application of knowledge” (Marzano 2001: 104). Two generalizations can direct the use of hypothesis generation and testing in the classroom: 1. Hypothesis generation and testing can be approached in a more inductive or deductive manner; 2. Teachers should ask students to clearly explain their hypotheses and their

conclusions (Marzano 2001: 104-105). That is deductive and inductive thinking coupled with explanations and conclusions should guide the use of hypothesis generation and testing in the classroom. It is logical that students generate, describe, test and defend hypotheses using both strategies, inductive and deductive, via history investigation, discovery, experimental inquiry, problem solving and decision making.

9. *Questions, cues, and advance organizers.* Marzano et al. state that “the techniques in the final category of instructional strategies all help students retrieve what they already know about a topic. In nontechnical terms, this is sometimes referred to as “activating prior knowledge.” (Marzano 2001: 111) Practice shows that the activation of preceding knowledge is extremely important to learning of all types. Having researched this issue Marzano et al. developed several generalizations that will direct teachers how to use cues and questions properly. The first states that the cues and questions must center on what is significant as opposed to what is unusual. The second one affirms that *higher level* questions lead to deeper knowledge than *lower level* questions. According to the third generalization *waiting* a bit before accepting students’ responses leads to increasing the depth of their answers. The fourth generalization emphasizes that questions are efficient learning tools “even when asked before a learning experience.” (Marzano 2001: 114) Such results can be obtained through graphic organizers; by providing guiding (lead-in) questions before each lesson, predicting and drawing conclusions; advising students to skim their readings to find key vocabulary or annotating the text, etc. In essence, assisting learners “think about new knowledge before experiencing it can go a long way toward enhancing student achievement.” (Marzano 2001: 120)

All things considered we can state that the balanced application of the above-mentioned strategies will definitely improve the quality of teaching at different levels in any educational setting. Teachers should only learn how to apply them correctly in practice on a regular basis.

Bibliography

Anderson, J. R., *Cognitive psychology and its implications*, (3rd ed.), New York: Freeman, 1990.

Hattie, J. A., Measuring the effects of schooling. *Australian Journal of Education*, 36(1),1992,p. 5–13.

Kagan, S., *Cooperative Learning*, San Clemente, California: Kagan Publishing,1994.

Marzano, Robert J., Pickering, Debra, Pollock, Jane E., *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

Willoughby, T., Desmarias, S., Wood, E., Sims, S., & Kalra, M., *Mechanisms that facilitate the effectiveness of elaboration strategies*. *JournalofEducationalPsychology*, 89(4), 1997, 682–685.

Резюме

Современные учителя постоянно находятся в поиске средств для улучшения своих профессиональных навыков. Они ищут новые стратегии и методы, направленные на повышение достижений учащихся. Данная статья направлена на ознакомление учителей с различными образовательными стратегиями, описанными Робертом Марзано и его коллегами в книге *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*.

Keywords: Identifying; summarizing; reinforcing effort; providing recognition; practice; nonlinguistic representations; cooperative learning; setting objectives and providing feedback; generating and testing hypotheses.

Translation as an Effective Tool for Teaching English in the 5th – 9th Forms

Elena VARZARI, *lect. superior*,

Oxana Ceh, *lect. univ.*,

Oxana STANȚIERU, *lect. univ.*

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

The place and role of translation in language teaching arouses a lot of discussion in contemporary didactics, as for quite a long time translation has had little place within the language classroom. However, using translation in EFL teaching is certainly a regular and evident means of teaching a foreign language. It has been proved by experts in methodology and educators that it has numerous positive effects, such as encouraging learning, practicing and reinforcing the learnt material, diagnosing existing problems, and, eventually, testing learners' proficiency. Moreover, translation allows students to add newly acquired knowledge to the existing one. It enhances language consciousness, emphasises both the dissimilarities and resemblances between

the new and existing language repertoire. Translation is more than an essential skill in the modern globalised world with its multilingual societies. In fact, it is an authentic means of communication and a major foundation for language teaching and learning. Teachers agree that translation facilitates classroom organization and control; it helps to form and maintain good relations between the teachers and the students, allowing learners to preserve their own sense of first language identity, as well as forming a new bilingual personality. That is why, perhaps, foreign language teachers cannot prevent their students from translating. Translation, if not overused, does not hinder effective language use. Nevertheless, it has been banned in the foreign language class for a long period of time, which, according to Guy Cook (Guy Cook 2012), seems unreasonable and even detrimental: “Given all these apparent advantages, it seems most peculiar that the mainstream literature on language pedagogy and second language acquisition has routinely dismissed translation as a desirable component of language teaching and learning for over a hundred years – without research, reasoning or evidence”.

Indisputably, translation is a complex process that is rather difficult to acquire. Moreover, even the theoretical explanation of translation itself causes a lot of linguistic dispute. The vagueness of the definitions of translation is mentioned by Umberto Eco (Eco 2001), whose opinion is also supported by V. V. Bibikhin, who claims that “*the principal basis for translation should not rest on any particular translation technique, but on the ability to extract the universal human language from the bondage of a particular language*” (Bibikin 1973: 14). The view is also shared by L.K. Latishev who considered that “translation is a type of language mediation, socially serving to approximate a mediated bilingual communication by fullness, effectiveness and naturalness to a common monolingual communication” (Latishev 1988: 9) and is further specified by Popovic who argues that “translation is recoding of a linguistic text, accompanied by the creation of its new linguistic appearance and stylistic shape” (Popovic 1980: 186). *Clarifying the notion of translation from a more practically-oriented perspective*, J. Catford ascertains that “translation may be defined as follows: the replacement of textual material in one language (SL) by equivalent textual material in another language (TL)” (Catford 2004: 43); which fully

corresponds to the conception of V. V. Sdobnikov and O. V. Petrova that “translation can be defined as a way to provide interlingual communication by the means of creation of a text in TL (target language), intended to fully replace the original text” (Sdobnikov & Petrova 2006: 87). Furthermore, Newmark’s image of translation as of “a craft consisting of the attempt to replace a written message and/or statement in one language by the same message and/or statement in another language” (Newmark 2001: 7) is logically complemented by A. V. Fedorov, who proves that “to translate means to precisely and completely express by means of one language the things that had been expressed earlier by the means of another language” (Fedorov 2002: 15). Despite the variety of the definitions of translation and their considerable extent, both language researchers and teaching practitioners acknowledge that translation is an undoubtedly essential skill to be gained in the process of language acquisition as it fills the gap “when there is a discrepancy between codes used by the sender and the receiver of the message” (Minyar-Beloruhev 1980: 226); thus bridging the learner’s native and target languages.

These definitions and notions highlight the essential necessity that translation should become one of the integral skills to be acquired and mastered in the process of language acquisition, as it challenges students to operate and use two (not similarly developed) languages, i.e. their mother tongue and a target/foreign language. Through language acquisition, metalinguistic consciousness and metacognitive abilities translation expands and enhances both foreign language learning and the perception of the culture and society to which the target language belongs.

In order to identify what translation activities are used in Gymnasia in Moldova, we have studied the textbooks for the 5th-9th forms focusing on the translation tasks. The analysis of the first textbook, *English for You*, pupil’s book, form 5, written by Iulia Ignatiuc, Lara Aladin, Ludmila Foca, Dina Puiu, Ana Muntean, proved that this type of task/activity is not introduced by the authors, thus it doesn’t contain any translation activities, although the textbook provides a vocabulary with the translation in Romanian and Russian. The second textbook, *English for You*, pupil’s book, form 6, written by the same team of writers, Iulia Ignatiuc, Lara Aladin, Ludmila

Foca, Dina Puiu, Ana Muntean, provides the new vocabulary, translated both in Romanian and Russian. The single translation task/activity is the following: *Use a dictionary to translate these English words that come from other languages* (Ignatiuc 2015: 7).

While examining the pupil's book for the 7th form, *English for You and Me*, written by Afanasie Manic, Tatiana Musteață, Larisa Glavan and Timothy Schneider, we have observed that the textbook vocabulary is translated both into Romanian and Russian, as well as the list of irregular verbs. Moreover, the following translation tasks can be found:

- *Read the recipe and find the words you don't know, then use a dictionary and fill in the lines with the correct verbs* (Manic 2015: 40).
- *Insert the words consulting a dictionary* (Manic 2015: 51).
- *In your own words, share what the figurative meaning of the underlined words is. Use a dictionary if you don't know the words* (Manic 2015: 58).
- *Choose one of the stanzas of the poem that you like best, and translate it* (Manic 2015: 71).
- *Think of words with figurative meanings which have alternatives in your native language* (Manic 2015: 73).
- *Give the meanings of the following. Consult the dictionary* (Manic 2015: 86).
- *Give the names of the chess pieces given below in your native language* (Manic 2015: 94).
- *Read and pronounce the words and phrases. Use a dictionary to find their meaning* (Manic 2015: 98).
- *Translate into your native language* (Manic 2015: 128).

The textbook for the 8th form, *English for Life*, written by the team of writers, Galina Burdeniuc, Elisaveta Onofreiciuc, Larisa Codeacova, Emilia Fabian, Marcela Calchei, Alina Legcobit, Silvia Rotaru, Tatiana Legcobit, Silvia Rotaru, Tatiana Carauș and Larisa Labliuc

- *Comment on the following sayings on beauty. Find an equivalent in your native language.* (Burdeniuc 2015: 43)

- *Read the text again, and together with your partner try to deduce the meaning of the words in bold from the context. Consult the dictionary if necessary.* (Burdeniuc 2015: 54)
- *Look up in the dictionary the meaning of the following words: helping, knickers, leer, and caviar.* (Burdeniuc 2015: 73)
- *Complete the chart with ecological terms from the text. Use a dictionary if necessary.* (Burdeniuc 2015: 116).

As for the pupil's book for the 9th form, *English for Success*, written by Margareta Dușciac, Maria Gîscă and Timothy Schneider, it suggests the following translation tasks:

- *Translate the following sentences into your native language* (Dușciac 2015: 10, 24, 92, 106).
- *Here are some words and expressions from the text. Try to guess their meaning from the context of the text. Translate the words and expressions into your native language* (Dușciac 2015: 11).
- *Find in the text the word combinations given below, fill in the appropriate prepositions, and translate them* (Dușciac 2015: 26).
- *Translate the sentences, paying attention to the way we translate the word "sense" in different situations* (Dușciac 2015: 35).
- *Peer teaching. Take turns at teaching the new vocabulary. Help each other with the explanation of the words each of you has written down* (Dușciac 2015: 49).
- *Explain or translate the unchecked words. Use them in short dialogues of your own* (Dușciac 2015: 55).
- *Study the words from the Word Study Box. Explain/translate them* (Dușciac 2015: 77).

The thorough analyses of the pupil's books prove that translation activities are being avoided by the majority of the authors. Even the number of the few existing ones is limited to the translation from English into Romanian/ Russian. The authors closely follow and implement the requirements of the present English Curriculum which, emphasizing the importance of communicatively-oriented approach to teaching foreign languages, has completely expelled translation out of the language classroom, thus neglecting the significance of bi-lingual teaching for the process of

language acquisition. Both scholars and practitioner-researchers are to become aware that translation should be included in the language curriculum and used as an appropriate, active tool in the language teachers' repertoire, as it greatly improves students' ability to read, write and speak a foreign language through generating content and verifying appropriate word choice.

Bibliography:

- Bibikhin, V.V., *On the Problem of Defining of the Essence of Translation in Translator's Notebooks* (Тетрадь переводчика), 1973, 10, p. 3-14.
- Burdeniuc, Galina, Onofreiciuc, Elisaveta, Codeacova, Larisa, Fabian, Emilia, Calchei, Marcela, Legcobit, Alina, Rotaru, Silvia, Tatiana, Labliuc, Larisa, *English for Life*, pupil's book, form 8, Chişinău, Prut Internaţional, 2015.
- Catford, J., *A Linguistic Theory of Translation: an Essay on Applied Linguistics*, Moscow, Editorial URSS, 2004.
- Cook, Guy, *Translation in language teaching and learning*, available at: <http://oupeltglobalblog.com/2011/10/20/translation-in-language-teaching-and-learning/>
- Duşciac, Margareta, Gîscă, Maria, Schneider, Timothy, *English for Success*, pupil's book, form 9, Chişinău, Prut Internaţional, 2015.
- Eco, Umberto, *Experiences in Translation*, Toronto, Buffalo, London, New World Press, 2001.
- Fedorov, A.V., *Introduction into General Theory of Translation (linguistic problems)*, St. Petersburg, St. Petersburg State University; Moscow, Filologia Tri, 2002.
- Ignatiuc, Iulia, Aladin, Lara, Foca, Ludmila, Puiu, Dina, Muntean, Ana, *English for You*, pupil's book, form 5, Chişinău, Prut Internaţional, 2015.
- Ignatiuc, Iulia, Aladin, Lara, Foca, Ludmila, Puiu, Dina, Muntean, Ana, *English for You*, pupil's book, form 6, Chişinău, Prut Internaţional, 2015.
- Latishev, L.K., *Translation: problems of theory, practice and teaching*, Moscow, Education Press, 1988.
- Manic, Afanasie, Musteaţă, Tatiana, Glavan, Larisa, Schneider, Timothy, *English for You and Me*, pupil's book, form 7, Chişinău, Prut Internaţional, 2015.
- Minyar-Beloruhev, R.K., *General Theory of Translation and Oral Translation*, Moscow, Voennizdat, 1980.
- Newmark, P., *Approaches to Translation*, Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.
- Popovic, A., *Problems of Literary Translation*, Moscow, Visshaya Shkola, 1980.
- Sobnikov, V.V., Petrova, O.V., *Theory of Translation*, Moscow: AST, Vostok-Zapad, 2006.

Abstract: În didactica contemporană, se discută frecvent despre rolul traducerii în procesul de predare. Deși marginalizată timp îndelungat, traducerea este considerată actualmente un mijloc efectiv de a preda o limbă străină. Astfel, autorii prezentului articol analizează multiplele definiții ale termenului *traducere*, precum și argumentele ce demonstrează necesitatea folosirii traducerii, sub diferite forme și activități, în procesul de predare-învățare a unei limbi străine. Un alt obiectiv al articolului este de a prezenta rezultatele analizei manualelor de limba engleză pentru ciclul gimnazial, în vederea stabilirii tipurilor de activități de traducere propuse de autorii acestor manuale.

Key words: translation, tool, method, strategy, technique, definition, back translation.

Способы образования неологизмов в современной англоязычной прессе (на материале британских газет “THE DAILY MAIL”, “THE GUARDIAN” за 2015 г.)

Наталья ПЕРЕВЯЗКА,

Рыбницкий филиал ПГУ им. Т.Г. Шевченко (г. Рыбница)

Данное исследование посвящено рассмотрению понятия «неологизм» и способам образования неологизмов в англоязычной прессе.

Объектом исследования являются неологизмы как один из видов новообразований в языке. Предмет исследования – способы образования неологизмов в англоязычной прессе. Основная цель исследования – выявить и проанализировать способы образования неологизмов в текстах англоязычных газет “The Daily Mail” , “The Guardian” за 2015 г.

Интерес исследователей к разным видам лексики, особенно к неологизмам, существовал всегда. Проблемой изучения неологизмов занимались такие лингвисты, как Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова, С.И. Тогоева, Н.З. Котелова, С.И. Алаторцева, Е.В. Сенько, В.И. Заботкина, И.Р. Рец и др. В отечественной лингвистике существует несколько теорий, характеризующих разные аспекты неологизмов. В зарубежной науке активно разрабатывается лексикографическое направление в

неологии, представленное работами Дж. Айто, К.Р. Барнхарта, С.П. Кука, Е. Сандерса.

Однако, несмотря на высокий научный интерес к вопросу изучения новой лексики, в языкознании до сих пор нет единого мнения относительно понимания неологизма в собственно лингвистическом смысле, а также отсутствует четкая терминологическая база, особенно это касается определения объекта неологии – неологизма. Объект неологии – новое слово – имеет несколько названий, которые объединяются общей семьей «новое» в синонимический ряд: новообразование, неообразование, инновация, трансформация, новая номинация, неонминация, новое наименование, новшество, неологизм, окказионализм. Самым распространенным из вышеназванных терминов является «неологизм», который первым стал употребляться для обозначения нового (иноязычного) слова. Этот термин был заимствован из французского языка в XIX веке (*neologisme* – от греч. *neos logos* – новое слово) (Шалина 2007).

Существует также и лингвокультурологический подход в неологии, взятый за основу как один из главных подходов И.В. Рец. Данный подход в неологии представлен в работах Г.Ф. Алиаскаровой, Т.А. Гуральник, Г.В. Комарова, Е.С. Огородниковой, однако исследования, выполненные в данном направлении, немногочисленны. С опорой на лингвокультурологический подход в неологии неологизмы можно определить как лексические единицы, новые не только по форме или содержанию в некоторый фиксированный момент времени, но и имеющие новую социокультурную отнесенность и функционирующие в востребованных определенным обществом понятийных сферах.

В зарубежной лингвистике господствует лексикографическая теория нового слова, представленная в исследованиях Дж. Айто, К.Р. Барнхарта (Barnhart 1990), С.Т. Гриса, А. Меткалфа и Е. Сандерса. Странники данного направления относят к неологизмам слова, не зарегистрированные в словарях. Похожую точку зрения разделяет канадский лингвист С.П. Кук, который предлагает следующие критерии выделения языковых инноваций с целью их

регистрации в словарях новых слов: 1) отсутствие в словарных источниках; 2) наличие нового значения; 3) узуальность (Cook 2010).

Итак, мы видим, что в основе всех рассмотренных теорий и определений лежит критерий новизны происхождения или употребления языковой единицы.

Существует несколько подходов к классификации неологизмов.

Лингвист В.И. Заботкина (Заботкина 1989) предлагает классификацию, основанную на разных *видах номинации*. Согласно данной классификации все лексические единицы можно разделить на собственно неологизмы (новизна формы сочетается с новизной содержания, например, *audiotyping* – аудиопечатание); трансноминации, сочетающие новизну формы слова со значением, уже передававшимся ранее другой формой, например, *bubble-headed*, *airhead*, *airbrain* – легкомысленный, глупый; семантические инновации или переосмысления (новое значение обозначается формой, уже имевшейся в языке, например, *ivories* – зубы).

Классификация, предложенная И.В. Рец и Л. Гилбертом (Заботкина 1989), позволяет выделить следующие категории неологизмов по *способу их вхождения в язык, т.е.* с учетом *продуктивных способов словообразования*:

1. Фонологические неологизмы или инновации, созданные из отдельных звуков: *zizz* – ‘короткий сон’.

2. Морфологические неологизмы или неологизмы, создающиеся из морфем по словообразовательным моделям, существующим в данной языковой системе: 1) словосложение; 2) аффиксальные неологизмы; 3) конвертированные неологизмы; 4) сокращения: *hands-on* ‘практический’ (модель существительное + предлог); *earthday* ‘земные сутки’ (словосложение, модель существительное + существительное).

3. Семантические неологизмы – это слова, известные ранее в литературном языке, но получившие новые значения в свете последних изменений.

4. Фразеологические неологизмы представляют собой новые фразеологические единицы, становящиеся активными в употреблении носителей языка. Данные единицы могут, как обозначать новое явление,

так и по-новому называть уже известное. Фразеологические неологизмы отличаются от неологизмов предыдущей категории своей синтаксической формой словосочетания: *stop the arms race*, ‘остановить гонку вооружений’, *football widow* ‘футбольная вдова’ – женщина, которая лишается мужа, футбольного фаната, на время футбольных матчей.

5. Заимствования (*alma mater, curriculum vitae, a priori, vice versa*).

6. Визуальные неологизмы – единицы, новизна которых выражается в изменении написания при сохранении исходной фонетической формы и в некоторых случаях значения слова: *ШОКолад, VIPендриваться*, англ. *terror wrist* ‘зануда’ (*terror* ‘террор’, *wrist* ‘запястье’, по аналогии с англ. *terrorist* ‘террорист’). Подобная языковая игра с графическим обликом слова часто используется в рекламном или массмедийном дискурсах.

С.А. Хоменко предлагает выделить также следующие способы образования новой лексики:

– вокабулизация словосочетаний – это тенденция к слиянию свободных словосочетаний в более тесное единство. Её причиной является необходимость глубже раскрыть характерные особенности явления средствами метафорического или метонимического переноса значения (выражение *one banana problem* появилось в литературе в 1997 г. и переводится как легкая, простая задача);

– «гибридизация» слов. Данный способ образования неологизмов заключается в соединении двух слов путем усечения начального или конечного слога каждого из компонентов: *cashomat* (*cash* + *automation*) – автомат в банке для выдачи вкладчикам денег по удостоверению личности; *cinemactor* – киноактер, *cinemaddict* – постоянный посетитель кино и др.

Изучив теоретический материал по проблеме неологизмов в английском языке, мы приступили к анализу неологизмов в англоязычной прессе.

В целом нами было просмотрено 30 номеров данных британских газет за июль-август 2015 года (“The Guardian”), а также в период с июня по сентябрь 2015 года (“The Daily Mail”). Всего методом

сплошной выборки было выделено 165 лексических единиц. Для нахождения дефиниции неологизмов мы пользовались онлайн-словарями Merriam-Webster Dictionary: New Words and Slang (M-WD), Cambridge Dictionaries online: раздел New Words. При отборе слов мы ориентировались преимущественно на лексические единицы, образующиеся в английском языке на современном этапе его развития.

При анализе способов образования неологизмов мы пользовались классификацией И.В. Рец и Л. Гилберта.

В газетных статьях было зафиксировано 2 *фонологических* неологизма:

bruh – *slang* used as a form of address, usually between male friends.

bae – *slang* a romantic partner (often used as a form of address).

Продемонстрируем некоторые отмеченные нами примеры **семантических неологизмов** (всего было найдено 16 единиц):

Wavy – (*slang*) stylish; *basic* – *adj. informal* unattractive, unpleasant and unsophisticated; *calm* – *exclamation slang* good; cool; *sugar* (*dating*) – denoting liaisons between older, moneyed men and younger women in which money changes hands; *unicorn* – a start-up technology company with a value \$1 billion or more from fundraising; *vamping* = remaining awake late

В ходе анализа неологизмов было обнаружено, что одним из продуктивных способов образования неологизмов является **вокабулизация словосочетаний** (40 единиц):

Skype family – *noun* a family in which one parent is living overseas and contact is maintained through Skype.

grey gapper – *noun* a person of retirement age who takes a year out of their normal life to go travelling.

digital amnesia – *noun* the inability to remember basic things, such as telephone numbers, dates, etc. as a result of over-reliance on mobile phones, the Internet etc for storing information

pocket dial – *verb informal* to call someone by accident with a phone that is in your pocket.

ambient computing – *noun* a computing environment that is always available and easy to access by, for example, voice commands.

power paunch – *noun informal* a large stomach on a man worn proudly as a badge of his status.

Самым продуктивным способом образования неологизмов оказался **морфологический** (77 единиц). Продемонстрируем это на примерах:

1. *Аффиксация*, т.е. образование новых слов при помощи префиксов (преимущественно латинского и греческого происхождения) и суффиксов (всего 21 неологизм):

префиксация: *megagame*, *micro-condo* (+ *усечение*), *hyperpalatable*, *nanobrewery*, *nanorobotics*, *micro-pig*;

суффиксация: *uiccie*, *courtsider*, *flexing*, *backie*.

2. *Словосложение* – сложение двух или более основ для образования нового слова. Нами были найдены неологизмы со следующими компонентами: *she-shed*, *flyboarding*, *face-training*, *tap-to-pay*, *bio-bus*, *parcelcopter*, *dumbwalking* (всего 28 неологизмов).

3. *Конверсия*, т.е. переход слова из одной части речи в другую (всего 5 неологизмов):

To snapchat – *verb* to send someone a message using the photomessaging application Snapchat.

Vining = to vine (posting video) – *noun* the practice of posting video loops on the short-form video sharing service Vine.

To flag – to put a special mark next to information that you think is important.

To google – to look for smth. using Google search engine.

4. *Сокращения*. Проанализировав газетные статьи, мы выделили следующие неологизмы, образованные способом *усечения основы* (всего 23 единицы):

Rando – *noun informal* a random person; fitspo – short for ‘fitspiration’: the inspiration to get fit and strong; dolla = money; inspo – *noun informal* inspiration; obvi = obviously; endies = *plural noun acronym*: Employed with No Disposable Income or Savings.

Одним из видов сокращения является *аббревиатура*. В процессе анализа нами были отмечены следующие неологизмы:

HEN – *noun* a happy empty nester: a mother who is enjoying the freedom of having had children leave home; FOGO – *informal* fear of going out; FOMO – fear of missing out; TBF – *abbreviation* to be fair; GAFA – *abbreviation* the companies Google, Apple, Facebook and Amazon; JOMO – *abbreviation* the joy of missing out.

Довольно продуктивным способом образования новых слов оказался способ *гибридизации слов* (всего было найдено 27 единиц):

Wasband – *noun* a former husband; *climatarian* – *adjective* choosing to eat a diet that has minimal impact on the climate; *agtech* – *noun* the harnessing of new technologies for agricultural purposes; *athwear* – *noun* clothing designed for sport and exercise; *yo-pro* = a young professional; *plastisphere* – *noun* the discarded plastic that is now a part of our seas, rivers and lakes and, for better or worse, is developing its own ecosystem; *skirtini* – *noun* an all-in-one swimming costume; *smasual* – *adjective informal* a style that is at once smart and casual; *tweleb* – *noun informal* a Twitter celebrity.

Вслед за лингвистом И.В. Рец, мы выделили *фразеологические неологизмы* в отдельную группу:

To be on fleek = *idiom slang* to be exactly right; To put a bird on it – *idiom* to embellish something; Digital redlining – *idiom* discrimination against a customer by a business based on ratings the customer received in the past.

По результатам исследования очевидно неравное распределение неологизмов по способам образования. Следовательно, можно сделать вывод, что не все способы являются продуктивными для образования неологизмов. Количественные показатели распределения неологизмов по различным способам образования демонстрируют преимущество морфологического способа образования, а именно словосложения, а также вокабулизации словосочетаний и гибридизации слов.

Итак, количество неологизмов в проанализированных статьях англоязычных газет свидетельствует о развитии языка, о появлении в различных сферах жизни большого количества нововведений, явлений, которые нуждаются в номинации, что и служит причиной появления неологизмов.

Список литературы:

- Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка: учебное пособие для филол. фак. ун-тов. – М.: Высшая школа, 1989. – 126 с.
- Шалина Л.В. К вопросу о сущности неологизма в современной лингвистике// Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2007. – №8. – С. 73-77.
- Cook C.P. Exploiting linguistic knowledge to infer properties of neologisms /C. P. Cook. – Toronto: University of Toronto, 2010. – 154 p.
- The Daily Mail. [Электронный ресурс]. URL: www.dailymail.co.uk (дата обращения: 25.01.2016).
- The Guardian. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.theguardian.com/uk> (дата обращения: 24.12.2015).
- TBDNE. Third Barnhart dictionary of new English / ed. by K.R. Barnhart, S. Steinmetz, C.L. Barnhart. – New York: Hw Wilson Co, 1990. – 592 p.

Abstract: The paper considers the notion of neologism, different approaches to understanding neologisms from purely linguistic point of view and ways of word formation in the English language as well. Consideration is given to different principals of classification of linguistic innovations, among which account is taken of the classification by the way of nomination and by the productive models of word formation in the English language. Emphasis is placed on the analysis of the methods of neologism formation in terms of examples taken from the British online newspapers “The Daily Mail”, “The Guardian” published in 2015.

Ключевые слова: неологизм, окказионализм, лингвистические инновации, неология, лингвокультурологический подход, лексикографическая теория новой лексики, трансноминации, семантические инновации.

**Структурно-функциональная характеристика
парентетических внесений, обособленных запятыми (на
материале научно-популярной прозы)**

Евгения СОЛОВЬЯНОВА,
Рыбницкий филиал ПГУ им. Т.Г. Шевченко (г. Рыбница)

Бурное развитие научного знания и расширение возможностей новых технологий в современном мире привлекают внимание огромного числа людей к научно-популярной литературе. Значимость и востребованность научно-популярных текстов определяется тем, что они знакомят читателя-неспециалиста с научными данными,

представляя в логической, доступной, наглядной и интересной форме сложный теоретический материал. Автор научно-популярного текста использует определенные приемы передачи информации для того, чтобы она была наиболее доступна читателям и соответствовала бы уровню их знаний. Одним из таких приемов является использование парентетических внесений.

Термин «парентетические внесения» был введен О.В. Александровой для обозначения элементов, синтаксически и семантически второстепенных по отношению к основному повествованию (Александрова 2007: 178), т.е. для обозначения всех возможных явлений перерыва «плавной речи» от пауз до протяженных интерполяций, которые могут достигать размеров абзацев (Миронова 2007: 117). Однако следует отметить, что, несмотря на синтаксическую и семантическую второстепенность по отношению к основному повествованию, парентетические внесения имеют логическую связь с темой всего высказывания.

Предметом данного исследования являются парентетические внесения, обособленные в письменном тексте запятыми. Анализ функционирования данных элементов проводился на материале научно-популярного романа С. Хокинга “The Universe in a Nutshell” («Вселенная в ореховой скорлупке»). Выбор материала для исследования объясняется тем, что С. Хокинг – один из самых успешных современных популяризаторов науки. Отличительной чертой данной книги является то, что автору удалось в краткой, аргументированной и доступной широкой аудитории форме изложить довольно сложное научное содержание. Поэтому было выдвинуто предположение о том, что в данном произведении возможно широкое употребление разнообразных парентетических внесений, которые помогают структурировать информацию и представить ее в логически ясном и сжатом виде.

В ходе исследования зафиксировано 317 случаев употребления внесений, обособленных запятыми. По общему значению данные внесения можно разделить на следующие группы: обозначающие результат (60 случаев употребления) – *therefore* (15), *thereby* (1), *thus*

(33), *so* (10); со значением усиления (25 случаев употребления) – *in particular* (5), *moreover* (1), *in fact* (10), *yet* (7), *indeed* (25); уступительные (107 случаев употребления) – *nevertheless* (10), *however* (85), *still* (3), *at least* (7), *otherwise* (1), *meanwhile* (1); со значением противопоставления (38 случаев употребления) – *instead* (15), *on the other hand* (23); в функции приложения (34 случая употребления) – *in other words* (5), *that is* (34); дискурсивные (51 случай употребления) – внесения на *-ly* (13), *of course* (6), *maybe* (9), *for example* (2), *in my opinion* (2), *again* (1), *perhaps* (2), *after all* (1), внесения-предложения типа *one might say* (17); в функции перечисления (2 случая употребления) – *further* (1), *furthermore* (1).

Однако в данной статье мы рассмотрим подробно только парентетические внесения со значением уступки, которые являются самыми многочисленными по частоте употребления в анализируемом произведении (34% от общего количества), причем самым многочисленным внесением данной группы является *however*, которое в большинстве случаев употребляется в абсолютной позиции:

However, *people encountered difficulties when they tried to extend quantum ideas to the Maxwell field, which describes electricity, magnetism, and light* (p. 43). (внесение употребляется перед подлежащим, выраженным именем существительным)

However, *they saved the situation by finding a more general family of solutions with a singularity, which weren't special in the way their previous solutions had been* (p. 41). (внесение употребляется перед подлежащим, выраженным местоимением)

Кроме того, в абсолютной позиции внесение *however* может употребляться перед придаточными предложениями различных типов, перед обстоятельством места и времени, перед конструкцией *there is/there are*, а также перед глаголом в повелительном наклонении:

However, *if there is a second cosmic string that is moving relative to the first, its time direction will be a combination of the time and space directions of the first* (p. 140). (внесение употребляется перед придаточным условием)

However, *in the 1940s the physicists Richard Feynman, Julian Schwinger, and Shinichiro Tomonaga developed a consistent way of removing or*

“*subtracting out*” these infinities and dealing only with the finite observed values of the mass and charge (p. 45). (внесение употребляется перед обстоятельством времени)

Следует также подчеркнуть, что в абсолютной позиции данное внесение всегда обособляется запятыми. Кроме абсолютной позиции в предложении внесение *however* может употребляться в середине предложения и даже в конце.

Most other scientists, however, accepted the validity of the new quantum laws because of the explanations they gave for a whole range of previously unaccounted-for phenomena and their excellent agreement with observations (p. 26).

This equivalence between acceleration and gravity didn't seem to work for a round Earth, however (p. 17).

В указанных выше позициях в предложении данное внесение также обособляется запятыми. Однако зафиксирован единичный случай, когда внесение *however* не обособляется запятыми:

There is however an important difference between this Randall-Sundrum model and the shadow brane model (p. 189).

В указанном выше предложении внесение употребляется после простого сказуемого перед подлежащим. Однако, поскольку данный случай в анализируемом произведении единичен, мы не можем говорить о закономерности подобного необособления.

Следующим по частоте употребления в данной группе является парентетическое внесение *nevertheless*. Данное внесение употребляется в анализируемом произведении только в абсолютной позиции перед подлежащим (выраженным как именем существительным, так и местоимением) и перед придаточными предложениями различных типов:

Nevertheless, the speed of light is already a practical limit on the design of faster computers (p. 168). (внесение употребляется перед подлежащим, выраженным существительным)

Nevertheless, if the exponential growth continued, there would be ten papers a second in my kind of theoretical physics, and no time to read them (p. 159). (внесение употребляется перед придаточным условия)

Что касается пунктуационного оформления, оно не представляет никаких трудностей, поскольку абсолютно во всех случаях данное внесение обособляется запятыми.

Следующим внесением данной группы является внесение *at least*. Данное внесение может занимать в предложении различную позицию. Оно может употребляться в начале, середине и конце предложения:

Однако анализ пунктуационного оформления данного внесения выявил определенные трудности. В ряде случаев пунктуацию сложно объяснить синтаксически, так как условия использования *at least* практически одинаковы, но оно либо выделяется запятыми, либо нет:

So in principle, at least, the COBE map is the blueprint for all the structures in the universe (p. 95).

Here the picture is less complete, but at least we have some idea of how to proceed (p. 138).

В данных предложениях внесение находится в середине предложения перед подлежащим, однако в первом случае оно обособленно запятыми, а во втором – нет. Единственная закономерность обособления данного внесения, которую выявил анализ, – это тот факт, что в абсолютной позиции оно всегда обособляется.

Самыми малочисленными внесениями данной группы являются внесения *still*, *otherwise* и *meanwhile*. Они употребляются в произведении только в абсолютной позиции и всегда обособляются запятыми.

Still, I think we can become a lot more intelligent than most of the people in Star Trek, not that that might be difficult (p. 168).

Otherwise, there were awkward questions about the creation of the universe, which seemed to be outside the realm of science (p. 36).

Meanwhile, Lifshitz and Khalatnikov were in an awkward position (p. 41).

Таким образом, подводя итог вышесказанному, мы можем сделать следующие выводы. Парентетические внесения, обособленные запятыми, представлены весьма разнообразными группами и структурами. Они могут занимать в предложении различные позиции:

находиться в начале, середине и конце предложения. В редких случаях парентетические вношения не обособляются запятыми, что зависит от позиции вношения в предложении. Кроме того, в ряде случаев объяснить пунктуацию было невозможно, поскольку вношение находилось в аналогичных синтаксических условиях, однако оно либо выделялось запятыми, либо нет.

Литература

Александрова, О.В., Современный английский язык: морфология и синтаксис, Москва, Академия, 2007.

Миронова, М.В., Скобочное построение в английском и русском языках: прагматика, структура и пунктуационное оформление, Москва, Наука, 2007.

Hawking, S., *The Universe in a Nutshell*, London, Bantam Press, 2001.

This article is devoted to the study of parentheticals, detached with commas, in terms of the structure, position in the sentence and functions they perform. The author explains the reasons for the high incidence of parentheticals in popular science prose and shows the results of the analysis of parentheticals of concession functioning in the popular science novel "The Universe in a Nutshell" by S. Hawking.

Ключевые слова: парентетические вношения, популяризация, абсолютная позиция.

Atelierul nr.3
Lingvistica și didactica limbilor
(limbi romanice) C

Ocazionalismele semantice – produs al mediului cognitiv al limbajului

Lina CABAC, *lector universitar*
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

În lucrarea sa „Principiile istoriei limbii” Hermann Paul, abordînd fenomenul schimbărilor sensului cuvintelor, diferențiază cuvinte cu semnificații uzuale și cuvinte cu semnificații ocazionale. Prin *sens uzual* lingvistul înțelege totalitatea reprezentărilor ce formează semnificația unității lexicale respective în concepția vorbitorului limbii date, iar prin *sens*

ocasional – reprezentările pe care vorbitorul le atribuie cuvântului respectiv în momentul pronunțării acestuia și care, după cum el presupune, i le va atribui și cititorul sau ascultătorul (în aceeași situație ilocutivă⁴). Sensurile ocazionale sunt, în general, recunoscute ca fiind mai bogate după conținut și mai reduse după volum (Пауль 1960: 93), deoarece implică seme suplimentare cuvântului uzual și totodată reduc variantele de utilizare a acestuia, încadrându-l într-un context unic, specific.

Ocazionalismele semantice descrise în acest articol, prin care înțelegem *cuvinte uzuale ce comportă într-un context individual sensuri noi, neatestate de dicționar pentru unitatea lexicală respectivă*, denumesc un fenomen extralingvistic concret, spre deosebire de cuvintele canonice, care exprimă ceva general. Cu titlu de paranteză vom menționa, că facem abstracție de la clasificarea morfologică a substantivelor în concrete și abstracte și ne referim la „concret” și „abstract” în calitate de categorii logice. Hermann Paul afirmă, în acest sens, că orice nume (concret sau abstract) exprimă ceva general, iar utilizarea ocazională a acestuia ajută la concretizarea semnificației sale, în dependență de faptul cum este exprimată într-un cadru temporal și spațial anumit, de particularitatea sau acțiunea unică respectivă (pentru detalii Пауль 1960: 94-95). Concretizarea sensului ocazionalismului semantic se face, evident, în context și nu poate fi descifrat de locutor în afara acestuia, deoarece acesta îi atribuie cuvântului nu doar sensurile care îi sunt cunoscute și care sunt incluse în dicționar.

Fără a contrazice ideile expuse mai sus, vom încadra studiul categoriei ocazionalismelor semantice în conceptul coșerian al lingvisticii integrale, în care punctul forte se pune pe activitatea de vorbire, înțelegând ca „măsură a tuturor manifestărilor de limbaj”. În același timp, fenomenele lexicale „creative” sunt tratate și sub aspect cultural, întru călătorul român pledează pentru o abordare mai largă a fenomenelor în cauză,

⁴Pentru înțelegerea corectă a sensului ocazional acordat unității lexicale de către vorbitor e necesar ca cititorul/ascultătorul să perceapă unitatea glotică într-o situație identică sau foarte asemănătoare cu cea în care cuvântului i s-a atribuit pentru prima dată acest sens. E vorba despre cvasi-reproductibilitatea ocazionalismului, or ocazionalismul spre deosebire de cuvântul ocazional nu este o unitate gata formată, reproductibilă în context, ci un lexem re-creat/re-gândit pentru fiecare situație ilocutivă în parte, cu alte cuvinte „citat” și „repetat” (Лыков 1976)

considerându-le constituenți indispensabili ale culturii. În legătură cu aspectul discutat, se cere menționat faptul că ocazionalismele semantice reprezintă, în esența lor, un produs al creativității departe de a fi considerat „deviant”, ci dimpotrivă ca aparținând „mediului cognitiv al limbajului” propriu-zis, prin care locutorul își manifestă capacitatea de a crea „fapte de cultură”.

Prin asumarea consecvență a temeiurilor științifice ale lingvisticii integrale, după cum ne îndeamnă ilustrul lingvist M. Borcilă, pot fi evitate dificultățile conceptuale de definire a creativității de limbaj și se va asigura o orientare coerentă a abordării ocazionalismului, în special a ocazionalismului semantic, în știința limbii. Or pornind de la ideea lansată de E. Coșeriu de a interpreta faptele de creație lingvistică „numai și exclusiv în cadrul activității de vorbire ca atare”, produsele creației omului (ocazionalismele, iar în cazul nostru ocazionalismele semantice) nu pot fi concepute separat de această activitate în sine.

Bazându-ne pe excerptele acumulate de pe paginile periodicelor din RM și România, dar și din operele unor scriitori, includem în categoria ocazionalismelor semantice: a) *ocazionalismele semantice propriu-zise*, b) *ocazionalismele eufemistice*, c) *sinonimele ocazionale* și d) *sinapsele ocazionale (îmbinările ocazionale libere)*. În cele ce urmează ne vom referi în detaliu la fiecare dintre aceste subcategorii.

(a) Ocazionalismele semantice propriu-zise

Mutațiile de sens (metasemia) reprezintă principala cauză de apariție a ocazionalismelor semantice și constituie un procedeu foarte creativ de îmbogățire a posibilităților de expresie ale unei limbi. Esența fenomenului în cauză constă în constituirea sememelor derivate expresive fără modificarea semnificativului. Discreția și rafinamentul semantic al acestor unități glotice le plasează pe o poziție aparte printre instrumentele de exprimare inovativă, de redare de „culoare” stilistică discursului publicistic sau literar. Pe de altă parte, după cum menționează și A. Stoichițoiu-Ichim, din motiv că aceste mutații sunt realizate la nivel de conținut, ignorând nivelul formei, ele sunt mai dificil de sesizat și de delimitat. Vorbind despre dificultățile de delimitare am putea menționa și cele ce țin de discernerea ocazionalismelor semantice de evoluțiile semantice neologice. În încercarea de a evita acest impediment, raportăm lexemele cu vădită deviere semantică din corpusul

selectat la înregistrările din dicționarele DEX, DEXI, DAN. Astfel am depistat pe paginile periodicilor din RM și România o serie de „curiozități” semantice (A. Stoichițoiu-Ichim), neînregistrate încă în lucrările lexicografice sus-numite, fapt ce ne permite de a le considera *ocazionalisme*.

Ocazionalismele semantice se formează, preponderent, prin extindere de sens: „În plan paradigmatic, noile sensuri presupun păstrarea „nucleului semantic” și neglijarea unor seme periferice din definiția din dicționar; în plan sintagmatic, sunt înlăturate restricții contextual-stilistice asociate sensului inițial, ceea ce lărgeste considerabil gama combinațiilor admisibile.” (Stoichițoiu-Ichim 2007: 55). De regulă, ocazionalismul păstrează „nucleul semantic” al cuvântului-bază și adoptă un sens „periferic” valabil numai în contextul utilizării sale. Iar transferul de „imagine” se face prin asocieri extralinguale și prin analogie cu caracteristicile semantice ale glotemului liminar.

Exemplificăm: cuvântula *transplanta* obține în contextul „Și mai trebuia să nici nu-l decoreze, anul trecut, pe medicul Brădișteanu cu Meritul Sanitar în Grad de Cavaler pînă cînd reputatul cardiolog nu *transplanta* cele patru milioane înapoi în vistieria țării.” (Camikaze, 22.06.2011) sensul de „a rambursa, a transfera o sumă, a întoarce o datorie”. Se observă un complex procedeu de transpunere a reprezentării mentale a verbului „a transplanta” dintr-un context medical, însoțit de invocarea experienței purtătoare de informații (sociale și culturale) despre referentul din viața reală, în planul social-economic. Astfel, prin referință la imaginea înlocuirii unui organ prin altul, se face un transfer semantic la „rambursarea banilor în buget”.

Majoritatea ocazionalismelor semantice din corpusul selectat prezintă o extindere de sens prin comparație cu semnificația cuvântului uzual de bază. Sensurile noi atestate în context nu se încetățenesc în limbă din motiv că, aflîndu-se la periferia cîmpului semantic și fiind unite printr-un lanț de asocieri și imagini psihice cu nucleul acestuia, reprezintă cazuri particulare de utilizare a unității glotice, valabile doar pentru contextul respectiv. Spre exemplu, cuvîntul *mioritic*, definit în DEX drept „ce se referă la spațiul geografic românesc” obține în contextul „Dar pentru politicienii *mioritici* (aici în sensul că mulți posedă intelegența oii) nu se lasă controlați de bunăvoie decît la salonul de masaj, am apelat noi la un renumit psiholog-

psihiatru-psihanalist pentru a-i testa de la distanță pe cei aleși.” (AC, 24.10.2012) conotația suplimentară *prost, nerod, lipsit de inteligență*, or anume acest sens îi atribuie acestui cuvânt autorul articolului prin concretizarea contextuală „aici în sensul că mulți posedă intelegența oii”. Sensul nou al acestui cuvânt este creat (și descifrat) prin unirea în serie a unor imagini stereotipe (mioritic → Mioara din balada „Miorița” → oaie → lipsit de intelect, prost) și constituie o sinteză a acestor elemente.

Semnificații ocazionale dezvoltă în context și alte cuvinte uzuale, cum ar fi *stîngaci* (< adept sau membru al partidului de stînga, al comuniștilor), *dreptaci* (< adept sau membru al partidelor de dreapta, în opoziție cu comuniștii), *a zburda* (< a fi transmis pe posturi TV), *gurist* (< președintele României, vorbitor de la tribună), *bucată* (< individ, persoană), *dezgheț* (< schimbare socială spre democratizare), *a bemoliza* (< a face mai neatractiv, grav, a avea efecte negative), *răspîndac* (< președintele Institutului Cultural Român care promovează, răspîndește cultura românească), *milķeic* (< Ńeik arab îmbrăcat în straie albe ca laptele), *tiranozaur* (< lider politic nostalgic după trecutul sovietic, cu viziuni arhaice, autoritare) etc.

(b) Ocazionalismele eufemistice

Fenomenul ocazionalității este înfîlnit și în procesul eufemizării anumitor realități neplăcute sau triviale. Funcția principală a eufimismului fiind atenuarea unor observații dure, camuflarea intenției de rea-voință și parafrazearea unor noțiuni tabu sau obscene. Acesta apare deseori *ad-hoc* într-un anumit context, pentru ca apoi să fie dat uitării și să nu mai fie utilizat în alte situații.

Vorbind despre *ocazionalismele eufemistice* ne referim la *unitățile glotice ocazionale, nênrregistrate în sistemul limbii prin intermediul dicționarilor, cu funcția de mascare și voalare a realității insolente invocate într-un context anumit*. Spre deosebire de eufemismele lingvistice sau discursive, care sînt deja încetățenite în limbă și cunoscute de majoritatea vorbitorilor, ocazionalismele eufemistice sunt unități denominative indirecte, ce exprimă sensuri inedite, utilizate de publiciști în dorința lor de a imprima comunicării un pronunțat caracter incitant, conotativ.

Ocazionalismul eufimistic, deși este mult mai expresiv decît

eufemismul în accepția clasică, se lasă mai greu descifrat în context în lipsa unor cunoștințe extraverbale specifice tematicii abordate. Un exemplu relevant îl găsim la Luca Pițu: „[...] un gând persistent al nostru iaște, dară, acela de a înjgheba ceva substanțial, de ordinul encomiasticului paradoxal, întru Iosif Visarionovici Djugașvili, mai cunoscut istorienilor sub pseudonimul Stalin, adicătelea Omul-de-criță, ba și sub antonomazele Tăticul Popoarelor, Amicul Pionierilor, *Chiriașul-aproape-nemuritor-de-la-Kremlin*.” (Pițu 2002: 133), unde descifrarea sensului ocazionalismului este dată de însuși autor în contextul utilizat, facilitând, astfel, înțelegerea și elocvența acestuia.

Majoritatea ocazionalismelor eufemistice selectate de pe pagina periodicelor în limba română reprezintă unități glotice ocazionale ce se referă la personalități istorice și evenimente sociale sau fenomene politice a căror nume invocă conotații negative la cititori: *organe cu stemă pe mașină* (organele de drept, poliție), *praz în lăbuțe* (mită, șpagă), *Ghibonul de Pipera* (Gigi Becali), *tiranozaur roșu* (politician, adept al vechii orînduiri comuniste), *Ankylosaurus Oltenitsensis* (Ion Iliescu), *Regim de Scîrbavnica Amintire* (regimul lui Ceaușescu) etc. Acest domeniu este foarte propice pentru creațiile ocazionale eufemistice, din motiv că este deschis tendinței de a mușamaliza faptele și fenomenele social-politice negative.

(c) Sinonime ocazionale

Sinonimia ca fenomen existent în sistemul limbii este definită drept un tip de relație semantică, ce se stabilește între cuvinte cu semnificație apropiată. Actualizarea acestor relații semantice se face indubitabil în vorbire, într-o situație de comunicare concretă și în context. De aici avem distincția între *sinonime perfecte* și *aproximative*, sau *sinonime totale* și *parțiale*, ce apare, după cum afirmă S. Berejan, din motiv că „sensul cuvântului este determinat în întregime de relații, care se formează în rețeaua de opoziții ale cuvântului dat cu alte cuvinte din același câmp” (Бережан1967: 166) Această definiție este absolut corectă și în raport cu ocazionalismele supuse analizei.

În cele ce urmează vom distinge două perspective asupra sinonimiei ocazionale ca fenomen lingval. În primul rând, vom scoate în evidență relația sinonimică între două cuvinte uzuale, normative ce, în mod normal, nu sunt

sinonime nici aproximative, nici parțiale între ele. Acest tip de sinonime ocazionale le vom include în grupul sinonimelor ocazionale aproximative. În al doilea rând, vom învedera existența sinonimiei între două sau mai multe cuvinte ocazionale, care, la o examinare mai minuțioasă, s-au dovedit a fi sinonime absolute.

Sinonimul ocazional prezintă identitate semantică cu referentul obiectiv numai într-un context anumit („rețea de opoziții cu alte cuvinte din același câmp”), mai concret într-un context extralingvistic specific, or anume extralingvalul (cunoștințele socio-culturale ale autorului și receptorului) permite racordarea ocazionalismului utilizat la referentul sinonimic din context.

În procesul studierii subiectului respectiv s-a conturat o categorie de cuvinte ce nu sînt ocazionalisme în sensul obișnuit atribuit acestui termen, dar care, într-un anumit context, apar în calitate de sinonime „netipice”, *aproximative*, pentru un cuvînt anunțat anterior în același context. De exemplu în pasajul „Oricum, e clar că vorbele otrăvite ale lui *Berbecali* nu le-au picat bine miticilor alegători, care au un respect deosebit pentru cei în vîrstă, așa că nu m-ar putea mira ca, în campanie, vreo pensionară mai îndrăzneată să-i strige *oierului* de la obraz: [...]” (AC, 7.11.2012) substantivul *oier* apare în calitate de sinonim ocazional pentru substantivul *Berbecali* (fiind și acesta un sinonim lexical realizat prin contaminație *berbec* + *Becali*), care în limbajul uzual nu sunt considerate sinonime.

Insistăm asupra includerii sinonimelor ocazionale în grupa sinonimelor aproximative din următoarele motive: a) sinonimele ocazionale stabilesc apropieri de sens, prin atribuirea termenilor sinonimici a valorilor, semanticelor figurate, sau chiar metaforice; b) sinonimele ocazionale largesc sfera semantică a cuvintelor substituite prin conotații imprevizibile și cu expresivitate ridicată.

Venim cu cîteva exemple pentru a ilustra raționamentele de mai sus: „... și superșeria aceasta, oricît de involuntară, cuprinde urme însămîntătoare de avenir politic și textuant, căci, sub șefia post-loviluționară a lui Ioan Holban, difuza "Cronica" portrete iliescane și fragmente lungi din volumurile Cotroceanului-cu-fir-roș-la-brăcinar, chestie pentru care Puiuțul Nostru Hiperbrunet îi luat în turneu prin America Latină și *bombardat* director al

Teatrului Național din zonă, în vreme ce Silviu Lupescu, la "Echidistanțele" Institutului European, propulsa, ca pentru a-și rîde dă abuzul de imagerie ortodoxizantă din lumea copertașilor editoriali, o frumoasă capcană ironică: aceea a chipului Maicii Domnului legendat cu versete apocaliptice relative la Fiară și la Prostituata Babilonului, de se întrebau teologii dacă este iehovist cumnatul lui Dorin Spineanu, talmudist, musulman ori numai incult.” (Pițu 2002: 92) Verbul *a bombardă* este utilizat incidental ca sinonim ocazional (aproximativ) pentru verbul *a numi* (în funcție), impicând adițional conotația de *ostentativ, contrar voinței majorității, eventual prin abuz de influență*, conotații ce nu pot fi exprimate în context prin verbul (stilistic neutru) *a numi*.

Un alt exemplu de utilizare în funcție de sinonim ocazional, determinat de situația de comunicare, a unui verb uzual îl găsim în contextul „Rugby-ul ar fi sport de ciobani, jucat de gentlemani. Ai noștri au fost parcă totuși prea domni cu francezii și irlandezii. Au bătut ăia la noi precum la fasole. Francezii ne-au jumulit cocoșei. 38 la 11... Ne-au tratat ca pe găini. Mai pe românește ne-au cocoșat de ne-a mers fulgii. *Am cotcodăcit* și noi de vreo unșpe ori, dar fără aplomb. Nu-i tragedie! Era de înțeles.” (AC, 5.10.2015). Utilizarea verbului *a cotcodăci* ca sinonim pentru *a marca un gol* este „impusă” de situația de comunicare creată, ce abundă în metafore și simboluri animale cu referire la jocul de rugby între echipa română și franceză („cocoșul galic” este, după cum se știe, simbolul neoficial al Franței ca națiune), dar și de utilizarea expresiei familiare „a cocoșa pe cineva în bătaie” (a bate foarte tare pe cineva). Scoase în afara contextului respectiv, aceste verbe nu vor fi acceptate de sistemul limbii în calitate de sinonime.

Relații de sinonimie absolută s-au creat între ocazionalismele *becaliot* în contextul „Primele meciuri de fotbal pe bune la Jocurile Olimpice se pierd undeva în negura timpului, cam prin 1908, adică pe vremea cînd nu existau *becalioși* ca patroni, iar atacanții dădeau vreo 50 de goluri pe sezon.” (AC, 25.07.2012) și ocazionalismul *becalian* în exemplul „Gurile rele spun că însuși Costea ar fi fredonat romanticele versuri, adăugînd la finalul refrenului "pe tine, Cruduța", dar uitătura cruntă a becalianului i-a retezat, abrupt, avîntul muzical.” (AC, 7.11.2012). Avînd un referent identic (Gigi Becali) aceste două ocazionalisme se pot substitui unul pe altul în oricare

context. Un caz similar prezintă adjectivele ocazionale *feisbucesc* și *feisbucist*.

(d) Sinapse ocazionale

Fenomenul ocazionalității se manifestă pregnant în relațiile semantice între două sau mai multe cuvinte (unități glotice) ce constituie un tot întreg semantico-sintactic⁵ (îmbinări libere de cuvinte sau sinapse).

Prin *sinapse ocazionale* înțelegem, o *grupare ocazională de cuvinte operată cu mijloace sintactice* (E. Benveniste), *privită ca un tot întreg semantic și avînd implicație ludică*. Termenul „sinapsă” (din gr. σύναψις „joncțiune, conexiune, colecție de lucruri reunite”) a fost introdus în uzul lingvistic de E. Benveniste, care îi atribuie următoarele caracteristici esențiale: a) natura sintactică a legăturii dintre membri; b) utilizarea elementelor de joncțiune; c) ordinea determinat + determinant a membrilor; d) forma lexicală plină și alegerea liberă a oricărui substantiv sau adjectiv; e) posibilitatea de expansiune a unuia din termeni; f) caracterul unic și constant al semnificatului etc. (v. Benveniste 2000: 146)

Vom descrie această categorie de ocazionalisme, conducîndu-ne de reflecțiile lingvistului francez:

- a) Sinapsei îi este tipică legătura sintactică între membrii grupului, prin care este scos la iveală caracterul unic și constant al semnificatului, or îmbinarea ocazională liberă (sinapsa ocazională) exprimă un fapt extralingvistic concret, chiar unic în felul său, iar prin referință la axiomatica aserțiune că ocazionalismelor le lipsește reproductibilitatea cuvintelor canonice și că ele sunt create *ex novo* pentru fiecare situație de comunicare în parte, putem lesne afirma că aceste unități glotice au mereu un semnificat (referent) unic și constant.

Exemplificăm: sinapsa *acvile antiteroriste* în contextul „Unitatea de

⁵E. Coșeriu menționează, printre altele, specificul sintaxei în planul vorbirii, unde își au originea fenomenele glotice investigate aici: „...în vorbitul concret funcția sintactică este o funcție de tip special: este o funcție de relație. Ea se poate exprima prin morfeme, dar nu se găsește în morfemele înseși - care, prin natura lor, țin de planul paradigmatic -ci în relația (regim, concordanță) care se stabilește între semne pe baza morfemelor pe care le conțin (printre morfeme includem și ordinea semnelor) și, în același timp, între ansamblul semnelor și situație.” (Coșeriu 2004: 83)

intervenție antitero „Acvila”, cea mai tare din țară pe acest domeniu, a fost anihilată subtil în folosul președintelui. A fost trecută în subordinea Jandarmeriei, ceea ce a echivalat, la nivel de pregătire a celor 72 de *acvile antiteroriste*, cu trecerea unui general la curățat cartofii în popota cazărmii. Ca urmare, acvilienii și-au dat demisia de supărare...” (AC, 6.05.2009) are drept referent/ semnatificat unic și permanent „angajații unității de intervenție antitero *Acvila*”. Transpunerea acestei îmbinări de cuvinte într-un alt context ar duce la pierderea legăturii semantice între unitatea glotică și semnatificat.

- b) Îmbinările libere ocazionale păstrează structura definitorie pentru sinapse: determinat + determinant. Sintagmele excerptate de noi din diverse surse reprezintă, în majoritatea lor, o îmbinare între un substantiv și un adjectiv: *animal politic*, *Batman mioritic*, *bourul maroniu*, *canibalism politic*, *cotrocenitatea iliescană*, *cutremur electoral*, *garagață antinaeionesciană*, *gurist guvernamental*, *herodot ceaușescolatru*, *internet mioritic* etc.
- c) Printre îmbinările ocazionale libere se întâlnesc unități în care sînt utilizate elemente de joncțiune, de exemplu: *porc de asasinat*, *praz în lăbuțe*, *înstruțat cu gunoaie*, *autosatisfacerea cu pistolul*, *limba de brad*, *copilărimă din amintire* etc.
- d) Posibilitatea de expansiune a unuia dintre termeni este caracteristică și ocazionalismelor introduse în această categorie: *lighean de recepție prin satelit*, *brînza ierarhizărilor eugen-simionești*, *Campionatul național de plagiat artistic*, *criza vârstei mijlocii a corupției*, *mascul alfa-manager*, *Ministru al Turismului Electoral* etc.

Invocăm în legătură cu aspectul elucidat, că nu includem în categoria sinapselor ocazionale (îmbinărilor ocazionale libere) orice îmbinări aleatorii de cuvinte, ci le delimităm aici doar pe cele care au o conotație ludică, caracteristică ocazionalismelor în general și creată prin încălcarea legilor de acord semantic. Minuțios examinate, aceste îmbinări ocazionale libere generează anumite seme comune datorită mutațiilor de sens obținute prin utilizarea lor într-un context specific. Revenind la exemplele aduse anterior, putem lesne depista semele comune, de exemplu, în îmbinarea *limba de brad*. Contextul „Nu pricipeam principialitatea așa cum ar fi cerut-o parametrii hermeneutici ai momentului conversațional, ai cronotopului ceaușin, ce

mustea de reziduuri din *limba de brad* staliniană, adînc înfîptă în isteria bolșevicioasă.” (Pițu 2002: 203) conturează semul comun *lemn*–„limba de lemn” și „lemn de brad” – care se instituie prin utilizarea adjectivului „stalinian” care îl duce pe locutor cu gândul pe de o parte la clișeizarea limbajului în perioada stalinistă, iar pe de altă parte invocă imaginea represaliilor staliniene în Siberia cu uriașele sale păduri de conifere.

În concluzie putem afirma că ocazionalismele semantice reprezintă o categorie specifică și foarte variată de creații lexicale. Ele concretizează fenomenele extralingvistice desemnate de cuvintele uzuale ce alcătuiesc semul liminar al noilor creații, iar mutațiile semantice discrete contribuie la valorificarea unor imagini inedite. Existența ocazionalismelor semantice reprezintă o dovadă în plus că limba se află în continuă dezvoltare și modificare și, deși ele nu au șanse de a se încetățeni în sistemul limbii, aceste unități glotice sunt un instrument fiabil de redare de „culoare” stilistică discursului.

Bibliografie:

Benveniste, Emil, *Probleme de lingvistică generală* (vol. II), București, Editura Teora: 2000.

Borcilă, Mircea, *Lingvistica integrală și fundamentele metaforologiei*. În: Dacoromania, Serie nouă VII-VIII, Cluj-Napoca: 2002-2003. p. 47-44.

Coșeriu, Eugeniu, *Teoria limbajului și lingvistica generală*, București, Editura Enciclopedică, 2004

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

Stoichițoiu-Ichim, Adriana, *Vocabularul limbii române actuale: dinamică, influențe, creativitate*, București, Editura BIC ALL, 2007

Бережан, Силвиу, *Теория семантических полей и синонимия*. În: Проблемы языкознания. Москва: Наука, 1967. с. 165–169

Лыков, А. Г. *Современная русская лексикология (русское окказиональное слово)*, Москва: Высшая школа, 1976.

Пауль, Герман, *Принципы истории языка*, Москва: Издательство иностранной литературы, 1960.

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

Camikaze – săptămînal umoristic, București, România

Zusammenfassung

Die semantischen Okkasionalismen stellen eine besondere Kategorie der Einmalbildungen dar, die unter anderem durch semantische Mutationen entstehen. Im vorliegenden Beitrag werden vier Grundklassen von semantischen

Okkasionismenausgesondert: tatsächliche semantische Okkasionismen, eufemistische Okkasionismen, okkasionelle Synonyme und okkasionelle Synapsen. Es werden unter anderem ihre Bildungsmodelle, Besonderheiten und kontextuelle Funktionen beschrieben.

Cuvinte-cheie: ocazionalism semantic, mutații semantice, eufemism, sinapsă, sinonim

Corectitudinea politică – clișeu în exprimarea cotidiană

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

Cercetările asupra eufemismelor s-au extins în special odată cu impunerea, sub influența exercitată de engleza americană, a limbajului corect politic. H. Roman-Patapievici numește corectitudinea politică „comunism american rezultat din sincretismul dintre grija față de cuvânt a unor filosofi americani și rasismul egalității (Roman-Patapievici 2008).

Interdicțiile religioase, specifice societății primitive (Galli de'Paratesi: 1964) sînt înlocuite de cele sexuale, iar ulterior, în societatea modernă, de interdicțiile sociale și politice, culminînd cu limbajul corect politic. Împrumutul este procedeul extern prin care intră în limba română foarte multe cuvinte utilizate cu funcție eufemistică. Explicația constă în faptul că utilizarea eufemismelor, mai ales în scopul unei exprimări corecte politic, este efectul influenței străine asupra limbii române. Odată cu această influență, este firesc să fie preluați chiar termenii care funcționează ca eufemisme în celelalte limbi, în special în limba engleză. Termenul are o istorie recentă. Începuturile sale sînt puse de unii teoreticieni pe seama mișcărilor contestatate din anii 60 din America, de alții pe seama mișcărilor de emancipare și de afirmare a drepturilor cetățenești ale anilor 80, cînd s-a afirmat că discriminarea minorităților prin expresii devalorizante este incorectă politic. Curentul este considerat un construct al postmodernismului (care se opune modernismului prin promovarea unui sistem de valori nefondat pe tradiție). Sintagma cunoaște o largă răspîndire mediatică abia un deceniu mai tîrziu. Se consideră că primul impuls de statutare a sintagmei a fost dat de cotidianul New York Times, care în 1990 a publicat articolul „The

RisingHegemony of thePoliticallyCorrect”, semnat de Richard Bernstein la 27 octombrie 1990.

Multe eufemisme moderne constituie rezultatul apariției și consolidării în conștiința socială a noilor doctrine sociale și politice, și mai înainte de toate, cea a corectitudinii politice. Totodată eufemismele, pe de o parte reflectă schimbările care au avut loc deja în conștiința socială, pe de altă parte ele contribuie la răspîndirea și înregistrarea ideilor noi în societate. Vorbitorii manipulează prin intermediul exprimării sale interlocutorii, iar „masca” limbajului servește drept mijloc de a distrage sau de a ascunde lucruri ofensive, care ar provoca situații neplăcute.

Trebuie menționat faptul că fenomenul *corectitudinea politică* se cercetează din diferite puncte de vedere: ideologic, sociocultural și lingvistic. Cu toate că există reacții negative la exprimarea corectă publică, pozitivul constă în accentuarea rolului limbii în crearea unei sau altei atmosfere în relațiile dintre oameni, că vorbitorilor li se oferă șansa de a se plasa în locul persoanei care se confruntă cu impactul unei evaluări negative din cauza că se deosebesc prin ceva de ceilalți din comunitate. Astfel eufemismele PC sînt extrem de sensibile la evaluarea societății a diverselor fenomene, precum discriminarea, sexismul, dezvoltarea politică etc. De aceste note apreciative depinde în mare măsură dinamica lexicului și normele etice de utilizare a vocabularului. Exemplul în care sintagma apare în această formă indică evident o intenție ironică: „E drept, cei care au propus sesiunea au pus întrebarea politicește corect, adică Avem rromi: ce facem cu ei?” (www.blogspot.com, 01.02.2011). Cel mai des astfel de termeni PC sînt însoțiți de sintagma *politicallycorrect vorbind* sau *eufemistic zis*, ambele avînd același scop: „Muncesc ca să nu moară de foame, eufemistic spus: agricultura de subzistență” (ProTv.ro, 26.10.2011).

Corectitudinea politică este o tendință a comunicării publice și în special politice, specifică epocii contemporane. Fenomenul se manifestă diferit de la o societate la alta și este perceput diferit de diversele categorii de vorbitori. La nivel lingvistic, corectitudinea politică se manifestă prin exprimarea eufemistică și prin transformarea sintagmelor „corecte politic” în clișee, astfel încît efectul scontat, și anume atenuarea impactului pe care un

mesaj îl are asupra destinatarului, este dublat de un alt efect și anume crearea unui nou „limbaj de lemn”⁶.

Reacțiile la limbajul corect politic sînt diferite. Ele constau fie în aprobarea exprimării politicoase, distante, non-ofensive, opuse limbajului trivial sau amenințător, fie în evidențierea pericolului pe care îl prezintă acest limbaj „al ipocriziei” (Holder 2003: VIII) asupra relațiilor interumane.

Măsurile luate de autorități pentru evitarea discriminărilor sînt salutare, de aceea am ales ca exemple publicații în care recomandările rămân în limita bunului-simț. Politețea se învață, iar un ghid al manierelor civilizate și al limbajului adecvat în diverse situații este binevenit. Dicționarele trebuie să atragă atenția asupra faptului că unii termeni sînt ofensatori, pentru ca utilizatorii să-i selecteze în cunoștință de cauză. Vor rezista și cuvintele incorecte politic, riscînd chiar să devină mai ofensatoare decît sînt.

Corectitudinea politică poate fi abordată și ca o problemă care ține de domeniul comunicării, cît timp terenul ei de manifestare este spațiul public, iar mass-media este vehiculul principal de promovare și impunere a acestui curent. Ea este în esență o problemă de limbaj, cu implicații asupra gândirii și comportamentului indivizilor care se bazează pe iluzia că omenirea va deveni automat mai bună dacă își schimbă modul de exprimare. Una dintre trăsăturile corectitudinii politice este pervertirea limbajului. Iată cîteva exemple simple: *cîini comunitari* pentru „cîinii vagabonzi”; *forțe logistice de păstrare a curățeniei* pentru „lucrător auxiliar pentru a face curățenie”; *forțe de ordine* pentru „forțele de opresiune”; *funcționar la Salubritate* pentru funcția unui „gunoier”; *membri ai comunității rrome* sau *minoritari* pentru „țigan”: „Minoritarul își apără tovarășul: Giovanni e un om de mare ispravă! Deși unii îl fac mafiot, golan” (www.evz.ro, vizitat 04.08.2012). Doar inițiații vor descifra în cuvintele surogat expresia pervertită a unor realități cîndva acceptate și numite fără echivoc.

Am constatat că reacțiile negative față de corectitudinea politică sînt determinate de exagerările adeptilor acestei ideologii și se manifestă prin ridiculizarea acestui mod de exprimare. De remarcat este faptul că în limbajul

⁶Pentru mai multe detalii a se vedea (Thom: 2005).

celor care își exprimă dezacordul față de corectitudinea politică nu se găsește niciun termen ofensator, ceea ce dovedește că opusul corectitudinii politice este limbajul dictat de bunul-simț. Exemplul în care sintagma apare în această formă indică evident o intenție ironică: „E drept, cei care au propus sesiunea au pus întrebarea politică corect, adică *Avem rromi: ce facem cu ei?*” (www.blogspot.com, 01.02.2011). Cel mai des astfel de termeni PC sînt însoțiți de sintagma *politicallycorrect vorbind* sau *eufemistic zis*, ambele avînd același scop: „Muncesc ca să nu moară de foame, eufemistic spus: *agricultura de subzistență*” (ProTv.ro, 26.10.2011).

Chiar și noțiunile corect politice se demonetizează prin utilizare prea frecventă și capătă cu timpul chiar conotația cuvintelor cărora li se substituie ca alternative inofensive. Prin urmare, limbajul artificial creat în numele corectitudinii politice este mult mai perisabil decît limbajul firesc, iar termenii trebuie reciclați permanent. Astfel, pentru același cuvînt uzual, care a fost etichetat drept jignitor, se consemnează, succesiv, mai multe eufemisme corecte politic. De exemplu, *retardat* >*handicapat* >*cu probleme* >*cu dezabilități* >*cu nevoi speciale*. De exemplu: „Situția persoanelor cu dizabilități din Republica Moldova” (<http://www.statistica.md>, vizitat 12.09.2014). De cele mai multe ori, acest eufemism este însoțit de determinative pentru a se specifica tipul de dezabilitate (evitîndu-se, în același timp, denumirea directă a defectului): „Copiii *cu dezabilități de vedere* și *auz* au, de peste zece ani, un susținător: fundația Lightinto Europe, care organizează vineri evenimentul BonfireNights Party 2011, cu scopul de a strînge fonduri pentru micuți” (www.adevarul.ro, vizitat 3.11.2011). În engleza americană, *negroadevenit* maiîntîi*black*, apoi *Afro-american*). Efectele exprimării corecte au, în principiu, consecințe favorabile asupra cantității și calității vocabularului românesc, care se îmbogățește, se perfecționează, se modernizează datorită inovațiilor semantice, generate atît de unitățile monolexicale, cît și de cele polilexicale.

Corectitudinea politică dezvoltă propriul vocabular în funcție de problemele tabuizate ale fiecărei societăți. Există însă cîteva teme universale: egalitarism, universalism, antirasism, feminism, imigraționism, sexism, cărora li se mai adaugă cele istorice: fascism, sau holocaust, care revin obsesiv în discursul public sub forme tot mai cosmetizate. Corectitudinea

politică, în formele ei extreme, ajunge să interzică, în anumite cazuri, investigarea științifică a adevărului istoric, amenințând cu sancțiuni juridice sau sociale. Pentru diverse grupuri minoritare, în funcție de sex, rasă, religie, ocupație, orientare sexuală, handicap, au fost inventate oficial eufemisme cu scopul declarat de a le proteja de stigmatizare. De exemplu abrevierea *LGBT* pentru „comunitatea lesbienelor, gay-lor, bisexualilor și trans-genderilor” deseori este utilizată în mass-media și necesită o decodare. Astfel, imaginea societății ar urma să fie corectată doar prin normare lingvistică.

Autorul *Manualul corectitudinii politice* V.Volkoff ia în derîdere canoanele corectitudinii politice în pseudo-dicționarul său de termeni. În prefața lucrării el definește CP drept „corectitudinea politică e în aceeași măsură inamica adevărului, care pînă azi a fost obiectivul declarat al cunoașterii omenești”. Definițiile sarcastice surprind ipocrizia noii *limbi de lemn*, de exemplu: „Memoria– este corectă politic sau nu, în funcție de ce-ți aduci aminte” sau „Omul – nu se naște corect politic, dar poate deveni”.

Se poate afirma că cel mai puternic curent al ideologiei contemporane este corectitudinea politică, o ideologie plină de contradicții și excese. Ca orice fenomen expus criticii, corectitudinea politică și-a creat propria „imunitate idiologică” excesivă, explicînd uneori absurd propriile componente. Experiența ultimilor ani arată totuși că impactul ideologic al curentului amintit e mai curînd minim, mai ales în rîndul tinerilor care au receptat corectitudinea politică drept o necesitate a noilor circumstanțe, însușind-o în limitele sale acceptabile. După cum se știe, lexicul este nu numai domeniul cel mai penetrabil, dar și cel mai „sensibil” la schimbările care survin în viața socială, economică, științifică, culturală etc.

Bibliografie

- Galli de'Paratesi, Nora *Semantica dell'eufemismo; l'eufemismo e la repressione verbale con esempi tratti dall'italiano contemporaneo*, Torino, G. Giappichelli, 1964.
- Holder, R.W. *Dictionary of Euphemisms: How Not to Say What You Mean*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- Roman-Patapievici, Horia: *Politice*, Humanitas, 2008.
- Thom, Françoise *Limba de lemn*, București, Humanitas, 2005.
- Volkoff, Vladimir *Manualul corectitudinii politice*, Filipeștii de Tîrg, Prahova, Antet, 2001.

Abstract: Political correctness refers to a recent phenomenon, originating in the praiseworthy intention of avoiding the use of offensive labeling to refer to the less favored categories of the population, a fact, which has led to utter displays of intolerance. This phenomenon can be encountered at the level of language, political ideas, attitudes and behavior, and the consequences on the individual range from conformity to alienation. Thus, from the intention of promoting non-discriminatory morals, the situation has evolved into the conjunctural enforcement of social constraints which endanger certain fundamental rights and liberties. Reviewing the favorite subjects in the promotion of political correctness, as well as analyzing their consequences from the perspective of the public discourse, are the prerequisites for placing political correctness among the ideologies of our contemporary world.

Keywords: Political correctness, public discourse, ideology, euphemism.

Unele considerații asupra numelor de acțiune în limbile franceză, engleză și spaniolă

Angela COȘCIUG, conf.univ., dr.
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Prin termenul *nume de acțiune*, termen abstract, lingviștii concep, de cele mai dese ori, partea de vorbire care servește la nominalizarea imaginii (Mounin 1976; Koreakovțeva 1998; Izmailova 2007): (a) unei *acțiuni* luate drept „ceea ce face ceva și prin ce acest ceva își realizează intenția sau doar un simplu impuls” (Micro Robert de Poche, 1988:14), ceea ce face ceva fiind de natură fizică (*bâtir, to work, trabajar* etc.), mentală (*réfléchir, to think, pensar* etc.), sentimentală (*s’attrister, to grieve, atristarse*⁷ etc.) etc. Numele de acțiune nominalizează, mai cu seamă, două segmente raportate acțiunii, și anume imaginea acestei acțiuni în plină desfășurare (*ajustage, adjustment, ajuste* etc.) sau imaginea sfârșitului/rezultatului acțiunii (*découverte, opening, descubriendo* etc.); (b) unui *proces*, interpretat drept „o totalitate de acțiuni, dar și de fenomene convergente și succesive, care introduc, în mod obligatoriu, o schimbare, având unitate și scop” (*idem*, p.

⁷Nu împărtășim părerea lui G. Mounin (vezi Mounin, 1976:28) că, în acest caz, este vorba de o stare și nu de o acțiune, deoarece înregistrăm aici o devenire care se înscrie mai mult în acțiune, decât în stare.

1017), de exemplu, *préparation, preparation, preparación*; (c) unui eveniment, adică a „ceea ce s-a întâmplat (adică avem un sfârșit și un rezultat), fără participarea directă a individului uman, dar care are importanță pentru el” (*idem*, p. 496) și care poate fi făcută prin unități de tipul *effondrement* (de la mine), *collapse, effondriemento*.

Ar mai trebui de inclus aici și numele de acțiune care denumesc mișcări, deplasări, schimbarea locului sau a poziției: *déplacement, movement, fall, slip, slide, desplazamiento* etc.

După cum o demonstrează exemplele de limbă, numele de acțiune ar mai nominaliza și imaginile unui șir de treceri sau conexiuni (trecerea și conexiunea înscriindu-se în mișcarea care, la rândul ei, se înscrie, deseori, în unele acțiuni de tipul lui *transporter, to transport, transportar*). Identificăm, aici, trecerea de la o stare la alta/conexiunea unei stări cu alta, imaginile cărora sunt nominalizate de nume de tipul *amélioration, improvement, amelioración*; trecerea de la o acțiune la alta/conexiunea unei acțiuni sau a unei părți a acesteia cu alta, imaginile cărora sunt nominalizate de nume de tipul *reprise, renew, renovación*; trecerea de la un proces la altul/conexiunea unui proces cu altul (procesele în cauză realizându-se, de cele mai dese ori, neconcomitent), redată prin nume de tipul *reconstruction* (fr. și engl.), *reconstrucción*; trecerea de la un eveniment la altul/conexiunea unui eveniment cu altul (evenimentele în cauză întâmplându-se nu în același timp), imaginea căreia e redată de nume de tipul *décomposition des corps* (fr.), *decay*.

Din cele expuse, se desprind câteva idei:

- (1) există, cel puțin, două tipuri de nume de acțiune – *primare și complexe* -, ultimele fiind formate prin prefixare (*reconstruction* (fr. și engl.), *reconstrucción* etc.);
- (2) numele primare și cele complexe înregistrează relații cu alte părți de vorbire care și ele denumesc imaginea acțiunilor, proceselor, evenimentelor, mișcărilor, deplasărilor, schimbărilor de loc sau poziție, trecerilor/conexiunilor menționate. E vorba, mai întâi de toate, de verb (*préparer, to construct, to improve, to decay, trabajar* etc.) și adjectiv (*provocant, provocante* etc.), verbul, după Aristotel, fiind partea de vorbire primară sau de bază în denumirea imaginii acțiunii, procesului,

evenimentului, mișcării, deplasării, schimbării de loc sau poziție, trecerii/conexiunii de tip diferit;

- (3) ar exista nume de acțiune compuse (*remue-ménage, rendez-vous, breamstorming, aeronavegación* etc.) sau chiar locuțiuni nominale de acțiune, formate de la locuțiuni verbale de acțiune (*mise en place < mettre en place, prise de parole < prendre la parole, toma de palabra < tomar la palabra* etc.);
- (4) numele de acțiune transpune seme aspectuale imperfective (*ajustage, adjustment, ajuste*) sau perfective (*découverte, discovering, descubriendo*);
- (5) ar exista dublete printre numele de acțiune dintr-o limbă oarecare, de exemplu, de la verbul *écrire* s-au format numele *écrit* și *écriture*. În acest caz, putem înregistra nu doar dublete, ci și triplete sau chiar cuadruplete. Astfel, de la verbul *chanter*, sunt formate, în franceză, numele (*le*) *chanter, chant, chanson* și *cantique*.

Dezvoltarea ideilor de mai sus a fost cheia în care a fost conceput conținutul acestui articol.

Din cercetările materialului de limbă franceză, engleză și spaniolă și confruntarea unor dicționare etimologice, observăm că numele de acțiune primare sunt unități:

- (a) derivate *progresiv* de la verbe de acțiune fizică, mentală, sentimentală (*ajustage < ajuster, adjustment < to adjust, comida < comer*), mentală (*réflexion < réfléchir, thinking < to think, reflexión < reflejar*), sentimentală (*attristement < s'attrister*) etc.⁸; de la verbe ce denumesc imaginea unui proces (*réparation < réparer, planificación < planificar*), a unui eveniment (*inondation < inonder*) care, după unii cercetători, ar îngloba și onomatopee (*ruissellement < ruisseler*), a unei mișcări, deplasări, schimbări de loc sau poziție (*passage < passer, caída < caer*), a unei treceri/conexiuni de tip diferit (*amélioration < améliorer, amelioración < ameliorar*). Numele de acțiune formate prin derivarea

⁸Dar nu orice verb de acțiune a dat naștere unui nume de acțiune, tot așa cum nu orice verb ce denumește imaginea unui proces, eveniment, mișcare etc. a dat naștere unui nume. De exemplu, verbul *uðmu*.

progresivă se întâlnesc în toate cele trei limbi supuse analizei în acest articol și nu numai, iată de ce savanții consideră derivarea dată drept mijlocul principal de formare, de la verbe, a numelor de acțiune;

- (b) derivate *regresiv* de la verbe de acțiune fizică (*prise* < *prendre*, *mise* < *mettre*, *ajuste* < *ajustar*), mentală (*pensée* < *penser*) de la verbe ce denumesc imagini ale proceselor (*attaque* < *attaquer*), mișcărilor, deplasărilor, schimbărilor de loc sau poziție (*tombée* < *tomber*);
- (c) obținute, uneori, prin conversiune de la verbe: (l')*aller* < *aller*, (le) *chanter* < *chanter*, *fall* < *to fall*.

Numele de acțiune complexe, adică formate prin prefixare, sunt acelea care cumulează prefixarea cu:

- derivarea progresivă: **reconstruction** (fr. și engl.), **reconstrucción**;
- derivarea regresivă: **reprise**, **remise**, **reajuste**;
- conversiunea: (le) **rechanter**.

În cazul numelor de acțiune complexe, ne-am propus să determinăm, cu raportare la limbile alese pentru cercetare, care fenomen precede care fenomen, în sensul dacă numele de acțiune complexe provin, prin prefixare, de la nume de acțiune primare (*reconstruction* < *construction*) sau de la verbe complexe (*reconstruction* < *reconstruire*). Dacă urmărim formarea numelor de acțiune în limbile menționate, observăm, în urma unui studiu etimologic, bazat pe dicționarele respective, că numele de acțiune complexe descind de la verbe complexe, iar acestea din urmă apar cu 1-2 secole înaintea numelor.

Pe lângă numele de acțiune primare și complexe, limbile franceză, engleză și spaniolă mai înregistrează și nume de acțiune compuse. Acestea sunt formate după diferite modele:

- Adverb incorporat + Nume de acțiune primar:

bien + *venue* (< *venir*) = *bienvenue* (verbul *bienvenir* nefiind înregistrat în limba dată);

mal + *nutrition* (< *nourrire*) = *malnutrition* (verbul *malnourrire* nefiind înregistrat în limba dată);

bien + *dición* (< *decir*) = *bendición* (verbul *bendecir* nefiind înregistrat în limba dată).

- Verb prezent în limba contemporană, defectiv sau chiar dispărut > Nume de acțiune compus:
faire > *bienfaisance/malfaisance* (unitatea *faisance* nefiind înregistrată în franceza contemporană); *seoir* > *bienséance* (unitatea *séance* având, în franceza contemporană, cu totul alt sens decât verbul defectiv *seoir*);
- Verb compus de acțiune (format de la un verb simplu de acțiune) > Nume de acțiune compus:
maudire (< *dire*) > *malédiction*;
maltraiter (< *traiter*) > *maltraitance* (unitatea *traitance* nefiind înregistrată în franceză);
- Verb + Pronume = Nume de acțiune compus:
rendez-vous;
- Verb + Nume concret sau abstract = Nume de acțiune compus:
remue-méninge, remue-ménage;
- Nume de acțiune compus de origine străină (adaptat regulilor limbii care l-a preluat), care, în limba dată, dă naștere, deseori, la un verb de acțiune și care, prin acest fapt, confirmă ipoteza unor savanți că nu toate numele de acțiune provin de la verbe de acțiune:

(în fr.) *pique-nique* > *pique-niquer*.

Pe lângă verbele care denumesc acțiuni, procese, evenimente, mișcări, deplasări, schimbări de loc sau poziție, treceri/conexiuni de tip diferit, în limbile franceză, rusă și română, se înregistrează și locuțiuni verbale de tip diferit, de exemplu, *mettre en scène, prendre la parole, tomar la palabra* etc. E normal să ne întrebăm, dacă locuțiunile verbale în cauză au dat sau nu naștere, ca și verbele de același tip, unor locuțiuni nominale. Răspunsul este pozitiv, deoarece dicționarele explicative și etimologice ale limbilor menționate atestază locuțiuni nominale de acțiune, proces, mișcare etc. Astfel în franceză, în care până astăzi savanții nu au ajuns la un numitor comun cu raportare la delimitarea numelor compuse de locuțiunile nominale, putem califica drept locuțiuni nominale cele care derivă de la locuțiuni verbale. Locuțiunile nominale de acțiune, proces, mișcare etc. din limba franceză sunt formate de la locuțiuni verbale după următoarele modele:

- (1) Nume de acțiune + prepoziție (aceeași și în locuțiunea verbală de la care provine locuțiunea nominală în cauză sau adăugată ultimei) + Nume:

mise en pièces (< mettre en pièces), *mise en valeur* (< mettre en valeur), *mise en scène* (< mettre en scène), *mise en relief* (< mettre en relief), *mise en branle* (< mettre en branle), *mise en place* (< mettre en place), *mise en plis* (< mettre en plis), *mise en état* (< mettre en état), *mise en ordre* (< mettre en ordre); *prise de parole* (dar *prendre la parole*), *prise de contact* (dar *prendre contact*) etc. Modelul dat este cel mai productiv, în franceză, cu raportare la locuțiunile nominale de acțiune, proces etc. Dar, după cum o atestă dicționarele explicative, nu orice locuțiune verbală cu verbul *mettre* dă naștere unei locuțiuni nominale de același tip, de exemplu, *mettre en terre*;

(2) Nume de acțiune + Articol + Nume: *mise au net* (< mettre au net).

În limba spaniolă, locuțiunile nominale de acțiune sunt formate după modelul „Nume de acțiune + prepoziție”: *toma de palabra*.

Concluzii

Numele de acțiune este partea de vorbire care se cere încă cercetată din perspectiva raporturilor acesteia cu verbele de același tip. Merită o atenție deosebită și locuțiunile nominale de tipul menționat care se cer descrise și ele în acord cu locuțiunile verbale, de la care descind.

Referințe bibliografice

Constantinovic, Elena, *Semantica și morfosintaxa verbului în limba română*, Chișinău, Știința, 2006.

Micro Robert de Poche, Paris, Les Dictionnaires Robert, 1988.

Mounin, Georges, *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, 1976.

Измайлова, Д. Б. *Структурно-семантическая характеристика отглагольных существительных, образованных способом конверсии во французском языке*, Казань, 2007.

Коряковцева, Е. Н. *Имена действия в русском языке: история, словообразовательная семантика*, Москва, Наука, 1998.

Résumé : Dans l'article on se propose de présenter certaines réflexions sur le nom d'action en trois langues – le français, l'anglais et l'espagnol, tout ça pour mieux mettre en relief la spécificité de cette unité lexicale. On délimite également des unités composées et des locutions.

Cuvinte-cheie : nume de acțiune, conexiune, eveniment, proces, acțiune.

Noțiuni de bază cu privire la conceptul de imagine a lumii

Ludmila RACIULA

lector universitar, doctorand, USARB

Abordarea antropocentrică a limbii prevede studierea *imaginii lumii* care este generată de om în procesul său de cunoaștere a lumii. Această îmbinare de cuvinte este adesea utilizată fie în sens metaforic sau în calitate de termen. În sens terminologic, *imaginea lumii* a devenit o categorie de bază a lingvisticii, culturologiei, și a filozofiei. Ea prezintă un concept fundamental care descrie esența umană (Maslova 2008: 60). Îmbinarea de cuvinte este metaforică pentru specialiștii din domeniul literaturii, ei vorbesc de imaginea lumii (imaginea) unui autor, reieșind din opera acestuia.

La sfârșitul secolului al XIX-lea, termenul de *imagine a lumii* este folosit în științele exacte de către Heinrich Hertz. Prin imaginea lumii, savantul german înțelegea „un tablou al lumii”, format de știința fizicii și care reflectă toate legile naturii. Un alt fizician M. Plank dezvoltă această idee și face distincție dintre *imaginea practică* și *imaginea științifică a lumii*. Prin imaginea practică savantul înțelegea reprezentările omului despre realitatea înconjurătoare, creată de către om treptat în baza trăirilor sale (Серебрянников 1988:12).

Nu doar științele exacte au manifestat interes pentru imaginea lumii. În filozofie, lingvistică și psihologie imaginea lumii semnifică perceperea lumii, reflectată în conștiința umană. Imaginea lumii oglindește componentele esențiale a cunoștinței umane, cel cognitiv, moral și estetic. Acest concept exprimă specificul omului și a existenței umane, relația omului cu realitatea, precum și condițiile de bază ale existenței umane. Experiența umană participă la crearea imaginii lumii și o influențează, ea de asemenea reglează comportamentul uman.

Fundamentarea teoretică a conceptului de imagine a lumii își ia originea în lucrările lui W. von Humboldt, în mod special în teza privitoare la forma internă a limbii. În continuare, această teză este dezvoltată în lucrările neohumboldtianului Leo Weisgerber privitoare la limba maternă și imaginea lingvistică a lumii, precum și în cercetările etnolingviștilor americani E. Sapir

și B. L. Whorf, care susțin că modalitatea fiecărui individ de a analiza și percepe realitatea existentă este predeterminată de limba vorbită de acest individ.

În concepția sa lingvo-filozofică W. von Humboldt susține că limba este un fenomen care descrie caracterul național al unui popor, modalitatea de a gândi, filozofia, știința acestuia. Modul specific național de a vedea lucrurile, de a atribui semnificații cuvintelor mereu în același mod individual, însoțindu-le cu aceleași senzații și sensuri complementare este reflectat în limbă și redă caracterul ei național. „Caracterul limbii este consecința firească a acțiunii neîntrerupte exercitate de specificitatea națională a națiunii. ... Din orice limbă se poate, așa dar, deduce caracterul național” (Humboldt 2008:198). Savantul distinge între *forma externă* și *forma internă* a limbii, cu alte cuvinte, forma sonoră și conținutul. Filozoful își concentrează atenția asupra formei interne care este interpretată ca o viziune asupra lumii, ce se conține în limbă. Astfel, limba reflectă lumea din punctul de vedere al individului care vorbește această limbă. Filozoful afirmă că limbi diferite nu înseamnă denumiri diferite pentru unul și același obiect, ci viziuni diferite asupra acestui obiect (Humboldt 2008:85,126). Humboldt se opune ideii că sensurile cuvintelor ar fi identice pentru toate limbile și avansează ideea că fiecare limbă construiește conținuturi lingvistice proprii, în acord cu perspectiva din care este privit obiectul.

În viziunea lui Humboldt, orice limbă conține două aspecte: cel universal – obiectiv care influențează reflectarea realității obiective în limbă și cel subiectiv-național care nu reflectă realitatea, ci punctul de vedere al vorbitorului asupra realității. Aspectul subiectiv-național i-a permis lui Humboldt să interpreteze limba ca o viziune asupra lumii, o lume intermediară, localizată între subiectul care cunoaște realitatea și lumea obiectivă care există înafara lui (*ibidem*, 202). Fiind așa o lume intermediară, limba îi oferă vorbitorului o multitudine de rezultate, obținute din procesele anterioare de cunoaștere, care se manifestă în sistemele conceptuale a semnelor lingvistice. Totalitatea acestor sisteme reprezintă imaginea lumii a unei limbi și a vorbitorului ei, o lume mentală a comunității lingvistice (Степанов 1994:200).

Ideile lui Humboldt sunt revitalizezate în cadrul curentului neohumboldtian, apărut în Germania în anii 30 al secolului al XX-lea. Jost Trier, Gunther Ipsen, Walter Porzig și, mai ales Leo Weisgerber au continuat ideile lui Humboldt privitoare la viziunea asupra lumii. Ei au introdus conceptul de imagine asupra lumii în uzul lingvistic. „În ansamblul lor, cuvintele unei limbi determină, prin segmentarea și prin relațiile lor reciproce, posibilități de stabilire a unei imagini asupra lumii, așa dar ceea ce poate fi conceput în sânul realității și cum poate fi acest ceva conceput. Numim acest fapt *imaginea asupra lumii* proprie lumii respective” (apud, Humboldt, Introducere de Eugen Munteanu p.21).

Pentru Leo Weisgerber limba nu este un instrument al gândirii, ci o lume intermediară (*Zwischenwelt*) între realitatea obiectivă și gândire, rezultatul legăturii reciproce între lumea materială și cea spirituală. Caracterul acestei lumi intermediare determină tipul de gândire. Astfel, gândirea fiecărui popor poartă un caracter național și dezvoltarea ei este totalmente determinată de dezvoltarea limbii naționale. În viziunea lui L. Weisgerber, limba este o realitate primordială și omul cunoaște nu atât realitatea obiectivă, existentă în afara lui, ci limba pe care o vorbește. Weisgerber diferențiază între două trepte a cunoașterii – cea senzorială și cea rațională, însă nici una din ele, după părerea lingvistului, nu oferă omului cunoștințe obiective despre realitate. Savantul consideră că fiecare popor dispune de o imagine specifică asupra lumii, ea fiind determinată de limba vorbită de acest popor (Панфилов 1975: 6). Iar faptul că o limbă are un anumit corp lexical și o anumită sintaxă înseamnă că aceasta conține o segmentare a lumii care nu este inerentă în lucruri, ci tocmai în limbă. Fiecare limbă este un mijloc de accesare a realității, fiecare comunitate lingvistică conține o viziune comună asupra lumii, cuprinsă în limba maternă (Christmann, 1967, p. 442).

Filozoful german al secolului al XX-lea Ernst Cassirer a continuat ideea lui Humboldt în care filozoful abordează limba ca o formațiune cu un conținut specific etno-cultural. Humboldt vedea în limbi un număr impunător de particularități semantice și gramaticale care determină specificul național și cultural al limbilor. Făcând referire la conceptualizarea lingvo-națională a realității înconjurătoare și la dicționar, care este o

modalitate de a fixa rezultatele acestui proces, Humboldt a observat că doar un număr anumit de cuvinte într-o limbă au echivalente semantice exacte în alte limbi. Ceea ce dovedește încă odată că limbi diferite organizează conținutul lingvistic (semnificatul) în mod diferit. Diferă nu doar formele semnelor dar și conținuturile (Humboldt 2008:204). Aceeași idee o găsim mai târziu și la Ernst Cassirer, care susține că nu există sinonimie absolută. Termenii corespunzători din două limbi rareori se referă la aceleași acțiuni sau însușiri ale obiectelor. Ei acoperă domenii diferite care se întrepătrund și ne oferă perspective diverse ale experienței umane. Acest lucru este evident dacă luăm în considerație metodele de clasificare folosite în limbi diferite. Clasificările din cadrul limbii nu se fac la întâmplare, ci în baza anumitor elemente constante și recurente din experiența noastră senzorială Cassirer aduce drept exemplu termenii grecești și latini pentru „lună”, examinați de W. von Humboldt. Deși se consideră că aceste două limbi sunt înrudite și cuvântul „lună” se referă la același obiect din realitatea înconjurătoare, acești termeni nu exprimă aceeași intenție sau, același concept. În limba greacă acest termen desemnează funcția lunii de a măsura timpul, iar în latină el desemnează luminozitatea, strălucirea lunii. Astfel, observăm că unul și același termen în limbi diferite pune în evidență două aspecte diferite ale aceluiași obiect. Filozoful subliniază că „în actul denumirii noi selectăm din multitudinea și caracterul difuz al datelor senzoriale anumiți centri ficși ai percepției” (E. Cassirer 1994 :189). Pentru E. Cassirer relația *limbă – realitate* este mediată, în primul rând, de societatea culturală și, în cel de al doilea, de conștiința și subconștiința individuală.

Pe continentul american, teza lui Humboldt privitoare la rolul limbii în perceperea realității se regăsește în lucrările etnolingviștilor E. Sapir și B. L. Whorf, cunoscute sub denumirea de *teoria relativității lingvistice*.

Edward Sapir, discipolul lui F. Boas, a dezvoltat ideile lui J. Herder și W. von Humboldt cu privire la diversitatea și universalitatea limbilor. Sapir susține că diversitatea limbilor nu constă doar în diferențele fonologice, ea se referă la limbajul semnelor, precum și la alte forme de comunicare, iar obiectul principal al limbii îl reprezintă nu sunetele vorbirii, ci clasificarea, tiparele gramaticale și lexicale, relațiile existente între conceptele limbii. Savantul ajunge la concluzia că limba ca structură este

„matricea gândirii” (Sapir 1921:12). În același timp, limba este „un veșmânt exterior al gândirii”, iar toate limbile existente tind să reproducă realitatea universală. În lucrările sale, Sapir recunoaște caracterul universal al gândirii și susține că acesta este influențată de limbă.

Ideile lui E. Sapir sunt continuate de un alt învățat american Benjamin Lee Whorf, însă într-o formă mult mai radicală. În opinia sa, limba unei comunități lingvistice conține o serie de structuri și categorii gramaticale și lexicale care servesc drept o grilă prin care omul percepe realitatea existentă și care îi determină modalitatea de a categoriza și de a conceptualiza fenomenele realității existente. În viziunea lingvistului american, limba determină caracterul și logica gândirii. Gramatica unei limbi nu este un simplu instrument pentru reproducerea gândurilor, ci dimpotrivă, structurile gramaticale formulează gândul, prin intermediul acestor structuri omul analizează și sintetizează impresiile sale. Formularea gândurilor diferă de la un popor la altul asemenea gramaticilor în limbile vorbite de aceste popoare. Această teorie a lui Whorf este cunoscută ca versiunea tare a relativismului lingvistic. Autorul ei, spre deosebire de Sapir, neagă caracterul universal al gândirii și existența unei logici universale.

În lingvistica românească conceptul de imagine a lumii se regăsește, deși indirect, în lucrările lui Sextil Pușcariu, Lazăr Șăineanu și Stelian Dumistrăcel.

Sextil Pușcariu dedică un capitol întreg relației între limbă și națiune. Lingvistul român susține că legătura între limbă și viața unui popor este destul de strânsă, ea fiind influențată de istoria acestuia, de împrejurări geografice și sociale. În continuare, toți acești factori se regăsesc în structurile limbii, iar ea la rândul său, ne-ar putea comunica multe despre trecutul unei națiuni. Savantul susține că: „Între limbă și cei care o vorbesc există un raport de influență reciprocă. Nu numai omul e stăpân pe limba lui, ci și limba e stăpână pe cei ce o vorbesc, silindu-i să urmeze cu gândurile lor drumurile bătute de înaintași, să economisească timp și energie în căutarea expresiilor celor mai potrivite, luând de-a gata clișeele moștenite de la părinți” (Pușcariu 1940:164). Lingvistul menționează că rolul social al limbii contribuie la crearea mentalității unei națiuni, iar mentalitatea comună facilitează înțelegerea expresiilor figurate și ulterior adoptarea acestora de

către conaționali. Cu timpul, din suma de particularități adoptate și transmise de-a lungul istoriei și din reinterpretarea permanentă a materialului lingvistic se conturează structura internă a limbii, iar ea la rândul ei, mărește coeziunea între membrii aceleiași națiuni. A. Procopovici, un contemporan al lui S. Pușcariu, scria: ”Limba maternă dă un ritm comun undelor intelectualității și afectivității noastre și coordonează astfel și solidarizează vrerile noastre. Limbile materne fac parte din forțele fundamentale care stilizează și diferențiază societatea umană. Tot ce gândim și facem, este influențat în mod fatal de felul în care lumea s-a oglindit în limba noastră (apud, Pușcariu 1940:164).

În aceiași ordine de idei, Lazăr Șăineanu vorbește despre legătura intimă între spiritul național și caracterul limbii. Lingvistul român consideră metafora drept focar al spiritului național. „Mai tot elementul caracteristic al unei limbi stă în metaforele cu cari poporul a știut să îmbogățească tezaurul său național. Într-însele putem surprinde, adeseori, momentele etice ale vieții naționali, ceea ce constituie fizionomia proprie a fiecărui popor” (Șăineanu 1999:176). Șăineanu vede metafora drept o sursă de informație pentru cercetători, ea fiind în stare să le comunice despre dezvoltarea limbii și a spiritului omenesc. „În metafore și în expresiunile metaforice stă originalitatea și geniul limbii și într-însele se oglindesc particularitățile spiritului național” (Șăineanu 1999: 153). În viziunea lingvistului, diversitatea idiomurilor unei familii de limbi se datorează spiritului național deferit. Cei mai obișnuiți tropi redau trăsături caracteristice pentru o națiune.

Ideii similare sunt dezvoltate în lucrările lui Stelian Dumistrăcel care prin descrierea lexicului românesc surprinde modul de a gândi a românilor. Lingvistul susține că sensurile cuvintelor și ale expresiilor conțin o vastă experiență de viață, un cod etic și estetic al națiunii (Dumistrăcel 2011: 181).

În lingvistica modernă din spațiu rus conceptul de *imagine a lumii* se bucură de cea mai mare valorificare. Acest concept este abordat în diverse studii a vocabularului, a câmpurilor semantice, în studii comparative ale limbilor înrudite. Lingviștii Iu. Karaulov, G. Kolshanskii, V. Postovalova, G. Ramishvili, B. Serebrenikov, N. Mechkovskaya, V. Telya, E. Yakovleva au elaborat un număr mare de studii dedicate acestui concept. În primul rând, se face o diferențiere între imaginea științifică a lumii și imaginea lingvistică

(imagarul lingvistic). Să încercăm să explicăm diferența între imaginea științifică a lumii și imaginea lingvistică (imagarul).

N. Mechkovskaya, fiind adept al materialismului în lingvistică, susține că logica gândirii umane, reflectând într-un mod obiectiv realitatea, este unică pentru toți oamenii, neținând cont de limba vorbită de ei, iar limba nu atât transformă realitatea, cât o oglindește în formele sale. Condițiile externe de trai, realitatea materială determină conștiința oamenilor și comportamentul lor, iar acest lucru este reflectat în formele gramaticale și în lexicul limbii (Мечковская 1983: 188-119).

Aceiași idee este susținută și de G. Kolshanskii. În viziunea lingvistului conținutul expresiei „imagine a lumii” poate fi echivalat cu expresia „totalitatea cunoștințelor despre lume” (Колшанский: 1990: 21). Prin *imaginea lumii* lingvistul înțelege totalitatea cunoștințelor despre realitate care s-a format în conștiința colectivă. Rezultatul reflectării realității este fixat în limbă, se acumulează în ea și prin intermediul ei se transmite de la o generație la alta.

O. Kornilov, la rândul său, distinge între *imaginea științifică a lumii* și *imaginea lingvistică* (imagar lingvistic). Lingvistul menționează că imaginea științifică a lumii reprezintă totalitatea tuturor cunoștințelor științifice despre lume, elaborate de toate științele particulare la etapa actuală a dezvoltării societății umane (Корнилов 2003: 9). Lingvistul o caracterizează prin următorii criterii:

1) Imaginea științifică a lumii se află într-o schimbare continuă. Acest fapt fiind condiționat de dezvoltarea necontenită a științelor, cunoștințele colective despre lume sunt mereu revăzute și completate cu informații noi. Aceste schimbări duc la apariția unor noțiuni noi și la completarea celor deja existente. Prin urmare, apar termeni noi, iar cei existenți capătă conținuturi noi.

2) În același timp, imaginea științifică a lumii este mai mică decât lumea obiectivă și niciodată nu va fi identică cu lumea obiectivă, deoarece acest lucru ar însemna cunoașterea totală a realității și a existenței. Acest lucru ar veni în contradicție cu axiomele filozofice conform cărora nu există o limită a cunoașterii, lumea nu poate fi cunoscută totalmente, iar cunoașterea este infinită.

3) Imaginea științifică a lumii este universală pentru toate comunitățile lingvistice. Acest lucru se explică prin obiectivitatea cunoștințelor științifice, ele nefiind subiective din punct de vedere lingvistic. Cunoștințele despre lume nu depind de specificul limbii, de mentalitatea poporului care vorbește această limbă, de tradiții, de cultura națională și nici de prioritățile morale a poporului (*ibidem*: 12).

La rândul său, B. Serebrenicov vorbește despre conceptualizarea științifică a lumii. În viziunea lingvistului, realitatea este omul și mediul în interacțiunea lor, iar proiectarea realității în conștiință, reprezentările omului despre realitate, cunoștințele despre mediu și om reprezintă conceptualizarea științifică a lumii. Ea este reflectarea și reconstrucția realității existente în conformitate cu înțelegerea lumii, însă ea nu este o proiectare perfectă (Серебренников 1988: 60).

Iu. Apresean susține că fiecare limbă naturală oglindește o modalitate de a percepe și de a organiza realitatea. Semnificațiile, exprimate în această limbă, formează un sistem unic de viziuni, o filozofie colectivă care se impune tuturor vorbitorilor acestei limbi. Conceptualizarea realității (viziunea asupra lumii), proprie unei limbi naturale, este parțial universală, însă totodată poartă și un specific național. Astfel, vorbitorii diferitor limbi pot vedea lumea într-un mod parțial diferit, prin prisma limbilor sale. Lingvistul mai numește această viziune asupra lumii una naivă din motivul că ea se deosebește esențial de conceptualizarea științifică a lumii. În același timp, aceste viziuni naive asupra lumii nu sunt primitive, deseori ele oglesc experiența și valorile umane (Apresean 1995: 39).

Deci putem concluziona că imaginea științifică a lumii se află într-o dinamică continuă și tinde să reflecte realitatea în cel mai obiectiv mod. Totodată, ea nu este o întruchipare a întregii lumi obiective din simplu motiv că acest lucru ar fi imposibil. În final, imaginea lumii este unică pentru toate comunitățile lingvistice, ea nefiind influențată nici de limba și nici de cultura poporului.

Iar cunoștințele despre mediu și om, prelucrate și fixate în limbă, reprezintă imaginea lingvistică (imagarul lingvistic) (Гончарова 1988: 396). Interesul față de imagarul lingvistic al lumii poate fi explicat prin interconexiunea lingvisticii cu așa științe ca antropologia, culturologia, știința

cognitivă, pe de o parte, și prin tendința de a organiza reprezentările omului despre lume, de a studia sistemul de imagini și concepte care reproduc realitatea.

Analizând diferențele între limbajul cotidian și limbajul științific, E. Cassirer susține că termenii limbajului obișnuit nu trebuie să fie mășurați cu aceleași standarde ca și cei cu care exprimăm concepte științifice. În viziunea filozofului, cuvintele vorbirii comune, în comparație cu termenii științifici, manifestă o anumită lipsă de precizie, ele sunt destul de vagi și insuficient de bine definite pentru a putea rezista unei analize logice (Cassirer 1994: 190).

Deși apariția termenului de *imagine a lumii* își ia originea în lucrările lui W. Humboldt, pe larg acest concept este cercetat abia în secolul al XX-lea. Lingviștii disting între imaginea științifică a lumii care este universală, și imaginea lingvistică a lumii, care poartă un caracter național. Se consideră că imaginea lingvistică a lumii este una naivă sau primitivă deoarece ea nu reflectă realitatea în mod direct, ci doar oglindește perceperea realității de către individ. Imaginea lingvistică a lumii este reflectată în vocabularul unei limbi, în mod special în metafore și expresii frazeologice și prezintă un mare interes pentru studii lingvistice și cognitive.

Referințe bibliografice

- Cassirer, Ernst. *Eseu Despre Om. O introducere în filozofia culturii*. Traducere de Constantin Cosman. București, Editura Humanitas, 1994.
- Dumitrăcel, S. *Lexic românesc. Cuvinte, metafore, expresii*. Iași, Casa editorială Demiurg Plus, 2011.
- Pușcariu, S. *Limba română, vol. I, Privire generală*. București, Fundația pentru literatură și artă „Regele Carol II”, 1940.
- Sapir, E. *Selected Writings în Language, Culture, and Personality*. University of California Press, 1985.
- Șăineanu, L. *Încercare asupra semasiologiei limbii române. Studii istorice despre tranzițiunea sensurilor*. Timișoara, Editura de Vest, 1999.
- Wierzbicka, A. *Understanding Cultures through their Key Words: English, Russian, Polish, German, Japanese*. New York, Oxford University Press, 1997.
- Апресян, Ю. Избранные труды том II. *Интегральное описание языка и системная лексикография*. Москва, Школа «Языки русской культуры», 1995.
- Гачев Г. *Национальные образы мира. Общие вопросы. Русский. Болгарский. Киргизский. Грузинский. Армянский*. Москва, Советский писатель, 1988.

Гончарова, Н. Н. *Языковая картина мира как объект лингвистического описания* în *Известия тульского государственного университета. гуманитарные науки*, 2013, p. 396-405.

Колшанский Г.В. *Объективная картина мира в познании и языке*. Изд. 2-е, доп. Москва, Едиториал УРСС, 2005.

Корнилов О.А. *Языковые картины мира как производные национальных менталитетов*. 2-е изд. Москва, ЧеРо, 2003.

Маслова В. А. *Введение в когнитивную лингвистику*: учеб. пособие. 4-е изд. Москва, Наука, 2008.

Мечковская, Н. Б. *Язык и религия. Две картины мира. Лекции по филологии и истории религий*.

Москва, Агентство "ФАИР", 1998.

Радченко О. А. *Лингвофилософские опыты В. фон Гумбольдта и постгумбольдтианство* în *Вопросы языкознания*. 2001. № 3, p. 96 -126/

Руденко Д., Прокопенко, В. *Философия языка: путь к новой эпистеме*, în *Язык и наука конца 20 века* под редакцией Ю. С. Степанова. Москва, 1995, p. 118-141.

Серебренников Б.А. *Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление*. Москва, Наука, 1988

Телия В.Н. *Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва, Школа «Языки русской культуры», 1996.

Abstract: The article presents an attempt to throw light on the term language world picture, its origins, development and the present status. It will set forth the types of world picture and comment on the differences and similarities between them. The concept of language world picture is closely connected to the relationship between language and the process of thinking; it deals with the interpretation of the existing reality by the human being and varies from nation to nation.

Cuvinte cheie: imaginea științifică a lumii, imaginea lingvistică a lumii, (imaginar lingvistic), realitate extralingvistică.

Valențele unităților lingviale ca suport sistemic al procesului de proiectare a acțiunilor spre viitor

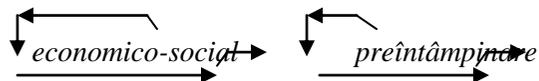
Mihail RUMLEANSCHI, conf. univ., dr., USARB

Valentina ȘMATOV, conf. univ., dr., USARB

La organizarea actului de comunicare verbală participă unitățile tuturor nivelurilor limbii: *fonematic, morfematic, glosematic, sintaxematic*. Însă la realizarea unui act de comunicare, mai ales atunci când atenția

receptorului se axează spre decodarea intenției locutorului, în afara unităților limbii, participă și o serie de alți factori care se adevăresc absolut necesari: situația de comunicare, contextul, intențiile protagoniștilor, argumentele, elementele cinetice ș.a. Un rol aparte revine **valențelor** unităților menționate, care în multe cazuri determină valorile intenționale ale protagoniștilor.

Cuvântul **valență** / **valențe**⁹ (termen preluat din chimie) se folosește foarte larg: *valențe economice / naționale / culturale / sociale / de perspectivă* ș.a. În lingvistică, în accepția clasică, **valențele** unei unități lingviale reprezintă *posibilitățile sale combinatorice*. Prin acestea înțelegem că utilizarea fiecărei unități, începând cu fonemele și terminând cu enunțările interlocutorilor într-o interacțiune verbală, nu depinde numai de voința participanților la procesul de comunicare. Unitățile dețin anumite “preferințe de vecinătate” sau “preferințe selective” care au fost stabilite prin folosirea lor anterioară în nenumărate acte de comunicare, devenind astfel **norme de întrebuințare**, de care trebuie să țină cont interlocutorii dacă doresc ca enunțurile lor să fie înțelese. Menționăm că *fenomenul de valență crează o axă progresivo-selectivă*, adică *valențele își reflectă influențele lor asupra posibilităților selective ulterioare, au un caracter edificatoriu axat spre viitor*. Chiar și în cazul unităților formate prin compunere sau prefixare în care valențele sunt direcționate de unitatea dominantă – rădăcină / radical, vectorul selectiv se autoaxează spre viitor:



La baza valențelor unei unități, atunci când vorbim de unitățile biplane, se află *cerința ca unitățile pe care le îmbinăm să facă parte din acelaș domeniu de existență / de activitate, din acelaș câmp conceptual și, să dețină măcar un sem¹⁰ comun*.

⁹ Astfel „Valența unui atom este numărul de atomi de hidrogen cu care trebuie să se unească atomul respectiv pentru a constitui un compus stabil” [vezi: O.Ducrot, J.-M.Schaeffer, p. 294].

¹⁰ Despre analiza semică vedeți: A.-J.Greimas, J.Courtès [1979], B.Pottier [1974, § 17-21], T.Todorov [1966, § 2; 3].

Semul, după cum se știe, este cea mai mică unitate de sens, o trăsătură distinctivă a unui obiect, a unei ființe sau acțiuni etc, adică a unui referent. De exemplu, în enunțarea: *Ileana și Vasile Cojocaru erau deja bătrâni. De doi ani Vasile stătea la pat, astfel toate grijile familiei cădeau pe umerii Ilenei*, unitatea **bătrâni** deține o serie de trăsături comune care caracterizează cele două persoane: 1) *cărunți*, 2) *cu vederea slabă*, 3) *cu auzul slab*, 4) *gârbovi*, 5) *fără puteri*, 6) *se deplasează cu greu*, 7) *cu fața plină de riduri* etc. Acestea sunt trăsături integrante, care descriu etatea celor două persoane. Ele își exersează influența în retro: în actul de vorbire, ele caracterizează referenții deja nominalizați. Însă fraza a doua introduce anumite deosebiri: *Ileana era totuși mai viguroasă, mai activă, putea îndeplini anumite activități* (legate de îngrijirea casei) ș.a. Acestea sunt seme distinctive și rolul lor în actul de vorbire este edificatoriu: ele permit participanților la actul interlocutiv să construiască alte enunțuri care îl dezvoltă, îl concretizează.

Cu cât numărul de seme comune este mai mare, cu atât îmbinarea de cuvinte, este mai normativă, mai tradițională, și invers, cu cât numărul lor este mai mic, cu atât îmbinarea este mai neobișnuită, stilistic marcată. Comparați: *un strigăt neplăcut : un strigăt de os / un strigăt de lămâie (un cri de citron, un cri d'os)* (J. Prévert).

Nu toate unitățile posedă aceleași tipuri de valențe. Dacă analizăm sunetul articulat, care, aparte, nu are conținut, “preferințele combinatorice” sunt impuse de caracterul limbii. De exemplu, în limba chineză după fiecare sunet vocalic urmează, în majoritatea cazurilor, o consoană; în limbile turco-tătare o consoană la începutul sau la mijlocul cuvântului este, de obicei, urmată de o vocală, de aceea pentru vorbitorul limbii turcești, prezintă dificultăți deosebite pronunțarea cuvintelor dintr-o limbă străină în care se întâlnesc grupuri de consoane. Iată de ce el pronunță *su-tu-dent* în loc de *student*, *tâ-rac-tor* în loc de *tractor*, *ды-пыз* în loc de *дыз*, *ку-ну-за* în loc de *книга* etc.

Însă există limbi, cum ar fi limba cehă, în care silabe întregi pot fi formate numai din consoane: *krk* (gât), *trh* (târg), *vlk* (lup), *prst*¹¹ (deget) etc. Dacă pentru unele limbi sunt caracteristice grupuri complexe de consoane, pentru altele ele sunt mai degrabă anomalii. De exemplu, în limbile română, franceză, engleză, rusă, germană întâlnim grupuri compuse din două consoane: *tre-cut*, *sta-nă*; *pro-té-ger*, *plein*; *pro-grès*, *heart*, *npa-вумь-ся*, *npав-ка*; *nord-a-me-ri-ka-nisch*, (die) *Pu-bli-ca-tion*, mai rar din trei consoane, plasate, de obicei, în două silabe învecinate: *con-tra-riu*, *as-tral*; *por-trait*, *mal-trai-ter*; *mem-brane*, *for-tress*; *мыс-клость*, *ноп-мре-мист*; *mer-klisch*, *zu-gän-glich*; grupuri din patru consoane se întâlnesc rar: în limba rusă: *co-ced-чмо*, *pe-кoпò-чмен*, mai des în engleză: *for-thwith*, *un-struc-tu-red* și germană din cauza predilecției pentru elementele formate prin compunere: (das) *Funk-tions-spek-trum*, *lang-fris-tig*. În limba germană, din această cauză, întâlnim și grupuri din cinci consoane: *Deutsch-land*, *welt-wirt-schaft-lich*.

Menționăm că în unele limbi există și grupuri formate din două, trei și chiar patru vocale, neseperate de nici o consoană. De exemplu, în română le întâlnim cu precădere în diftongi și triftongi: *oa-meni*, *doi*, *nouă*, în engleză: *treasure*, *loathe*, *eyeful*, *acquiescent*; în rusă – în grupurile formate din două vocale: *паяльник*, *убаюкать*, rar întâlnim îmbinări din trei vocale (*маоузм*) și nu vom detecta cuvinte cu patru vocale consecutive.

Încă o trăsătură specifică a sunetelor articulate: aflându-se la începutul cuvântului, consoanele au anumite predilecții selective care țin de sistemul limbii. De exemplu, în limba română întâlnim astfel de secvențe consonantice: **tr**, **pr**, **cr**, **sl**, **fl**, **fr**, **str**, **vr**, **br**: *trai*, *clădire*, *slăbit*, *stradă*, *pradă*, *vrană*, *breaslă*, *credință*, *fluture* ș.a., pecând nu întâlnim **tsr**, **lf**, **rp**, **rt**, **ls**, **rb**, **mn**, **lt** etc. Dacă astfel de grupuri se găsesc la mijlocul cuvântului, consoanele se încadrează în două silabe învecinate: *a stâr-pi*, *af-ri-can*, *noas-tră*, *vic-to-ri-e*, *or-beș-te*, *mor-țiș*, *ul-ti-ma*.

Pentru limba rusă sunt caracteristice următoarele grupuri de consoane:

¹¹ Exemplele sînt împrumutate din manualul *Introducere în lingvistică* de I. Dumeniuc, N.Matcaș [1980, p. 102].

(a) la începutul cuvântului: **вз** (*взять*), **зв** (*звать*), **ск** (*сказать*), **ср** (*срывать*), **взв** (*взвесить*), **взд** (*вздор, вздыхать*), **взр** (*взрывать*), **стр** (*странник*), **здр** (*здравствуй*), **скр** (*скрепка*) **вздр** (*вздогнуть, вздремнуть*) ș.a., însă nu întâlnim grupuri mai mari.

(b) la mijlocul cuvântului, ca și în limba română, ele se divizează în două silabe învecinate: *о-бос-трать*, *по-след-стви-е*, *об-хват*, *ком-про-мат* etc.

În limba franceză avem:

a) consoane duble la începutul cuvântului: **cr** (*crier*), **dr** (*drai-na-ge*), **bl** (*blê-me*), **cl** (*clas-se*), **pr** (*pro-blè-me*) etc., și mai rar grupuri din trei consoane: **scr**, **scl** (*scrip-tu-re, sclé-ro-se*).

b) grupuri de consoane în mijlocul cuvântului care se împart în două silabe învecinate: **rt** (*tor-tu-rer*), **rl** (*par-ler*), **ns** (*con-so-la-ble*), **mpr** (*com-pren-dre*), **mpt** (*domp-ta-ble*), **spl** (*res-plen-dis-sant*), **rcl** (*sur-clas-ser*), **rsp** (*pers-pec-ti-ve*), **scr** (*pres-crip-tion*) etc.

Un loc aparte revine consoanelor duble care au un caracter istoric: **mm** (*dom-mage*), **ss** (*pas-ser*), **tt** (*cot-tage*), **nn** (*coton-nade*), **bb** (*ab-baye*), **cc** (*ac-com-mo-der*), **ff** (*af-fai-re*), **gg** (*ag-glo-mé-ra-tion*), **ll** (*bel-li-queux*) etc.

Din aceste considerente, putem conchide că la nivelul sunetului articulat (al fonemului) putem vorbi numai de anumite *predispoziții valențiale* care s-au creat istoricește și au un specific anumit pentru fiecare limbă aparte.

La nivelul morfematic, unitățile căruia dețin cu precădere funcții constitutive, valențele depind de necesitățile nominative, adică am putea spune că valențele morfemelor au *predispoziții nominative*: *des*→*făcut*, *sur*→*passé*, *za*→*ectm*, *re*→*prendre* etc. sau *nominativo-gramaticale* (de caz, timp, număr etc.): *măs*→*uț*→*ă* / *mes*→*eni*, (noi) *pun*→*em* / *pun*→*eam* ș.a. În franceză: *maison*(n)→*ette*, *ours*→*on*, (tu) *met*→*s* / *mettr*→*as*, sau în rusă: *слон*→*ук*, *трав*→*ин*→*(ка)*, (**вы**) *чум*→*aeme* / *чум*→*ал(у)*. Ele pot avea la bază un indiciu modal sau conotații afective, adică reies din atitudinea locutorului față de referentul de care are nevoie în enunțul pe care îl construiește: *căs*→*uță*, *fet*→*iț*→*ele* (atitudine calificativo-afectivă, pozitivă), sau *băiet*→*oi*, *căs*→*oi*, *făt*-*oi* (atitudine calificativo-depreciativă) etc.

Pe parcursul timpului, morfemul radical și cel prefixal se pot suda, iar valențele de care dispunea elementul dominat (prefixul) dispar. De exemplu, în limba franceză elementul *em-* sau *de-* în unitățile *embarquer* și *débarquer* nu mai sunt concepute ca morfeme prefixale. Uneori această dispariție duce la o modificare capitală a sensului unității create: *a întâmpina* : *a preîntâmpina*; *сказать* : *предсказать*; *faire* : *défaire* ș.a. În unele cazuri valențele coincid: *a întâmpina un prieten, o rudă, soția* : *a preîntâmpina un prieten, o rudă, soția*; *сказать что будем* : *предсказать что будем*; *faire un mariage* : *refaire / défaire un mariage etc.* În alte cazuri ele diferă cu mult: *faire un problème* : *défaire un problème?* ori în rusă: *дать стрекача* : *передать стрекача?*

La nivelul glosematic unitățile căruia au ca funcția de bază nominativă, valențele sînt impuse de domeniul de întrebuintare și de contextul frazic. Pronunțat de locutor, cuvântul “așteaptă” un argument existențial: un calificativ, o specificare a unei stări în care el se află, un timp sau un spațiu în care el ar putea fi plasat etc., adică el este axat spre un referent cu care ar putea construi o îmbinare de cuvinte normativă. Acest referent îi poate fi propus de context sau de situația de comunicare. De exemplu, atunci când într-o anumită situație pronunțăm calificativul *frumos* / *frumoasă*, el cere să fie legat de referentul spre care este îndreptată atenția interlocutorilor: *băiat / tablou / costum / codru / peisaj etc.* sau de situația comunicativă: *spectacol / nuntă / concert* ș.a. În acest caz, la nivel de presuposiție, cuvântul capătă valori comunicative care sînt interpretate de alocutor astfel: locutorul spune: *băiat frumos* (unitate nepredicativă): *locutorul atribuie un argument calificatoriu referentului asupra căruia este centrată atenția noastră*) → spunând *băiat frumos* locutorul subliniază că *băiatul este înalt, sportiv / simpatic* (unitate cu argumente predicativo-calificative): astfel, *locutorul își exprimă atitudinea față de referent, invitându-mă să-mi expun părerea* → emițând: *eu afirm că băiatul este frumos* (unitate comunicativă), alocutorul înțelege că *locutorul insistă asupra veridicității aprecierii sale, combatând astfel alte păreri posibile*).

Un caz evident de exigențe combinatorice ce proiectează acțiunile spre viitor reprezintă utilizarea articolului (hotărât / nehotărât) în limba română. Atunci când spunem un centru, un magazin, o universitate etc.

alocutorul, în activitatea sa de interpretare, transferă aceste unități substantivale nedefinite în categoria celor definite prin intermediul inferențelor și situațiilor discursive, completându-le cu diferite atribute: *un centru (care?) de cercetare / medical / de perfecționare* etc. sau *un magazin (care?) de mărfuri industriale / de alimentare* sau *o universitate (care?) pedagogică / tehnică / agricolă* ș.a. Utilizate însă cu articolul hotărât, de exemplu, în calitate de denumire a instituției sau a centrului de comerț, ele cer obligatoriu un complement specificatoriu: Centrul medical „Sănătatea” sau „Centrul de perfecționare a cadrelor didactice preuniversitare”; Magazinul de mărfuri industriale „Toiota”; Universitatea de Stat „Alecu Russo”. Fără aceste complemente unitățile date își îndeplinesc funcția nominativă numai parțial. Comparați: Avem nevoie de Centrul (!?) Unde se găsește magazinul / Universitatea? În primul caz construcția sintactică nu este corectă și trădează cunoștințe slabe ale codului românesc. În cazul al doilea unitățile sînt posibile numai în poziții interogative secunde, după ce s-a specificat obiectul întrebării.

De exemplu:

- Nu ne puteți spune, unde am putea cumpăra / unde se vînd unelte de pescuit? || Secvența
- Păi, la magazinul „O mie de detalii”. || incipientă
- Și unde se găsește magazinul ? || Secvența
- Str. Pomilor. Patru opriri, cu troleibuzul nr. 2. || secundă

Încă un exemplu: într-un text științific cuvântul *rezultat*, de exemplu, nu se cade a fi urmat de calificative hiperbolizante de tipul *extraordinar*, *strălucit*, *nemaipomenit* etc. Comparați: *În urma analizei particularităților pe care le capătă metalele lichide, fiind plasate într-un câmp magnetic, am obținut o serie de rezultate extraordinare? nemaipomenite? uimitoare? strălucite?* (S-ar cădea să spunem: *rezultate importante* sau *rezultate scontate / care ne permit / ne obligă să...*). Dimpotrivă, într-un text de reclamă anume aceste calificative vor fi selectate cu precădere, reieșind din intenția comunicativă de a frapa, de a atrage cumpărătorul.

Astfel, putem afirma că valențele unităților lexicale sunt marcate de natura referentului, de caracteristicile de care el dispune, sau i s-ar putea

atribui, de domeniul de întrebuițare, de legăturile asociative cu alți referenți și reflectă ***predispoziții comunicative***.

Tot printre unitățile precomunicative includem și îmbinările de cuvinte de tipul: *pădure verde, loc incomod, cântec de slavă, a racy anecdote, out of print, назойливый посетитель, знающий работник, une perche de jeune fille, le secret de tout le monde, die Edition der älteren Texte, politische Probleme* ș.a. Nepredicative prin natura lor, în ele referentul nominal dominant este însoțit de unul sau câteva argumente calificatorii, care îi specifică anumite particularități, lăsând să se întrevadă atitudinea vorbitorului față de acest referent. În acest fel, îmbinările de cuvinte apar ca fiind modalizate și în multe cazuri dețin o anumită conotație expresivo-emoțională¹². Vedeți, de exemplu: *une perche de jeune fille (o fată înaltă cât o prăjină); назойливый посетитель (un vizitator sâcâitor), un oaspete nepoftit* ș.a.

Așadar, până la nivelul unităților nominative (și îmbinările de cuvinte denumesc un referent, însă el mai este și calificat), locutorul se supune cu precădere necesităților normative: el selectează, formează și îmbină unitățile constitutive conform normelor caracteristice fiecărei limbi. Abaterile de la normativitate pot fi:

a) de ordin stilistic: formarea unui neologism care, după părerea locutorului, redă mai adecvat referentul de care are nevoie sau îmbinarea a două unități lexicale ce fac parte din diferite câmpuri conceptuale, diminuând astfel numărul de seme comune și formând figuri stilistice (metafore, metonimii, ironii etc.). De exemplu, pentru a spune printr-un singur cuvânt „a ieși din hidroavion” Jacques Prévert îmbină în mod neașteptat trei morfeme (prefixal, sufixal și radical), formând un neologism foarte informativ și în același timp de o expresivitate rară: *se déshydroavionner* (a se deshidroaviona). Același lucru are loc și în cazul fenomenului numit telescopie: *catastroïka* (catastrophe + perestroïka) sau celui de metaforizare: *doigts d'argile (degete de lut), cri de citron* (J.Prévert),

¹² Despre tipologia conotațiilor vedeți M.Румлянскій. *Коннотация слова и словосочетания* (teză de doctor), M., 1976.

b) de cunoaștere slabă a codului de comunicare. De exemplu, *моя твоя не понимает*.

Un caz aparte prezintă influența acestor unități (a fonemelor și morfemelor) asupra valențelor în unitățile imediat superioare lor. De exemplu, varierea unui fonem în cadrul glosemului îi poate modifica nu numai sensul dar și arealul de folosire: *...en attendant que Jéricho lui bombe dans les bras...*(S.Mortimer, p. 49). Corect: *... lui tombe...* Înlocuirea consoanei **t** cu consoana **b** crează la o unitate existentă deja un sens neologic (**bomber**) foarte informativ care impresionează nu numai prin expresivitatea sa (*tomber comme une bombe*, a cădea ca o bombă, pe neașteptate), dar și lărgeste considerabil câmpul asociativ al enunțului. Sau în cazul telescopiei și a compunerii: *пропахандра* (de la пропаганда + хандра - мрачное, тоскливое настроение, вызываемое пропагандой), *славоблудие* (слава + блудить - goană după slavă sau vorbă multă pentru a-și crea slavă), *голодильник* (голод + холодильник в котором нет ничего съестного).

La nivelul sintaxematic – propoziție simplă, frază și text – valențele capătă un caracter mai complicat dat fiind că la evidențierea lor apare necesitatea de a ține cont de o serie de factori de ordin atât lingvistic, cât și extralingvistic și anume: de perspectiva comunicativă, de coerență, de intenția vorbitorului, de topică, de modalitățile de argumentare, de contextul verbal și cel situativ, de tipul actului de vorbire (direct / indirect) etc. De aceea, procesul de selectare a unităților adiacente are un caracter cu precădere pragmatico-stilistic. De exemplu, într-un dialog locutorul (un director de întreprindere, de exemplu), spunând alocutorului (subalternului său) că este nemulțumit de el, poate argumenta, reieșind din intenția pe care o are: *să-l admonesteze, să-l concedieze, să-l transfere în alt post, să-l lipsească de un supliment / premiu / foaie de odihnă* etc. de fiecare dată folosind unități calificative și intonații diferite. La nivelul frazei, dacă într-o caracteristică profesorul afirmă că studentul este *harnic, stăruitor, disciplinat, cu inițiativă, colegial, ingenios* etc., el nu mai poate include în această serie de calificative unități care informează că acest student este și *hoț, bandit, leneș, nepoliticos, pasiv* etc., pentru că prin aceasta el dereglează perspectiva comunicativă a frazei, anihilează caracterul informației precedente. De aici putem conchide, că normativitatea unei propoziții și a unei fraze se deduce reieșind din forma,

stilul și domeniul de întrebuințare, din intenția comunicativă, din competențele lingvistice, chiar și din starea psihică a vorbitorului.

Un text de reclamă, axat pe captarea atenției beneficiarului, va face uz cu precădere de argumente calificatorii superlative. Un text cu caracter tehnic sau științific va abunda în unități terminologice. Un text literar, pentru redarea stărilor afective ale personajelor, va fi construit în baza unor serii de figuri de stil – epitete, comparații, metafore, metonimii, personificări etc. Iar frazele sau textele emise de o persoană cu dereglări psihice vor fi marcate de nerespectarea cerințelor valențiale, vor conține elipse în selectarea și plasarea în secvențe sintactice a conceptelor și ideilor. În cazul acesta, alocutorul/receptorul va fi nevoit să recurgă intens la bazele de cunoștințe generale și particulare, să facă apel la context, presupoziii etc.

Din aceste considerente putem concluziona că la analiza perspectivei funcționale a enunțurilor într-un discurs valențele apar ca fiind un vector care se compune din trei tipuri de informații:

- a) **de fond**, sau *cunoscută*, care servește de suport pentru alte tipuri de informații și crează în discurs un anumit tip de coeziune,
- b) **nouă** cu caracter *motivațional* care axează activitatea locutorului / cititorului spre activitățile de decodare ulterioare,
- c) **vectorială** sau *edificatorie* de texte care crează premise de dezvoltare a interacțiunilor comunicative.

De exemplu:

Topaze:

- ... *Eh bien, madame, je viens vous dire que si vous avez la bonté de maintenir cette proposition* (de donner des leçons particulières à l'enfant de Suzy), *je suis tout prêt à l'accepter* (informație prezentată în prealabil).

Suzy:

- *Vous avez l'air déçu. Et pourtant, ce matin quand je vous demandais ces deux heures* (de leçons particulières, R.M., Ș.V.), *vous m'avez répondu que vous manquez de temps* (enunțul este un act de vorbire indirect: Suzy, necunoscând motivul intervenției lui Topaze, cere ca acesta să-l prezinte).

Topaze:

- *C'est exact, madame. Mais à partir d'aujourd'hui dix heures, j'ai beaucoup plus de loisirs* (informația motivațională nu satisface cerința lui Suzy și ea

cere detalii, adică enunțul ei edifică textul ce urmează).

Suzy:

- *M.Muche a réduit votre emploi du temps ?*

Topaze, (avec effort):

- *Oui, il l'a réduit, en fait il l'a même réduit à rien* (el a fost concediat, R.M., Ș.V.)

(M.Pagnol, *Topaze*, p. 132)

Reieșind din cele menționate, putem afirma, că valențele de care dispun unitățile limbii pot fi divizate în două grupuri mari care sînt în raporturi de ierarhie: cele de rang inferior, servesc nemijlocit la constituirea celor de rang superior:

a) **valențe de organizare precomunicativă** (fonemul, morfemul, glosemul și îmbinările de cuvinte nepredicative), necesare pentru formarea unităților comunicative (frazele, textele), reprezentând *procesul de constituire a relațiilor dintre lume și vorbitori și plasarea acestor relații în unități discursive*,

b) **valențe de organizare comunicativă** (propoziția simplă / enunțul, fraza) care reies din coerența de idei, din contextele și specificările situaționale, precum și din argumentele și intențiile interlocutorilor etc. Ele stau la baza procesului de simbolizare a relațiilor dintre *Subiectul* enunțator și *lumea referenților* și transformarea acestora de el și pentru el, precum și a procesului de simbolizare interrelațională în care Subiectele enunțătoare acționează de comun acord cu scopul de a perfecționa și adapta lumea referenților și de a se perfecționa ele însăși prin realizarea activităților intercomunicative în baza anumitor intenții.

Valoarea valențelor în organizarea procesului de proiectare a acțiunilor spre viitor pot fi reprezentate grafic în felul următor:

| Unități precomunicative | Unități comunicative |
|---|---|
| <p><u>Sunetul articulat (fonemul)</u> Unitate a nivelului fonematic care aparține nu are semnificație, cu funcție pur formativă. Are predispoziții valențiale caracteristice fiecărei limbi aparte.</p> | <p><u>Propoziția simplă</u> Unitate predicativă cu funcție descriptivă și comunicativă. Valențele au caracter completiv. Poate iniția o interacțiune verbală, o argumentare.</p> |
| <p><u>Morfemul</u> Unitate de bază în descrierea unei limbi din punct de vedere lexical și gramatical cu funcții formativo-denominative. Are predispoziții valențiale prenominate.</p> | <p><u>Fraza</u> Unitate comunicativă cu valențe multiple care țin de intenția comunicativă, de modalitățile de argumentare, de situația de comunicare.</p> |
| <p><u>Glosemul (cuvântul)</u> Unitate de bază în lexicografiera unei limbi, cu funcție nominativo-formativă. Are valențe precomunicative impuse de domeniul de întrebuintare și de contextul frazic.</p> | <p><u>Textul</u> Este unitatea comunicativă cu precădere. El întrunește și generează relații valențiale interacționale.</p> |
| <p><u>Îmbinarea de cuvinte nepredicativă</u> Unitate precomunicativă cu funcție și valențe nominativo-calificative.</p> | |

Surse bibliografice:

- Ducrot, O., Schaeffer, J-M. *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*. Trad. de A.Măgureanu et al. București, ed. Babel, 1996
- Dumeniuc, I., Matcaș, N.. *Introducere în lingvistică*. Chișinău, Lumina, 1980.
- Greimas, A-J., Courtès, J. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris, 1979
- Mortimer, S. *L'amour peintre*. Paris, René Julliard, 1962
- Pottier, B. *Linguistique générale. Théorie et description*. Paris, 1974
- Румлянський, М. *Коннотація слова і словосочетання* (teză de doctor), М., 1976.
- Todorov, T. „*Recherches sémantiques*”. In: *Langages*. 1966, nr. 1
- Pagnol, M. *Topaze*, Paris, éd. de Fallois, 2008

Résumé: L'édification des messages dans la communication s'avère être un processus extrêmement compliqué auquel participent différents facteurs linguistiques, extralinguistiques, psychologiques etc. Puisque chaque message se construit sur la base d'une intention, il y a toujours intérêt à savoir quels sont les moyens qui contribuent à l'édification de cette perspective d'agencement des faits vers l'avenir qui est caractéristique pour l'intentionnalité. Leur étude a démontré qu'un certain rôle revient à la valence (possibilités combinatoires) des unités linguistiques – l'objet d'étude du présent article.

Cuvinte-cheie: valențe, nivel de limbă, interacțiune verbală, axă progresivo-selectivă, sem, predispoziții valențiale, telescopie, predispoziții comunicative.

Determinările spațiale ale lumii în istoriile orale¹³

Ala SAINENCO, conf. univ., dr.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Calificate, ca urmare a metodei de înregistrare, drept istorii orale, textele-interviuri reprezintă, din perspectiva textologiei actuale, literatură-document, fiind marcate în cel mai înalt grad de autenticitate.

Într-o detaliat comentariu, *Expresivitatea limbii române împotriva exilului siberian al ființei umane* la textul Aniței Nandriș *Amintiri din viață. 20 de ani în Siberia*, reputatul lingvist Dumitru Irimia¹⁴ reliefează câteva trăsături caracteristice acestui tip de texte, raportabile și la textele de istorie orală:

- a) „creativitatea persoanei istorice [...], devenită personaj-narator [...], se poate manifesta și în această direcție, a transformării unei lumi istorice într-o lume semantică și a coexistenței acestora ca două lumi consubstanțiale”;
- b) autoarea (autorul) „a hotărât să nareze evenimentele trăite de ea (el – A.S.) însăși, cât și de cei cu care a intrat în raporturi imediate, dar [...] și-a pus aceste amintiri sub semnul condiției umane; prin aceasta, [...] le-a

¹³ Studiul este realizat în baza textelor incluse în volumul *Români în Gulag*, Chișinău, Tipografia „Balacron”, 2014.

¹⁴ Irimia, D., *Introducere în stilistică*, Iași, Polirom, 1999, p. 267-274.

scos, de fapt, din curgerea lor strict fenomenală și le-a înscris într-un proces, complex și subtil, de semnificare”;

- c) „lumea semantică proprie acestei cărți (prin extindere istoria orală – A.S.) își asumă lumea istorică, pe care o transcende fără a-i anula însă identitatea ei, și determinată și determinabilă spațial, temporal, uman”¹⁵.

Nu vom insista pe diferențele care există între un text scris (cum este cel al Aniței Nandriș) și un text înregistrat (cum sunt istoriile orale), ci, pornind de la ultima constatare a profesorului D. Irimia, vom încerca să evidențiem determinările spațiale ale lumii relatate, cuprinse în opoziția *acolo / aici*. Aceasta pentru că determinativele spațiale (dar și temporale) ale lumii reale și ale lumii textului se configurează într-un mod cu totul aparte în istoria orală.

Elementele deictice *aici* și *acolo* se concretizează, în general, în funcție de locul în care se poziționează vorbitorul (sau în cazul nostru, naratorul). În accepția cea mai uzuală, *aici* înseamnă „în acest loc, în aceste locuri (relativ) apropiate de vorbitor”, iar *acolo* – „în acel loc (relativ) îndepărtat (de cel care vorbește); în alt loc”.

În imaginarul lingvistic românesc, așa cum arată rezultatele experimentului asociativ¹⁶, pe segmentul de la reacție la stimul, cele două deictice prezintă următoarea configurație:

- *aici* înseamnă, în primul rînd, *aproape* (104)¹⁷ și se leagă de un alt element deictic raportabil la momentul vorbirii – *acum* (100). Vom observa, apoi, că, în relatările intervievaților, semnificația de *aproape* este cea care se actualizează nu doar cu sensul direct, de apropiere în spațiu, ci și metaforic, prin asocierile pe care acest cuvînt le are, la rîndul său, în imaginarul

¹⁵ Idem.

¹⁶ Experimentul asociativ a fost realizat de un grup de cercetători de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți în cadrul proiectului instituțional de cercetare fundamentală 11.817.07.35F. *Cercetarea structurilor asociative ale limbii române și elaborarea dicționarului asociativ*. Experimentul asociativ presupune că respondenții indică prima reacție verbală pe care o au la rostirea/citirea unui cuvînt-stimul, într-un timp limitat, dintr-o listă de cuvinte elaborată anterior conform frecvenței cuvintelor în limba română.

¹⁷ Cifra alăturată stimulului verbal indică numărul de reacții dintr-un total de peste 750 de reacții.

românesc: *prieten* (21); *mama* (11); *iubire* (10); *prieteni* (8); *familie* (7); *de tine* (6); *de mine* (6); *lîngă tine* (6); *casă* (5); *suflet* (5); *siguranță* (5); *căldură* (5); *acasă* (5); *cald* (5). În interviurile analizate, chiar dacă este deictic, *aici* nu este decît foarte rar *Siberia, Kazahstan, locul deportării*. Elementele generice pentru *aici* sunt, în imaginarul românesc, adverbul interogativ-relativ *unde* (45) și substantivul *loc* (14). Dacă în imaginarul românesc *aici* poate fi și *oriunde* (24), în textele intervievaților ele prezintă restricții: *aici* este doar *acasă*. Verbele ce se raportează la acest deictic sunt și ele cu relevanță pragmatică, fiind legate de spațiul comunicării: *veni* (15); *așteaptă* (4); *sosi* (3); *sta* (2); *apuca* (2); *ajunge* (2). Opusul lui *aici* este *departe* (10), mult mai concret decît antonimul sistemic *acolo*;

- ***acolo*** este perceput mult mai distant și lipsit de nuanța afectivă în imaginarul românesc (iar asocierile pot explica, probabil, de ce *acolo* înseamnă pentru deportați, aproape exclusiv, locul deportării). Și pentru această reacție, stimulul cu nuanță generică este adverbul relativ-interogativ *unde* (135) și substantivul *loc* (6). *Acolo* este perceput drept *departe* (37) și, mai rar decît *aici*, drept *oriunde* (11). Dintre semnele cu conotație negativă apare, pentru *acolo*, ca stimul *nimeni* (3) și *mereu* (4).

Cu referire la textul povestit, *aici* este locul în care se află cel care vorbește, narează, își povestește istoria, iar *acolo* este locul îndepărtat de vorbitor. Ambele elemente își schimbă referentul în funcție de poziția vorbitorului. Opoziția spațială *acolo* (*Gulagul, Siberia*) / *aici* (*acasă, Moldova*) este una conformă cu expectația cititorului/ascultătorului. Într-o narațiune însă este de așteptat ca, în funcție de situarea în timp a povestitorului, sistemul referențial să se modifice. Astfel, de exemplu, cînd naratorul narează și ajunge în alt spațiu, acel spațiu ar trebui să devină *aici*, atunci cînd el se integrează acestuia, iar *Moldova, casa*, în momentul depărtării să fie *acolo*.

Se observă însă că *acolo* este *locul deportării*, *aici* este *acasă* în povestirile intervievaților, iar modificările referențiale nu se produc decît foarte rar.

Acolo capătă, prin urmare, pe lîngă semnificația comună de *departe*, o semnificație restrictivă care înscrie spațiul deportării în termeni geografici concreți: *Ivdeli, Punctul 28, Kazalinsk, Karlag*. Alteori, semnificația

geografică concretă se atenuază, prin *acolo* înțelegându-se spațiul în care lucrurile luau o altă turnură, se produceau în alt mod decât cel obișnuit, al experienței anterioare deportării (sau și posterioare ei): *Toată ziua lucram acolo* (p. 32)¹⁸; *Acolo nu am mai avut casă* (p. 34); *Poate și se vindea ceva pe acolo* (p. 59); *Ardeau repede casele acolo* (p. 65); *Ne vizitau băieții care făceau armata acolo* (p. 66); *Era de spălat, să facă mâncare la cei care lucrau, pentru că nu-i hrăneau acolo* (p. 67); *Nu erau alegeri acolo* (p. 68).

Contextual, *acolo* transpune segmente, părți ale unui parcurs, elemente ale microspațiilor din care se construiește (pentru cititor) sau în care se descompune (pentru cel care relatează) spațiul integral:

- *baracul: Era podea de lemn și mai țin minte că era o scenă acolo* (p. 59);
- *grajdul: Trăiau acolo și caii, și nemții* (p. 60);
- *budka: Trecea trenul pe acolo, care aducea pâine* (p. 62); *Acolo erau și caiete, și preaniki acolo se vindeau* (p. 63);
- *școala: Am mers la școală acolo* (p. 62); *Tata a zis ca eu să termin șapte clase acolo* (p. 70);
- *gara: Acolo, la gară, ne-au îmbrăcat... o femeie de acolo mi i-a dat* (p. 24);
- *familia: Ele erau acolo, în familiile deportate* (p. 25).

Semnele spațiului se îmbină cu cele ale timpului, convergând în *acolo*: *Se împodobește brad acolo, se făcea Anul Nou pe 31 decembrie* (p. 67); *S-au născut copii acolo* (p. 68).

Semele conotative pozitive se actualizează în *acolo*, atunci când se raportează la oameni: *Erau prietenoși oamenii acolo* (p. 61); *Noi trăiam de-acum mai bine decât rușii de acolo* (p. 64) sau, cu totul rar, *acolo* este perceput drept *Patrie*: *Acolo era Patria mea* (p. 34), *Aralisk*.

Sintagmatic, *acolo* se leagă în relațiile deportaților de alte elemente cu valoare deictică, care tocmai prin contextele în care apar sunt nu doar sugestive, ci cutremurătoare:

- *când sau întors de-acolo* (p. 35) – *a întoarce* presupunând, în limba română, nu pur și simplu parcurgerea unui oarecare drum, ci *înapoierea*, adică

¹⁸ Aici și în continuare, trimiterele se fac la textele incluse în volumul *Români în Gulag*, Chișinău, Tipografia „Balacron”, 2014.

întoarcerea în locul din care a fost plecat; iar a fost plecat este o formă pasivă și reclamă o forță din afară, care impune plecarea;

- interpretarea este confirmată și de sintagma *cînd s-au întors în Moldova* (p. 32), adică *aici*;

- *Îi întâlneau oameni pe drum încolo* (p. 22) – drumul care duce spre alt loc decît *aici*, iar *aici*, așa cum reiese din relatările deportaților este *acasă*,

- sintagma *moldovenii de acolo* (p. 37) capătă și ea o semnificație aparte, însemnînd, de bună seamă, nu *moldovenii de oriunde*, ci *moldovenii deportați*.

Adverbele deictice *acolo* și *aici*, atunci cînd apar în același context înscriu relații opozitive, care vizează nu doar semnificația lor (*aproape* și *departe*), ci anumite dominante ale acestor spații, explicitate direct în această relație de opoziție:

Acolo era omăt, frig. *Aici* – ca în rai;

Cînd am văzut aici cum înfloresc copacii... Acolo nu vedeam cum înfloresc copacii. Acolo înflorea numai ceriomuha (p. 70).

Opoziția *aici* (concretizată prin *de pe loc*) / *acolo*, ca suprapusă opoziției *bine* / *rău* se inversează, uneori, în relatările intervievaților atunci cînd se referă la ființele umane:

Ai noștri de pe loc erau fricoși. *Cei de acolo* erau diferiți (p. 76);

Aceștia de pe loc se temeau, iar *cei de acolo* erau mai curajoși (p.76).

Neutralizarea opoziției *aici* / *acolo* se produce în situația unor elemente sustrate spațiului, care țin de demnitatea umană, necondiționată spațial: cu referire la părinți, de exemplu, *Părinții erau modești, vorbeau cumpătat. Se țineau cu demnitate și acolo, și aici* (p. 76)

Aici înseamnă „acasă (casa în care locuiești)”, iar, la figurat, „locul natal, patria”:

- *Am învățat aici aprilie și mai* (p. 70) = în sat;

- *Tata a scris acasă* (p. 30);

- *Primeam scrisori de aici regulat și tata știa* (p. 30) – în acest context este mai mult decît semnificativă apariția lui *aici*: tata scria din Siberia, prin urmare, *aici* era, în fond, *acolo*; substituirea *aici* – *acolo* însă nu se produce în imaginarul naratorului; *aici* continuă să fie *acasă*, indiferent de locul în care se află.

Așa cum s-a putut observa mai sus, *aici* se substituie, contextual, cu *de pe loc* (*Aceștia de pe loc; Ai noștri de pe loc*). Locul din care au fost plecați deportații se sustrage uneori și opoziției *aici / acolo*; el nu este nici acolo și nici aici, ci capătă coordonatele concrete ale *Satului*. Sat devine, în esență toponim, fără a fi readus în context toponimul propriu-zis. Numele comun devine nume propriu, propriu unei singure localități în care se înscrie ceea ce desemnăm prin *acasă*. Astfel, cuvântul *sat* își apropie modul de semnificare de cel al termenilor de rudenie (*mamă, tată*), care prin raportare la vorbitori sunt înțelese drept satele lor și nu altele (așa cum lexemul *mama* sau *tata* sunt suficiente pentru a înțelege că este vorba de *mama* sau *tatăl meu*, atunci când pronunț aceste cuvinte ca vorbitor și le raportez la mine, iar a spune *al meu / a mea* devine redundant):

Aveam o făclie [...] nu departe de sat (p. 17);

Erau cei mai puternici boi din sat (p. 19);

Or în sat dacă striga cineva, mai ales dacă chiuiam noaptea (p. 38);

Chiar și oamenii îmi spuneau, prin 1974-75, când mă duceam în sat (p. 40);

În sat de-acum știam unde mergem (p. 70).

Cantitativ, adverbul *aici* apare mai rar în comparație cu corelativul *acolo*. *Aici*, lexem cu o semantică difuză, în virtutea caracterului deictic, este substituit prin *sat* sau *oraș* sau denumirea concretă a localității. Iar această substituie reflectă necesitatea raportării deportaților la un spațiu stabil, în afara determinărilor temporale ale vorbirii, la un spațiu care poate fi definit prin metafora *acasă*.

Rezumat: Materialul prezintă rezultatele unui studiu realizat în baza textelor incluse în volumul *Români în Gulag* (Chișinău, 2014). Este analizat modul în care opoziția *aici / acolo* se realizează în aceste texte, pornindu-se de la semnificația acestor deictice în limbajul comun și în imaginarul lingvistic românesc. Se constată că în textele de istorie orală, aceste cuvinte reflectă anumite restricții semantice.

Paronimia: aspecte didactice

Svetlana STANȚIERU,
lector superior universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

„Niciun meșteșug nu este mai frumos și mai bogat,
mai dureros și mai gingaș totodată ca meșteșugul
blestemat și fericit al cuvintelor”
(Tudor Arghezi)

Printre problemele de vocabular și, în mod particular, de semantică, paronimia ocupă un loc mult mai important decât cel care i se rezervă atât în lingvistica generală, cât și în cea românească.

Majoritatea cercetătorilor susțin că „paronimia este o realitate naturală” și nu e de mirare că inventarul redus de foneme ale unei limbi reclamă forme aparent identice.

Theodor Hristea consideră, pe bună dreptate, că sporirea numărului de greșeli care se fac în domeniul vocabularului și care generează ori tind să se răspândească sub forma unor confuzii de ordin lexical este consecința neglijării sau subaprecierii paronimiei (mai ales în domeniul învățămîntului) (Hristea 1984: 20).

Deși reforma învățămîntului preuniversitar a introdus multe modificări în structura și în conținutul acestui segment, iar noile curriculumuri la limba și literatura română urmăresc competențe de „utilizare corectă și adecvată a limbii române în producerea și receptarea mesajelor în diferite situații de comunicare”, constatăm, cu regret, că dezvoltarea vorbirii elevilor la orele de limba maternă rămîne „un deziderat afișat, dar nematerializat” (Melnicu 1996: 26).

Prin urmare, profesorului de limba și literatura română îi revine sarcina principală de a plăsmui, de a modela exprimarea elevilor, de a le trezi interesul față de forța și tainele cuvîntului, inoculînd, în mintea lor, ideea că exprimarea corectă este o necesitate în comunicarea cotidiană. „Școlii, în ansamblul său, ca instituție de bază a societății, opinează judicios Victor Axenti, îi revine obligația de a face din cunoașterea limbii române, a limbii

noastre naționale, un obiectiv esențial al culturii generale a elevilor. Profesorii de limba română au datoria profesională și morală să realizeze, prin lecția de limba română, o activitate dintre cele mai plăcute și folositoare pentru elevi, un act de cultură cu largi răsfrîngeri în formarea caracterelor, a personalității” (Axenti 2010: 3).

În scopul însușirii corecte a lexicului limbii, necesitatea studierii paronimiei este imperioasă. Paronimele sînt rezultatul evoluției vocabularului, iar faptul că limba este într-o continuă mișcare și dezvoltare creează permanent condiții de asemănare formală între cuvinte.

Conform *Curriculumului la Limba și literatura română*, ciclul gimnazial, *Paronimia* se studiază în clasa a VI-a. Numărul total de ore la limba și literatura română în clasa a VI-a este de 204 ore: Subiectul *Relații între cuvinte: după conținut (sinonimia, antonimia), după formă (omonimia, paronimia). Seriile sinonimice. Căile de apariție a sinonimelor. Cîmpul semantic. Circulația cuvintelor în spațiu. Regionalismele. Dicționarul de sinonime. Dicționarul de antonime* se însușește în 15 ore (Curriculum 2010: 12). Conform *Curriculumului*, elevii trebuie să explice și să exemplifice noțiunile studiate, să analizeze faptele de limbă. Evident, în acest număr limitat de ore, e dificil de însușit toate aceste noțiuni, dar profesorul e liber să intervină pe parcursul oricărei lecții, aplicînd diferite metode/tehnici, la diverse etape ale lecției, la diferite tipuri de lecții, să le propună elevilor să explice, să selecteze, să utilizeze paronime în contextele propuse.

Pentru a nu confunda cuvintele-paronime, profesorul de limba și literatura română e solicitat să lucreze sistematic în vederea cultivării simțului limbii. De exemplu, îmbogățirea vocabularului elevului, în special la *Paronimie*, se poate face cu succes și la orele de gramatică, cînd se studiază părțile de vorbire. Asemenea exerciții, efectuate sistematic, vor reduce numărul de întrebări eronate ale unor paronime și, respectiv, se va greși mai puțin. Astfel, le vom propune să explice și să alcătuiască enunțuri cu paronime:

substantive: *aflux* „afluență, îngrămădeală, îmbulzeală; acumulare a unui lichid într-o parte a corpului” – *eflux* „mișcare a unei mase de fluid către exterior”; *alocuțiune* „scurtă cuvîntare ocazională” – *elocuțiune* „fel de exprimare a ideilor, a gîndurilor”; *condor* „cel mai mare vultur, avînd 1-1,5

m lungime și anvergura aripilor de peste 3 m, cu capul și cu gâtul golașe, cu penajul gri-albăstrui, complet mut, care trăiește în munții înalți ai Americii de Sud” – *condur* „pantof femeiesc (de sărbătoare) cu toc înalt, împodobit cu broderii”; *deferență* „respect, stimă, considerație; condescendență” – *diferență* „ceea ce deosebește o ființă de alta, un lucru de altul etc.”; *machetă* „reproducere plastică la scară redusă a unei lucrări de sculptură, de pictură, a unei clădiri sau a unui ansamblu arhitectonic, a unui decor de teatru etc.” – *mochetă* „țesătură plușată, din fire de lână și de in sau cînepă”; *oroare* „sentiment de groază, de repulsie; aversiune, scîrbă” – *eroare* „lipsă de concordanță între percepțiile noastre și realitatea obiectivă, confirmată de practică; cunoștință greșită, falsă, denaturată despre realitatea obiectivă”; *rid* „încrêțitură a pielii obrazului; zbîrcitură, cută, creț” – *rit* „ritual” etc.;

adjective: *cauzal* „de cauză, privitor la cauză; cauzativ” – *cazual* „care are un caracter întâmplător, care depinde de împrejurări; accidental”; *destins* „care nu mai este încordat” – *distins* „care se remarcă prin însușirile sale; care iese din comun; deosebit, remarcabil”; *famat* „care are o reputație proastă (rău famat)” – *fanat* „ofilit, veștejit”; *flagrant* „care este evident, care este incontestabil, care este imposibil de a fi negat din cauza evidenței sale, care sare în ochi; izbitor, vădit” – *fragrant* „cu miros plăcut, parfumat”; *impasabil* „care nu poate fi trecut, pasat” – *impasibil* „care se manifestă cu răceală, cu indiferență; care nu lasă să transpară nicio emoție, niciun sentiment față de lucruri, situații etc. care emoționează, tulbură”; *inapt* „care nu este apt pentru o anumită sarcină, activitate etc.; incapabil” – *inept* „(om) prost, stupid, tîmpit”; *lizibil* „care se poate citi (cu ușurință); citeț” – *rizibil* „care provoacă rîs; care este caraghios, ridicol”; *pasibil* „care poate sau trebuie să fie supus la..., susceptibil de...; care merită să...” – *posibil* „care poate exista, care se poate întâmpla sau realiza; care e cu putință”; *segmental* „care aparține unui segment, care se referă la segment; de segment” – *segmentar* „care este compus sau provenit din segmente”; *solidar* „care este legat (de cineva sau de ceva) printr-o unitate de concepții, de interese, de sentimente, de acțiuni etc.” – *solitar* „care este izolat, singur” etc.;

verbe: *amputa* „a separa de organism un membru, un segment de membru etc., orice structură anatomică, cu ajutorul unui instrument chirurgical, de obicei un bisturiu” – *imputa* „a (-și) reproșa fapte, gesturi, atitudini etc.

(considerate) nepotrivite, condamnabile, reprobabile”; *decanta* „a limpezi prin separarea particulelor solide, scurgînd lichidul, după sedimentarea particulelor pe fundul vasului”– *deconta* „a justifica, pe bază de acte, întrebuițarea unei sume de bani primite”; *inculca* „a induce, a întipări în mintea cuiva, prin repetiție”– *inculpa* „a trimite în fața instanței judecătorești”; *indura* „a deveni dur; a se întări” – *îndura* „a se arăta milos, bun, binevoitor (față de cineva); a dovedi mărinimie”; *insera* „a introduce un fragment, o completare etc. într-un text, într-un tabel, într-un șir de numere etc.”– *însera* „a se face seară, a începe să se întunece”; *infesta* „a contamina”– *infecta* „a contracta o infecție, a face o infecție” etc.

Deși se susține că *Curriculumul* „corespunde cu manualele tipărite, raportîndu-se la materia cuprinsă în ele” (Axenti 2010: 12), la o analiză atentă a acestuia și a manualelor școlare în uz, la subiectul *Categorii semantice* (clasa aVII-a) (Cartaleanu *et alii* 2012: 20), observăm că *Paronimia*, (deși prezentă în manualul școlar de clasa a VII-a) nu mai este propusă în actualul *Curriculum*. Prin urmare, dacă se susține că „manualul școlar este cartea în care sînt expuse cunoștințele prevăzute în programă, ținîndu-se seama de cerințele metodice. El prezintă detaliat conținutul programei școlare, fiind mijlocul de bază folosit în procesul de învățămînt pentru comunicarea și consolidarea cunoștințelor, un model de expunere sistematică a materialului din programă” (Axenti 2010: 13), acesta ar trebui să coincidă cu conținuturile enunțate în *Curriculum*.

În acest context, ținem să menționăm că dacă ne referim, concret, la studierea *Paronimiei* în ciclul gimnazial, atunci constatăm că aceasta este insuficient tratată. În opinia noastră, acest subiect ar trebui abordat atît în *Curriculum*, cît și în manualele școlare atît în sistemul concentric calitativ (noțiunile să fie însușite în etape, prin reluări și interpretări), cît și în cel concentric cantitativ (materia parcursă în clasele anterioare să fie reluată și extinsă în conformitate cu succesiunea claselor și a treptelor școlare), cu atît mai mult că cele mai tipice greșeli de vocabular, din practica cotidiană, se știe, le constituie paronimele, utilizarea corectă a cărora cere o pătrundere exactă a sensului fiecărui cuvînt din perechea paronimică. Această obligație o au toți vorbitorii, în toate cazurile, indiferent de anturajul în care se desfășoară actul comunicării.

De asemenea, e un truism faptul că între paronime se manifestă o atracție, ceea ce conduce la substituirea unui cuvânt mai puțin cunoscut cu altul cunoscut, frecvent utilizat în limbă. Acest fenomen este cunoscut cu numele de *atracție paronimică*. Or aceasta se atestă atât în limba vorbită, cât și în comunicarea scrisă.

Prin urmare, cuvintele sînt utilizate greșit unele în locul altora din cauza necunoașterii sensului. Anume cunoașterea insuficientă a vocabularului limbii îi face pe vorbitori să intuiască uneori sensul cuvintelor. Astfel, cuvintele *apartheid, indemn, inextricabil, libertin, luxurios, profuziune, specios, vindicativ*, propuse pentru a fi explicate, au fost interpretate de majoritatea vorbitorilor ca „cel care nu aparține nici unui partid”, „nedemn”; „care nu poate fi stricat, tare, dur”; „liber în acțiuni”; „ceea ce ține de lux”; „profund, analiză în profunzime”; „cu mai multe specii, ceva special”; „care se poate vindeca” etc.

Are perfectă dreptate cercetătorul Ion Toma cînd afirmă că „problemele privind sensul cuvintelor sînt mai complexe decît cele referitoare la forma cuvintelor” (Toma 2001: 136). Observăm că greșelile de semantizare se produc, de cele mai multe ori, îndeosebi în legătură cu neologismele „al căror sens nu este cunoscut cu precizie de către vorbitorii cu o cultură lexicală precară (care nu se găsesc numai printre oamenii cu nivel socioprofesional modest” (*idem*).

Firește, nu sîntem împotriva utilizării neologismelor în comunicare. Acestea constituie o realitate incontestabilă în epoca contemporană, credem însă că sîntem obligați să folosim aceste cuvinte cu sensul lor corect, exact, apelînd frecvent la dicționar.

Respectarea acestor condiții reprezintă o problemă de cunoaștere reală a limbii noastre actuale, o problemă de cultură generală de care elevii, printre cei dinții, trebuie să fie preocupați, iar rolul profesorilor, și în special al profesorului de limba română, în acest sens, este primordial. Exprimarea nu vine de la sine, ea este rezultatul posedării cunoștințelor din domeniul limbii ca știință și a vorbirii ca proces, însoțite mai apoi de variate exerciții, inclusiv cele de exprimare a gândurilor și sentimentelor proprii.

Cunoașterea limbii materne în deplină accepție a cuvîntului asigură succesul în asimilarea științei și culturii, în manifestarea plenară a

personalității. Așadar, să ne perfecționăm permanent limbajul, să consultăm instrumentele necesare, pentru a ne exprima clar, expunându-ne frumos și coerent gândurile.

Bibliografie:

Axenti, Victor, Verșina, Maria, *Metodica predării limbii și literaturii române (în gimnaziu și liceu). Suport de curs*, Cahul, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu”, 2010.
Cartaleanu, Tatiana, Ciobanu, Mircea, Cosovan, Olga, *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a 7-a*, Chișinău, ÎEP „Știința”, 2012.
Curriculum școlar pentru disciplina Limba și literatura română clasele a V-a – a IX-a, Chișinău, 2010.
Hristea, Theodor, *Sinteze de limba română*, București, Editura Albatros, 1984.
Melniciuc, Ion, *Paronimia – un deziderat al cultivării limbii române în școală*, în *Limba română*, 1996, nr. 5-6.
Toma, Ion, *Limba română contemporană. Privire generală*, București, Editura Niculescu, 2001.

Abstract: The article under consideration touches upon the phenomenon of paronymy, mainly upon the necessity to study this domain at school. The author emphasizes the aspects of the phenomenon under discussion, taking into account the existing approach toward it both in the Romanian Language and Literature Curriculum and in the textbooks in use of the Romanian language and literature for the gymnasium level.

Key words: paronymy, curriculum, accurate expression, paronymic attraction, the meaning of the word.

Spațiul în harta mentală a românilor și rușilor

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

Conform ipotezelor emise în geografia mentală – o ramură științifică preocupată de reprezentarea mentală a spațiului¹⁹ – imaginea spațiului în mintea umană nu este strict motivată funcțional, ci este suplinită

¹⁹ *Geografia mentală* studiază modalități de percepție a spațiului, fiind o disciplină aflată la intersecția între psihologie (or percepția e o noțiune ce aparține domeniului psihologiei) și geografie.

cu elemente simbolice, cu afectivitate și valori personale. Altfel zis, experiența de viață imprimă pe harta mentală a fiecărui individ spații avînd încărcătură simbolică, precum ar fi locul natal, strada copilăriei, locul unei experiențe inedite, locul de veci al unui om drag, spațiul pierdut etc. (pentru detalii a se vedea (Ciobanu 2015). „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). Problema spațiului, după cum menționează E. Bernea, și modul de reprezentare a lumii în care această problemă își are originea și dezlegarea „ia forme de o mare însemnătate pentru înțelegerea fenomenului românesc în datele sale etnice în general și în cele etnografice în special” (Bernea 2005: 69).

Fiecare om realizează segmentarea teritorială în mod propriu, făcînd uz de criterii proprii. Or, în afară de subsistemul proceselor de cunoaștere, psihicul uman mai conține un subsistem energetic, aparținînd personalității, de aceea nu sînt generate de utilitatea imediată, ci de criterii de ordin afectiv, ceea ce implică și un proces evaluativ. Astfel, toate valorile conferite spațiului se acumulează în mental în urma experiențelor noastre, precum și ale cunoștințelor noastre sau ca rezultat al manipulării prin mass-media (ultima, în special în cazul locurilor pe care nu le-am văzut în mod direct). Totodată, spațiul fizic poate obține un contur fix, capabil de a fi perceput cu claritate, adesea comportînd un puternic rol social. În demersul nostru științific ne propunem să scoatem în evidență modul de conceptualizare lingvistică a spațiului la români și ruși. Dat fiind interconexiunea între sistemul de procesare mentală a informației și reprezentările mentale și culturale propriu-zise, considerăm că o astfel de cercetare nu poate fi realizată decît dintr-o perspectivă interdisciplinară – bunăoară cea psiholingvistică. Pentru aceasta am apelat la baza de date a *Dicționarului asociativ al limbii române*, obținută în rezultatul unor experimente asociative de către un grup de cercetători de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți în cadrul proiectului instituțional de cercetare fundamentală 11.817.07.35F și la *Русский ассоциативный словарь* (Караулов 2011). În baza rezultatelor experimentului asociativ (în continuare EA), au fost stocate rețelele asociative, numite și „serii mnemonice virtuale” (Saussure 1998:

135), ce reliefează dominanta culturală a tabloului lumii unei etnii, stabilind modul de organizare a informației din perspectivă cognitivă. Or limbajul, ca reflectare a viziunii despre lume, conservă formele culturii și trăsăturile ei de bază.

Pornind de la ideea că spațiul reprezintă „cadru fundamental pe care se ridică o viziune de viață” (Bernea 2005: 18), considerăm că cercetarea fenomenului de spațiu contribuie la cunoașterea mentalului românesc și rus. Deși reprezintă o categorie fundamentală a gândirii, o noțiune abstractă, prin prisma mentalului românesc, spațiul capătă noi valențe, aspecte și funcții determinate de viața cotidiană. Gândit din perspectivă materială sau spirituală, spațiul rămîne, pentru români, permanent intuitiv și material. Astfel, refuzat de a fi conceptualizat dincolo de limitele experienței, *spațiul* devine *Loc*: „Spațiul conservă cenușa momentelor în urne funerare numite locuri” (Ștefan Augustin Doinaș). Subliniem faptul că am selectat cuvîntul-stimul *loc*, deoarece mentalitatea românului a fost dintotdeauna o mentalitate a *locului*: „Nu există spațiu înaintea locurilor, nu există locuri înaintea lucrurilor care le rînduiesc și le fac astfel posibile” (Mihali 2011: 69). Or cultura materială a satelor noastre a fost construită în această mentalitate: țăranul nu a operat cu noțiunea de *spațiu* (înțelegînd prin aceasta o tridimensionalitate definită aprioric), ci a lucrat cu acela de „loc” (Moraru 2011: 16). Mai mult, „în vorbirea țărănească nici nu a existat cuvîntul *spațiu*: ci e fixat cuvîntul *loc*” (*ibidem*). E de menționat totuși că cele două concepte au înțelesuri diferite. *Spațiul* primește o conotație abstractă, fără nici o urmă de substanță materială, în timp ce *locul* se referă la modalitatea prin care individul este atras de un anumit segment al spațiului²⁰. Un loc poate fi perceput ca un spațiu avînd o însemnătate. Spațiul poate fi descris ca o localizare fără nici o urmă de interconexiune socială generată de amprenta umană. Din contră, locul este mai mult decît o simplă localizare, este o

²⁰ A se vedea definițiile lexicografice ale acestor două unități lexicale:

Spáțiu, spațiu, s. n. **I. 1.** (Fil.; la sg.) Formă obiectivă și universală a existenței materiei, inseparabilă de materie, care are aspectul unui întreg neînterupt cu trei dimensiuni și exprimă ordinea coexistenței obiectelor lumii reale, poziția, distanța, mărimea, forma, întinderea lor.

Loc, locuri, s. n. **I. 1.** Punct, porțiune determinată în spațiu.

localizare creată prin intervenția experienței umane. Astfel, deși de proveniență „spațială”, unitatea lexicală *loc* a ieșit dezinvolt din sfera de cuprindere și comprehensiune a spațiului, devenind un termen familiar limbajului comun. Acest lucru justifică abundența semantică a cuvântului *loc* și a întregii familii ce provine din el: cf. *locuire, locuitor, a localiza, localitate, localizare, a înlocui* ș.a., dar și numărul impunător de expresii verbale în care acesta se lasă prins: cf. *a nu-și găsi locul, a sta locului, a fi la locul său, loc comun* ș.a. Atenție specială merită, în această ordine de idei, și expresia *a avea loc*, care constituie punctul de tangență dintre spațiu și timp, marcă a evenimentului și sensului.

Noțiunile de *spațiu* și *loc* se întrepătrund și se despart în multe limbi ale lumii. *Spațiu* (lat. *spatium*) /*espace/space* semnifică, mai ales, întindere nedefinită care conține și înconjoară toate obiectele, dar și cosmos, loc afectat unui scop. *Locul* (lat. *locus*) /*lieu/pace* reprezintă „partea circumscrisă a spațiului în care se situează un lucru sau se derulează o acțiune”. Locurile sînt „materializări ale *spațiului* mental pe care ești în stare să-l concrești” (Petraș 2005: 21). În spațiu „omul își creează locuri de viețuit și con-viețuit, în dublete infinite, cu nuanțări uneori greu de definit: *spațiul/loc, space/pace, locus/spatium; lieu/endroit, lieu/espace; lieu/espace; luogo/spazio*”. Fiind infinit de mare, spațiul s-a spart deci în locuri indefinit de multe.

Rezultatele experimentului asociativ (a se vedea tabelul de mai jos) ne confirmă bogăția reflexivă a relației dintre spațiu și loc, ambiguitatea și direcțiile de desfășurare a acestei relații. Conform acestor rezultate, cele mai multe reacții pentru cuvîntul-stimul *loc* au fost *spațiu*-119. E demn de menționat faptul că în mentalul rușilor, *loc/ место* nu se asociază cu spațiu. Dovadă ne pot servi datele *Dicționarului asociativ al limbii ruse*, în care lipsește cu desăvîrșire reacția *spațiu*. Cf. *место*: *встречи* 74; *в жизни* 31; *под солнцем* 26; *занято, стул* 17; *пустое* 12 etc. (Караулов 2011: 317).

De asemenea, rezultatele experimentului asociativ pentru limba română demonstrează generozitatea semantică a unității lexicale *loc*, care se lasă cercetată prin prisme diferite și multiple, uneori incompatibile sau, pur și simplu, divergente. Astfel, identificăm reacții ce se referă la tipul geografic, forma spațiului, dimensiunea spațiului (redată prin adjective), trăsături ale

acestui, caracteristici evaluative, reacții ce aparțin câmpului lexico-semantic *casă* sau *locație* reacții ce induc ideea de spațiu limitat, deictice etc.

Tabelul

Reacțiile asociative la stimulul *LOC/ MECTO* în limbile română și rusă

| Tipul reacției | Reacțiile vorbitorilor români | Nr. reacțiilor | Reacțiile vorbitorilor ruși | Nr. reacțiilor |
|--|--|----------------|--|----------------|
| Tipul geografic | <i>pământ 17; munte 6; pădure 6; parc 5; plajă 4; câmp 2; lac 2; câmpie; șes; văgăună; codru; deal; vale;</i> | 48 | <i>солнце</i> | 1 |
| Forma spațiului | <i>drept, ondulat;</i> | 2 | | 0 |
| Dimensiunea spațiului (redată prin adjective) | <i>mare 11; îngust 3; larg 2; mic 2; imens; imensitate;</i> | 20 | | 0 |
| Trăsături | <i>gol 5; necunoscut 5; pustiu 3; cald 2; ascuns 4; liber 3; nou 2; liniștit 2; întunecat 2; uscat 2; verde 2; vesel; umed; uriaș; deosebit; deschis; desemnat; gratuit; închis; înghesuit; întins; întunecos; învechit; de joacă; de pământ; călduros; surprinzător;</i> | 48 | <i>пустое 12; свободное 6; законное, заметное, доходное, чужое, новое;</i> | 23 |
| Caracteristici evaluative | <i>frumos 15; sfânt 5; comod 5; de veci 5; plăcut 4; curat 3; bun 3; place 2; mirific 2; veci 2; potrivit 2; special 2; banal; de vis; dor; drag; durere; luminos; magic; părăsit; încântător; neliniștit; sacru; nemaivăzut; de neuitat; paradis; vesel; veselie; vis; rai; pitoresc; mai bun; de frunte; străin;</i> | 72 | <i>хорошее 7; теплое 3; красит человека 2, удобное 2, свято, теплый, тихое, удачное, Плохое, По вкусу, почетное, неудобное, знаменитое, уютное, человека красит;</i> | 25 |

| | | | | |
|--------------|---|--|--|-----|
| Sintagmatice | <p>a sta 6; de stat 3; aparte 2; așezat 2; de muncă 2; ocupat 2; stai 2; indiferent; situat; de cunoștințe; de odihnă; trebuie să mergi; stabil; stabilit; sta; ședea; stau; stă; pe pământ; puțin;</p> | <p>31 (72+48+20+2+2) Total 175</p> | <p>встречи 74; в жизни 31; под солнцем 26; занято 12, жительства 8; первое 8, встречи изменить нельзя 7, в трамвае 7, работы 7, рождения 7, в автобусе, в вагоне 4, в метро 4; вакантное 4, в зале 4, в кино 4, в кинотеатре 4, в театре 4, в транспорте 4, сидеть 4, стоянки 3, в партере 2, в ряду 2, в Строю 2, в троллейбусе 2, действия 2, для 2, занять 2, мягкое 2, свободно 2, в амфитеатре 2, в гостинице 2, в доме 2, верхнее, в заднем ряду, взять, в истории, в кафе, в классе, в купе, в мчре, водителя, в первом ряду, в плацкарте, в поезде, в поезде, всему свое, в сердце, второе, в 8 ряду, глупое, девятое, держать, детское, для детей, для инвалидов, для курения, для пассажиров с детьми, для сидения, ждет, бронировано, занят, занятое, знать, знать место, изменить, измены, инвалида, лесное, мало, место в автобусе, место под солнцем, найти, на насесте, на пляже, на пьедестале, начала, определенное, отдыха, отхожее, падения, памятное, первый; под лавкой, постоянно, пребывания, преступления, прибытия, приличное, происшествия, пусто, сидячее, службы, служебное, уступи, уступить, человека;</p> | 314 |
|--------------|---|--|--|-----|

| Fonetice | <i>foc 3; bloc;</i> | 4 | <i>тесто 9;</i> | 9 |
|----------------------------|---|---|--|-----------|
| Paradig- matice | <i>spațiu 119; întineric; scaun 31; așezare 12; destinație 12; poziție 7; stabilitate 7; înfîlnire 6; parcare 6; punct 6; drum 5; zonă 5; colț 4; peisaj 4; timp 4; jos 3; loc 3; muncă 3; popas 3; teritoriu 3; țară 3; amintire 2; fumat 2; împrejurare 2; mașină 2; natură 2; pajiște 2; privesc 2; regiune 2; relaxare 2; ședere 2; șezut 2; adresă, spațiu; adunare; aer; afumat; ales; ani; apartenență; asfalt; atragere; autobuz; bucurie; cale; check in; cimitir; cinema; clamă; clasă; cort; cunoscut; curiozitate; decor; eveniment; exactitate; excursie; existență; ferit; foculețe; frumusețe; GPS; grătar; hotel; iarbă; ideal; iluzie; integrare; intimitate; izvor; împresurare; joc; liniște; locuitor; lume; magazin; maștere; mediu; mijloc; minunat; moment; mult; nație; născut; negru; nimic; nivel; noutate; obiect; ocazie; ochi; odaia; orientare; origine; palincă; de parcare; parte; partea; pasăre; pauză; paznic; periculos; perimetru; pervaz; piatră; piață; pistă; plimbare; poiană; popcorn; porțiune; post; pot; prezent; privat; propriu; puncte; punte; răcoros; reculegere; regăsire; rigiditate; rînd; sală de lectură; sală; scoică; scop; sfințenie; spații; stat; state; suprafață; supraveghere; școală; taină; termen fixat în spațiu; trai; tramvai; trunchi; țarc; vacanță; verdeață; vînt;</i> | <i>410 (4+48+95+25+18+34) Total 634</i> | <i>время 7, встреча 6, автобус 6, вагон 3, действие 4, билет 3, должность 2, дуб 2, парта 2, положение 2, работа 2, воспоминание, греть, кино, красота, купе, лист, начальник, неприятность, жизнь, мяч; гибель, область, один, причина, покой, пусть, рвань, ряд, номера, театр, тень, точка, трамвай; угол, фотография, цепь, ящик, сиденье;</i> | <i>67</i> |

| | | | | |
|---|--|---------------|--|----|
| Cîmpul lexico-semantic casă | casă 47; acasă 19; cameră 4; camera 2; baștină 3; naștere 2; natal 3; domiciliu 2; pat 4; adăpost; familie; cămin; cuib; vatră; satul bunicii; neam; meleag; | ⁹⁵ | кресло 6, жительство 4, стол 4, дом 2, диван, крыльцо, родное, туалет, родина; | 21 |
| Cîmpul lexico-semantic locație | locație 7; încăpere 5; biserică 2; bancă 3; locuință 2; restaurant 3; locaș; așezămint; bar; | ²⁵ | метро 2, кинотеатр, магазин; | 4 |
| Loc ce induce ideea de limită /graniță | oraș 6; teren 4; localitate 2; coordonată; coordonate; loc de parcare; țarm; împrejurime; stadion; | ¹⁸ | площадь 4, рядом 2, город, парк, участок, район, часть местности; | 11 |
| Deictice | aici 14; undeva 7; acolo 6; departe 2; oriunde 2; acum; centru; îndepărtat; | ³⁴ | мое 8, свое 5, чье 2; наше, это, где, твое, здесь; | 20 |
| Relațiile spațiale | îngă; în spate; | ² | сзади, справа; | 2 |

Întrucît în mentalul rușilor *loc* (*место*) nu se asociază cu spațiu, nu am atestat nici reacții care s-ar referi la forma sau dimensiunile spațiului, tipul geografic ș.a. La fel și reacțiile ce denotă diverse trăsături ale spațiului sau caracteristici evaluative sînt reprezentate mult mai modest (cf. Tabelul). Trebuie să menționăm că am identificat reacții ce fac referință la forma sau dimensiunile spațiului la cuvîntul-stimul **пространство**: космос 4; космическое 4, пустое 4; бесконечность 3, замкнутое 3, трех мерное 3; бесконечное 2, воздух 2, вселенная 2, мировое 2, огромное 2, пустота 2, широкое 2; безвоздушное, безгранично, бездонность, etc. (Караулов 2011: 524).

Simbolurile comune unui popor, precum și memoria colectivă fac uz de trăsăturile specifice de ordin geomorfologic ca materie primă pentru crearea miturilor. E axiomatic deja că cele mai multe dintre popoarele primitive și antice și-au axat mitologia pe un munte, o vale, o depresiune sau pădure etc. Spațiul subconștient pliat pe ecuația spirituală românească e reprezentat de planul ușor ondulat – deal și vale - adică de plai, o imagine paradisiacă, ce prin mîna ușoară a lui Lucian Blaga, comportă numele de *spațiu mioritic* (Blaga 1985: 194). Spațiul mioritic reprezintă coordonata abisală spațială, altfel zis spațiul matrice al culturii românești, exprimat, într-o perfectă transparentă, în „unduirile” doinelor noastre. De aici și reacțiile *deal, vale, plai, cîmpie* etc.

Caracterul vast al spațiilor rusești și-a lăsat amprenta asupra sufletului rus, care se simte neajutorat în fața acestor spații imposibil de stăpînit și organizat. De aceea rusul are un suflet larg, asemenea spațiilor al căror posesor este²¹ (cf. imaginea stepei largi „*степь широкая*”) (Бердяев Н.). Cf. reacțiile: *бесконечность* 3, *бесконечное* 2, *вселенная* 2, *мировое* 2, *огромное* 2, *пустота* 2, *широкое* 2; *безгранично*, *бездонность*, *без предела*, *Вселенная*, *незримое*, *необъемное*, *необъятное*, *неограниченное*, *обширное*, *объемно* (Караулов 2011: 524).

Desigur, spațiul e perceput indispensabil de timp. Or, locul și timpul, menționează M. Vulcănescu, apar ca două vaste receptacole ale existențelor particulare, care cuprind tot ce este, ca două cadre sau două vase, pe care aceste lucruri le umplu cu ființa lor (Vulcănescu 1991: 101). Subliniem că reacția *timp* e constantă pentru toate cuvintele-stimul: *loc – timp* 4; *место – время* 7; *пространство – и время* 9; *время* 7, ceea ce denotă gradul de implicare reciprocă a acestor două noțiuni în mentalul ambelor popoare. În această relație a sa cu spațiul și timpul însă, românul e, categoric, de partea spațiului, întrucît deplasarea în spațiu îi creează iluzia vieții infinite, așa-numita „viața fără moarte”. Dacă timpul e perceput rapace, consumînd amenințător din durată finită a vieții omenești, atunci spațiul îi oferă senzația de libertate, făcîndu-l să fie resimțit ca prieten, ocrotitor. De aceea reprezentarea spațiului în mentalul românesc angajează un mare număr de atitudini în majoritate pozitive: (*frumos*-14, *liniște*-9, *plăcut*-4, *curat*-3, *cald*-2, *place*-2, *relaxare*-2, *mirific*-2, *frumusețe*-1, *sacru*-1, *minunat*-1, *sfîntenie*-1 etc). Dacă timpul e trecător în nepăsarea lui față de oameni, atunci spațiul e static. (Cf. *a sta*-9, *stabilitate*-7, *relaxare*-2, *ședere*-1, *șezut*-1, *a șede*-1). În mentalul românesc, spațiul prezintă temporalizări, care reies din conjugarea cu verbul la modul impersonal infinitiv (Cf. *a sta* (6); *trebuie să mergi*; *sta*;

²¹ „Эти необъятные русские пространства находятся и внутри русской души и имеют над ней огромную власть. Русский человек, человек земли, чувствует себя беспомощным овладеть этими пространствами. И в собственной душе чувствует он необъятность, с которой трудно ему справиться. Широкий русский человек, широк как русская земля, как русские поля. Славянский хаос бушует в нем”. (Бердяев Н. , *О власти пространств над русской душой*)

ședea; stau; stă). Menționăm că lipsa reacțiilor de ordin verbal (la moduri personale) ar putea fi explicate prin specificul structurii morfologice a limbii române, care impune substantivului, cu funcție sintactică de subiect, ocurența substantiv + articol. Întrucât substantivul *loc* a fost propus, în cadrul experimentului asociativ, ca nearticulat reacțiile nu au fost verbe care ar semantiza temporalizări. Dar și în limba rusă, atestăm doar 5 reacții verbale diferite: *уступи, уступить, изменить*, două fiind elemente componente ale discursului repetat: *встречи изменить нельзя 7, человека красит*.

Casă, drum, loc de muncă sînt termeni care circumscriu acele proto-raporturi fundamentale pe care omul le contractează cu lumea, prezentate din perspectivă spațială. Or casa și munca reprezintă repere absolute ale existenței umane în cadrul topografiei vieții cotidiene, indiferent de mentalul specific național. Drumul, ca spațiu deschis și mobil ce conduce de la un punct spre celălalt, ar constitui o verigă între cele două stații fundamentale ale vieții de zi cu zi. Structurii fundamentale a lumii îi aparține mișcarea de îndepărtare dinspre un centru determinat – corpul propriu – către o profunzime nedeterminată – orizontul lumii. Miezul lumii noastre o reprezintă acea parte a ei, care ne este cunoscută cel mai bine, unde ne simțim în siguranță – *casa*, acest punct care este axul însuși al vieții noastre. Casa reprezintă partea universului cea mai impregnată de o atmosferă de umanitate. Ea e cea care tranșează între un interior și un exterior, un mediu al coerenței și al clarității.

Locul ne oferă „parametrii” indispensabili pentru activitatea noastră „semnificativă” în lume. E aici interogația românească *De unde ești de loc?* pentru a afla originea. Viziunea despre spațiu a românului relevă și problema centrului universului, *alias* a locului unde sînt centrate lucrurile și tot ce există în lume. Pe parcursul evoluției mentalului românesc, s-au conturat cîteva soluții: 1) teocentrică, care îl are în centrul universului pe Dumnezeu; 2) conform altei ipoteze, formulate poetic de L. Blaga, centrul universului îl reprezintă satul („Veșnicia s-a născut la sat” Lucian Blaga, *Sufletul Satului*). 3) Conform rezultatelor experimentului asociativ, rezultă că, actualmente, cîștig de cauză a căpătat concepția antropocentrică, produs al individualismului modern. Spațiul determină identitatea subiectului: individul se (auto)construiește în periplusurile sale sociale, etice, politice etc. (Prus

2004). În corespundere cu această concepție, se relevă subiectivitatea limbajului și deixisul, ce are o anumită organizare internă – câmp indexical – al cărui punct „zero”/”origo” e constituit din persoana care vorbește – *eu* – din locul emiterii mesajului lingvistic – *aici* – și din momentul în care e realizată comunicarea – *acum*. Menționăm că *locul*, pentru român, e, în egală măsură, proximal – aproape de vorbitor (cf. *aici*-14), cât și distal – departe de vorbitor (cf. *acolo*-6, *departe*-2, *unde*-7, *oriunde*-2, *îndepărtat*-1), iar numărul reacțiilor pentru primul și al doilea mod nu diferă prea mult - 14/17. Pentru ruși locul e, mai degrabă, proximal (*мое 8, свое 5; наше, это, здесь*).

În ce privește topografia, ea este în special, românească (Bucovina; București; Vrancea, Cluj Mamaia), la care se adaugă unele destinații exotice pentru odihnă (Dubai; Hawaii). La respondenții ruși nu am atestat reacții de ordin topografic.

În concluzie, menționăm că spațiul constituie „o reprezentare colectivă, cu forme și funcțiuni specifice unui grup social etnic” (Bernea 2005: 19). La nivelul mentalității românești, spațiul este conceput ca ceva concret și imediat, la care omul are aderențe prin viața cotidiană - *alias* act experimental - delimitat ca *loc*. *Locul*, pentru români, este un *spațiu*, e drept redus ca dimensiuni și extrem de bogat în date moștenite, dar spațiu în esență. Indiferent că imaginăm spațiul ca produs al locului sau locul ca efectuare de spațiu, punctul de tangență al acestor interpretări rămîne a fi dimensiunea practică a spațiului. Viața de zi cu zi nu se construiește într-un cadru spațial delimitat în prealabil; ba dimpotrivă, am afirma că efortul de bază al omului în viața cotidiană e acela de stăpînire și fasonare a spațiului (precum și a timpului), de făurire a lui în dependență de preocupările și nevoile personale și comunitare. În mentalul rusesc, dimpotrivă, spațiul e perceput în mod abstract, ca ceva imens, de necuprins, fără limite, cosmic.

Bibliografie

- Bernea, E., *Spațiu, timp și cauzalitate la poporul român*, București, Editura Humanitas, 2005.
Blaga, L., *Spațiul mioritic*, în vol. „Opere, 9, Trilogia culturii”, București, Editura Minerva, 1985.

- Ciobanu, C., *Percepția asupra spațiului. Introducere în geografia mentală* (2015) // <http://www.rasfoiesc.com/educatie/geografie/Percepia-asupra-spaiului-Intro41.php> (vizitat la 4.01.2016)
- Mihali, C., *Inventarea spațiului. Arhitecturi ale experienței cotidiene*, București, Editura Paideia, 2001.
- Moraru, S., *Casa, satul și devenirea în tradiția românească*, București, Editura Saeculum visual, 2011.
- Prus, E., *Proxemica literară ca personalizare a spațiului* // Revista Limba Română Nr. 12, anul XIV, 2004 // <http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1945>.
- Petraș, I., *Despre locuri și locuire*, București, Editura Ideea Europeană, 2005.
- Saussure, F. de, *Curs de lingvistică generală*, Iași, Editura Polirom, 1998.
- Terzea-Ofrim, L., *Ce mi-e drag nu mi-e urât. O antropologie a emoției*, București, Paideia, 2002.
- Vulcănescu, M., *Dimensiunea românească a existenței*, București, Editura Fundației culturale române, 1991.
- Бердяев Н. , *О власти пространств над русской душой* http://www.krotov.info/library/02_b/berdyayev/1918_15_06.html
- Караулов Ю. Н., *et alii*, *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.*

Abstract: Researching the phenomenon of space contributes to knowing the Romanian mentality. Using the psycholinguistic method of the associative experiment, we submit to investigation the way Romanian people conceive space. The result of the research has shown that within the Romanian mentality space is an aspect of the world's existence, but not a frame or its primordial condition. Thus, space is not a phenomenon of its own or something detached, but an essential dimension of the world, an intrinsic fact of the nature of things. For that reason it is conceived as something real and alive. Romanian people see space through various ways of their spiritual aspirations. In the dominant mentality of Romanian people, space participates and is a prerequisite for what is going on inside it, representing one of the fundamental aspects of existence.

Le document authentique: un exemple d`exploitation dans l`enseignement du FLE

Victoria UNGUREANU
Université d`Etat Alecu Russo de Balti

Quand on parle de la didactisation d`un document authentique en classe de FLE, normalement on part de la définition du terme **document authentique**, qui est envisagé comme un message élaboré par des francophones et pour des francophones à des fins de communication réelle. Dans ce cas-là, il s`agit de toute une typologie de documents authentiques, parmi lesquels on peut citer : des publicités, des factures, des dépliants touristiques, un journal, des horaires de train, un télégramme, des émissions de radio, des cartes postales, etc.

Ainsi, on peut dire, que le document authentique est un document écrit, audio ou audiovisuel destiné à des locuteurs natifs, mais que l`enseignant utilise dans des activités proposées en classe. Comme suite, véhiculant une communication réelle, les documents authentiques mettent en valeur un des plus grands objectifs de l`enseignement du FLE, qui est justement l`apprentissage de la communication réelle.

Alors, dans ce cas-là, on se pose premièrement la question : Pourquoi travailler les documents authentiques ?

1. Parce qu`il est souvent nécessaire de « sortir » du manuel.
2. Pour mettre les étudiants face à des situations de discours authentiques.
3. Pour se confronter à la diversité des voix, des débits, des rythmes, etc.
4. Pour offrir un français véritable. Les manuels présentent des règles linguistiques, syntaxiques...d`une façon la plus conforme au français standard. Mais le français est aussi utilisé de façon spontanée : les Français peuvent parler en hésitant ; en abrégant ; en faisant des pauses, en ayant recours à des répétitions inutiles, etc.
5. Pour offrir une image authentique et riche du monde extérieur et contribuer ainsi a une attitude favorable à l`égard de la langue et de la culture étrangère.

Mais, en même temps, il existe et des contraintes pour l`utilisation d`un tel document dans l`enseignement du FLE, comme :

1. Les programmes à respecter.
2. Des freins matériels (absence d'équipements audio ou vidéo, accès aux ressources)
3. Travailler à partir de DA demande du temps.
4. Ces documents doivent être réactualisés en permanence.

Une autre question qu'on se pose dans ce contexte, c'est : Comment choisir les documents authentiques ? Pour répondre à cette question, il faut tenir compte de quelques critères comme :

1. Adaptation à l'âge.
2. Adaptation au niveau (car autrement l'exploitation peut se transformer en explication du texte)
3. Adaptation aux intérêts des apprenants.
4. Que ce document soit en liaison avec l'actualité et la vie du pays de la langue étudiée.
5. Qu'il soit en rapport avec les aptitudes qu'on cherche à développer.

Moi, comme exemplification, j'ai exploité un article de presse. Et pour cela, on a eu plusieurs raisons :

Premièrement, étant donné que la presse est une source de nombreuses informations, elle peut être utilisée pour **développer chez les étudiants les compétences de communication**, telles que compréhension écrite et orale, expression écrite et orale. Néanmoins, la compréhension orale vise plutôt les médias audiovisuels que la presse (sauf le cas de lecture à haute voix). En ce qui concerne le développement de la compréhension écrite, pour lire la presse, on peut utiliser plusieurs types de lecture : **la lecture écrémage** (le feuilletage du journal, un parcours rapide du journal); **la lecture balayage** (lecture sélective, dans le but de trouver l'essentiel en éliminant les détails); **la lecture critique** (architecture du texte, le repérage des mots clés, des connecteurs logiques, etc.), et **la lecture intensive** (le sens détaillé, problématique). En ce qui concerne le développement de la production écrite et orale, il dépend des activités proposés par l'enseignant (écriture d'une introduction à l'article, s'exprimer sur la même problématique, pour l'oral: exprimer son opinion, débats, simulations, etc.). Mais pour pouvoir communiquer en langue étrangère, il faut aussi acquérir la compétence linguistique qui est l'une des composantes de la compétence

communicative. Ces compétences linguistiques comportent la grammaire, le lexique, la phonologie, l'orthographe. Dans ce cas-là, la presse peut servir de support pédagogique soit pour réviser quelques phénomènes grammaticaux, soit pour introduire quelques éléments nouveaux de la grammaire. La presse peut aussi contribuer au développement de la capacité lexicale des étudiants en les familiarisant avec le nouveau vocabulaire, ou en révisant le lexique déjà connu.

Deuxièmement (la deuxième raison), la presse peut susciter des réflexions interculturelles, parce que le développement des capacités de communication n'est pas le seul objectif dans l'enseignement d'une langue, mais il y a aussi un autre objectif, et justement : **la prise de conscience de la dimension culturelle**. On aide ainsi l'étudiant à comprendre une autre culture, réduire les préjugés, promouvoir la tolérance. Comme la presse française est destinée premièrement aux Français, elle donne une image plus réelle de cette société.

Après avoir fait cette brève introduction, je vais passer à la présentation d'un exemple d'exploitation d'un document authentique (article de presse) dans la classe de FLE.

Fiche enseignant

Les doyens veulent chambouler les études de médecine

- **Thème:** études en France
- **Niveau:** B1/B2
- **Public:** adultes
- **Durée indicative:** 1 heure 20 environ
- **Extrait utilisé:** article de presse, Le Monde en ligne, 04.12.2015.

Auteur: Benoît Floc'h, journaliste LeMonde

PARCOURS PEDAGOGIQUE

Mise en route

Activité 1: première lecture

Travailler le questionnement quintilien

Activité 2: deuxième lecture

Travailler le lexique.

Travailler la syntaxe.

Activité 3:

Travailler les problèmes traités.

Pour aller plus loin

Rédiger un article.

Objectifs communicatifs:

Lire et comprendre un article de presse, savoir exprimer son opinion, savoir rédiger un article, former l'esprit critique, découvrir l'aspect social de la culture française.

Objectifs linguistiques:

Réviser les rapports logiques dans un texte argumentatif, savoir établir les relations entre les champs lexicaux.

SUGGESTIONS D'ACTIVITES POUR LA CLASSE

Mise en route

Expression orale – groupe classe – 15 min

☼ Distribuer la fiche apprenant

Proposer aux apprenants d'associer le titre à l'image et d'argumentez leur choix.

☼ Proposer aux apprenants de consultez Le Monde en ligne (ses rubriques) et de supposer dans quelle rubrique on peut placer les articles avec les titres proposés? (Politique, Société, Eco, Culture, Sport, Science, etc.)

☼ Travailler le titre « *Les doyens veulent chambouler les études de médecine* ». Ecrire au tableau le verbe « chambouler », et en consultant le dictionnaire de proposer des synonymes.

Activité 1: première lecture

Compréhension écrite – travail individuel – 20 min

☼ Distribuer l'article « *Les doyens veulent chambouler les études de médecine* ».

Proposer aux apprenants de faire des hypothèses, à supposer le contenu de l'article.

Inviter les apprenants à lire et à répondre aux questions:

Quoi? (De quoi parle l'article ? Quel est le sujet développé?)

Qui? (Qui est l'auteur? Une personne physique, un organisme d'Etat?)

Comment? (Comment les faits sont rendus possibles?)

Où? (Où les faits décrits se passent-ils?)

Quand? (L'action, quand se passe-t-elle?)

Activité 2: deuxième lecture

Compréhension écrite – travail individuel – 30 min

- ✿ Faire travailler les champs lexicaux. Etablir les relations entre ceux-ci (de complémentarité ou d'opposition).
- ✿ Proposer aux apprenants à l'aide du contexte d'expliquer le sens des mots et des expressions suivants : *numerus clausus*, *la Paces* et justifier leur emploi dans l'article.
- ✿ Distribuer aux apprenants l'Annexe 1. Inviter les apprenants à relever les connecteurs logiques et identifier les relations qu'ils établissent. Identifier leur fonction.

Activité 3:

Expression orale – travail en groupes – 10 min

Travail en groupes : les apprenants du premier groupe relèvent les arguments **pour** les changements dans les études de médecine, le deuxième – les arguments **contre**.

Identifier l'attitude personnelle des apprenants envers ce problème.

Etablir les éventuelles parallèles avec l'université dans laquelle on fait ses études.

Pour aller plus loin:

Expression écrite – devoir

Proposer aux apprenants de faire une recherche sur la situation des études en médecine en Moldavie et rédiger un article tenant compte des problèmes identifiés. L'intituler et proposer une image.

Fiche apprenant

Mise en route

- ✿ Associez le titre à l'image. Argumentez votre choix.

Titres proposés : *Picasso, famille cubiste ; De nouveaux cas de grippe détectés dans les Landes ; Les doyens veulent chambouler les études de médecine ; L'armée turque déploie des troupes dans le nord de l'Irak.*



1. _____ 2. _____



3. _____ 4. _____

- ☼ Consultez Le Monde en ligne. Quelles sont les rubriques de celui-ci?
 Dans quelle rubrique on peut placer les articles avec les titres proposés?
- ☼ Ecrivez au tableau le verbe « chanceler ». Consultez le dictionnaire et proposez des synonymes.

Activité 1

- ☼ Lisez l'article et vérifiez vos hypothèses.
 Répondez aux questions :

Quoi? (De quoi parle l'article ? Quel est le sujet développé ?).
 Qui? (Qui est l'auteur? Une personne physique, un organisme d'Etat?)
 Comment? (Comment les faits sont rendus possibles?)
 Où? (Où les faits décrits se passent-ils?)
 Quand? (L'action, quand se passe-t-elle?)

Activité 2: deuxième lecture

- ☼ Relevez les champs lexicaux et observez les éventuelles relations entre ceux-ci (de complémentarité ou d'opposition).
- ☼ Expliquez à l'aide du contexte le sens des mots et des expressions suivants: *numerus clausus*, *la Paces* et justifiez leur emploi dans l'article.

☞ En consultant l'Annexe 1 relevez les connecteurs logiques, identifiez les relations qu'ils établissent. Quelle est leur fonction?

Activité 3:

Le premier groupe: relevez les arguments **pour** les changements dans les études de médecine.

Le deuxième groupe: relevez les arguments **contre** les changements dans les études de médecine. Quelle est votre propre attitude envers ce problème?

Etablissez les éventuelles parallèles avec l'université dans laquelle vous faites vos études.

Pour aller plus loin

Faites une recherche sur la situation des études en médecine en Moldavie et rédigez un article tenant compte des problèmes identifiés. Intitulez-le et associez une image.

Beacco, Jean Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de la langue*, Paris, Hachette Livre, 2002.

Besse, Henri, *De la pratique des textes non-littéraires* dans *Le français dans le monde*, Paris, No.150, Janvier, 1980.

Boiron, Michel, *Exploitation du clip vidéo*,

[http://WWW.tv5.org?amerlangamer lang/fr. lang.peda.inst.html](http://WWW.tv5.org?amerlangamer%20lang/fr.lang.peda.inst.html).

Kawecki, Régis, *De l'utilité des documents authentiques* dans *Le français dans le monde*, Paris, No.331, page 31, 2001.

Documentele autentice reprezintă pentru elevi și profesori o poartă deschisă spre actualitate, spre tot ce e nou în limba țintă din punct de vedere lingvistic și cultural. Ele sunt un excelent mijloc de a elimina rutina din timpul cursurilor, trezind interesul și motivația. Considerăm autentice textele și documentele care aparțin unui vast ansamblu de mesaje scrise și orale produse de francofoni, pentru francofoni. Înțelegerea unui așa document într-o limbă străină se face în funcție de experiența personală și culturală, dar și de limitele lingvistice și comunicative fiecărui elev/student.

Mots clefs: document authentique, exploitation, compétences.

**Radiografii familiale în povestirile
lui Jhumpa Lahiri și Kiran Desai**

Ana-Maria CONSTANTINOVICI,
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Jhumpa Lahiri și Kiran Desai, scriitoare contemporane câștigătoare de premii prestigioase, au în comun mai mult decât apartenența la aceeași generație, originea indiană și celebritatea mondială. Scrierile lor tind să iasă în afara categoriilor comode „omologate” – prin uz, și nu prin consens absolut – de tipul „literatura (post-)Diasporei” sau „literatura Commonwealth” (Rushdie 2008 b: 81-92) pentru a se afirma ca modalități de *global writing* (Meyer 2014: 167-184), un teritoriu al literaturii actuale pe care se întâlnesc postmodernismul și postcolonialismul, tradițiile particulare și multiculturalismul; este un teritoriu literar fertil și luxuriant și totodată o supra-cultură a identităților mozaicate, a coexistenței și a hibridizării. Este un nou tip de literatură ajustat la profilul și exigențele unei lumi globalizate, care, dincolo de omogenitatea de suprafață, presupune provocări culturale fără precedent în istoria umanității. Și, cum orice bătălie își află menestrelia ei chiar printre combatanți, problematica asociată acestor provocări, convertită în tematică literară, găsește modalități optime de expresie în scrierile imigranților la a doua generație, precum Jhumpa Lahiri și Kiran Desai. Prinși „entre lo uno y lo diverso”, pentru a parafraza titlul cunoscutului tratat de literatură comparată al lui Claudio Guillén, exponenții acestei generații ocupă o poziție ingrată, dacă este să ne gândim la drama identitară în care par a fi iremediabil absorbiți, dar – paradoxal – și o poziție privilegiată, un turn de observație în ochiul furtunii, care le facilitează viziunea „stereoscopică” (2008 a: 29), dinăuntru și din afară, a lumilor lor în mișcare.

Ideea unor apropieri posibile, a unei înrudiri chiar între cele două scriitoare, a fost deja reiterată în articole și capitole de carte, și aceasta în

pofida unor diferențe de mod și stil literar: scrierile lui Jhumpa Lahiri, fie că ne referim la volumele de povestiri (*Interpret de maladii și Pământ neîmblânzit*), fie că ne referim la cele două romane ale sale apărute până acum (*Porecla* și *Distanța dintre noi*), sunt preponderent realiste (realism postcolonial, cu mai mult de o tușă postmodernistă, fără îndoială), în vreme ce cele două romane ale lui Kiran Desai (*Zarvă în livada de guave* și *Moștenitoarea tărâmului pierdut*) cochetează cu realismul magic, marcat de note carnavalesc-histrionice. Tematica – inspirată, prin filtrul propriilor biografii, de alternanța și interacțiunea planurilor culturale indian și occidental, precum și de condiția, pe cât de complexă, pe atât de derutantă, de cetățean al lumii – este domeniul care alimentează aerul de familie al scrierilor, antrenând deja un număr de critici literari pe direcția tratării concertate a operei celor două autoare; pentru a ne opri doar la cărți, amintim recenta lucrare *The Cultural Landscape of Jhumpa Lahiri and Kiran Desai* a lui Kamal Kumar Raul.

Din multitudinea de teme literare comune acestei generații de scriitori postcoloniali, care, subliniem, constituie tot atâtea teme culturale recurente în biografia quasi-standardizată a imigrantului în Occident, se detașează relațiile de familie – în fapt, o macro-temă în peisajul literaturii postcoloniale feminine în genere. Ca atare, prezentul nostru demers se înscrie pe linia unor abordări critice care propun interpretări tematologice ale literaturii postcoloniale, prin prisma și cu ajutorul conceptelor antropologiei socio-culturale (Guha 2012).

Ambele autoare se remarcă, în primă instanță, prin profilul de povestitor, iar scrierile lor, indiferent de genul în care se încadrează (roman sau proză scurtă), sunt, înainte de orice, „povestiri”. S. Bala o numea pe Jhumpa Lahiri “the master storyteller” încă din 2004 (cu referire la volumul ei de debut), încă de pe vremea când, în fapt, nu văzuseră lumina tiparului decât două dintre cărțile sale – *Interpreter of Maladies* (*Interpret de maladii*) în 1999 și *The Namesake* (*Porecla*) în 2003. Cât despre Kiran Desai, ne-a atras atenția, în acest sens, titlul unei cronică care îi este dedicată în *Columbia Magazine*, cronică semnată de Suzanne Snider și ocazionată de câștigarea de către scriitoare a prestigiosului Man Booker Prize pentru romanul *The Inheritance of Loss* (2006): *A Proud Inheritance: With storytelling in her blood, novelist*

Kiran Desai wins the Man Booker Prize (Snider 2007). Kiran Desai are, într-adevăr, povestirea „în sânge”; talentul ei narativ se revelează și capătă notorietate printr-o „Moștenire” (*Inheritance*) – primul cuvânt din denumirea romanului care i-a adus prestigioasa distincție –, dar, în același timp, confirmă o moștenire biologică: a virtuților excepționale de povestitor ale mamei sale, cunoscuta scriitoare indiană Anita Desai.

Remarcăm poziția lui Kiran Desai înseși, exprimată într-un interviu acordat ziarului *The Guardian* (Barton 2006), referitoare la relația subtilă dintre modalitățile de realizare a narațiunii și dubla (ei) identitate culturală: pe lângă clasicul sentiment postcolonial contradictoriu al apartenenței generalizate și al non-apartenenței difuze – „Mă simt la fel de confortabil pretutindeni, după cum mă simt inconfortabil pretutindeni” (“I feel as comfortable anywhere, as I feel uncomfortable anywhere”) – legarea simultană la două spații culturale presupune, pentru autoarea *Moștenitoarei țărâmului pierdut*, un obstacol în calea narațiunii totale și complinite: „Această carte e alcătuită dintr-o mulțime frânturi și bucăți, din jumătăți de povești și imigranți din subsoluri pe care îi vezi cu coada ochiului, în trecăt. Așa că mă gândesc: voi avea vreodată o poveste întregă de spus?” (“This book is made up of many little bits and pieces, of half-stories, and immigrants in a basement you just see briefly as you pass by. So I do think, will I ever have an entire story to tell?”). Naratorul care se mișcă în mai multe spații culturale nu este, indiscutabil, un observator mai puțin fin decât povestitorul care locuiește într-o singură cultură; diferența o constituie luciditatea pe care o conferă stereoscopia (despre care vorbea Salman Rushdie) implicată de dubla / multipla sa apartenență. Realismul său este lipsit de orgoliul și certitudinile romancierilor realiști de secol XIX și, prin urmare, narațiunile sale admit imposibilitatea epuizării realității.

Acesta este și motivul pentru care am găsit adecvat termenul radiografiei pentru a caracteriza modalitățile de realizare a temei relațiilor de familie în scrierile celor două autoare: radiografia – cuvânt preluat, evident, din vocabularul imagisticii medicale – este o metodă de investigație și diagnosticare ce evidențiază aspectul unora dintre organele interne, dar care are o aplicabilitate și o forță de pătrundere limitate. Prin urmare, radiografii ni se pare a fi unul dintre cei mai adecvați termeni pentru a

defini metaforic „jumătățile de povești” despre care vorbea Kiran Desai. Fragmentaritatea „poveștilor pe jumătate spuse” nu se datorează unei deficiențe de percepție sau de expresie și este mai mult decât o concesie făcută tiparului narativ postmodernist: este, așa cum remarcăm anterior, chiar rezultatul imposibilității (internalizate a) omniscienței într-un context cultural polifonic, al perspectivelor multiple și al reflexiilor prismatice.

Modul de abordare a relațiilor familiale în operele celor două scriitoare este, de altfel, tributar acestui model al narațiunii asumat incomplete: jumătăți de adevăruri referitoare la genealogii și istorii de familie, la modalitățile de interacțiune intra- și interfamiliale, intra- și intergeneraționale, cu multitudinea lor de locuri comune și / sau de anomalii și excentricități își găsesc drumul către cititor prin intermediul „jumătăților de povești”, simulând limitele posibilităților de observație și cunoaștere din viața reală obișnuită. Pe de altă parte, omniprezența temei relațiilor de familie în proza celor două autoare pare să compenseze, într-un sens, absența celeilalte jumătăți – cea nespusă și deci negândită, tănuită sau neștiută – a poveștii. Din crâmpielele (“little bits and pieces”) istoriilor familiale individuale evocate în povestiri și romane se poate construi o imagine coerentă, de ansamblu, a particularităților familiei postcoloniale indiene și indiano-americe, iar literatura postcolonială își reafirmă, prin aceasta, așa cum nu a încetat să o facă din momentul apariției sale, nu doar amprenta estetică și tematică, ci și funcția de document și martor al istoriei private și comunitare.

Importanța temei relațiilor de familie în proza postcolonială nu se datorează unei mode sau unui filon de influență literară, ci ține de factorii contextuali comuni din spatele creației literare propriu-zise. Pe de o parte, comunitățile tradiționale evocate în scrierile postcoloniale cu tentă realistă, de la Iбуza din romanele lui Buchi Emecheta și Qolorha-by-Sea a lui Zakes Mda, până la Bengalul lui Jhumpa Lahiri și Punjab-ul sau Kalimpong-ul lui Kiran Desai, sunt comunități în care grupurile de rudenie reprezintă literalmente o modalitate fundamentală de structurare a societății; pe de altă parte, relațiile de familie au constituit pretutindeni unul dintre teritoriile cel mai greu încercate de experiențele colonială și postcolonială. Ca atare, domeniul relațiilor de familie alimentează tematica literară postcolonială prin intermediul și grație relevanței sale socio-culturale, iar scrierile literare

construite în jurul acestei tematici prezintă o dimensiune etnografică, chiar și atunci când etnografia nu se numără printre obiectivele autorului literar.

O scurtă privire în spatele scenei este menită a servi de suport și îndrumar pentru teza prezentei lucrări. În cadrul antropologiei rudeniei, familia indiană tradițională ocupă un loc privilegiat, purtând chiar și o denumire teoretică specifică: *HUF* (“Hindu Undivided Family”), „familia hindusă nedivizată”. Este un tip de familie comună (“joint family”), pe care comunitățile agricole ale subcontinentului indian au cultivat-o și cizelat-o de-a lungul secolelor, inspirând un model special de solidaritate și o formă particulară de grup domestic. În cadrul acestui model, pe care antropologii îl numesc reședință patrilocală sau virilocală, fiii, împreună cu soțiile și copiii lor, rămân pentru totdeauna în casa părinților, în deplină coexistență și strânsă cooperare. Acest tip de gospodărie și de familie lărgită facilitează și menține, pe de o parte, apropierea dintre rudele agnatice aparținând mai multor generații, iar pe de altă parte, controlul perpetuu al părinților asupra copiilor, al generației vârstnice asupra generațiilor tinere. Generațiile tinere beneficiază de ajutorul și protecția vârstnicilor, iar vârstnicii, la rândul lor, beneficiază de compania și sprijinul de lungă durată al tinerilor. Relațiile de rudenie consangvină au prioritate, într-un astfel de grup familial, în fața celor de afinitate, iar instituția „căsătoriei aranjate” contribuie la menținerea acestui raport, prin care relațiile dintre soți sunt subordonate relațiilor dintre părinți și copii și celor dintre frați. Astfel, acest tipar social nu reglementează doar relațiile familiale intra- și intergeneraționale, ci și relațiile dintre femei și bărbați în interiorul grupului. Tânăra soție are un statut inferior în cadrul familiei comune, atât față de bărbații din grupul familial, cât și față de femeile mai în vârstă, poziția sa ameliorându-se odată cu nașterea copiilor și pe măsură ce anii trec. Multe dintre aceste trăsături sunt împărtășite de familia indiană tradițională și tradiționalistă cu alte tipuri de familii comune identificate de antropologi în alte locuri din lume (precum *zadruga* din zonele conservatoare ale societăților balcanice).

Prin comparație, societățile occidentale industrializate, caracterizate prin mobilitatea forței de muncă și profesii remunerate, favorizează un tip de familie foarte restrânsă – alcătuită dintr-un cuplu și copiii lor – pe care antropologii și sociologii o numesc „familie elementară” (un decupaj din

familia extinsă care este virtual recunoscută în toate societățile) și căreia îi corespunde, de regulă, forma de reședință neolocală (care presupune separarea locativă a familiei elementare de restul rudelor).

Imigrantul în Occident, ca și omul dintr-o fostă colonie care schimbă mediul rural agricol pe mediul urban industrializat sau în curs de industrializare, este supus, în noua situație, unui efort de adaptare la o viață solitară sau la tipuri de solidaritate noi pentru el; și într-un caz, și în celălalt, distanțarea de modelul familial familiar aduce cu sine disconfortul șocului cultural, pericolul alienării și riscul asimilației. În consecință, studiul relațiilor familiale – în și prin literatura postcolonială – nu poate fi izolat de problematicile contactelor culturale și migrației. Există o anumită împletire și intercondiționare a temelor culturii și literaturii postcoloniale, care se cuvine a fi luată în calcul.

Nu este așadar surprinzător faptul că în cărțile semnate de Jhumpa Lahiri și de Kiran Desai tema alienării și a relațiilor familiale sunt indisociabile, mărturie a crizei și „noul ordin” a familiei occidentale/occidentalizate postmoderne, dar și – sau mai ales – a implicațiilor și complicațiilor contextului socio-politic și cultural postcolonial.

Metafora critică (în sensul etimologic al termenului) „radiografii familiale” se potrivește, în primul rând, prozelor scurte ale lui Jhumpa Lahiri, care compun volumele *Interpret de maladie și Pământ neîmblânzit*. Unitatea volumelor – cel dintâi (publicat în 1999) compus din nouă povestiri, cel de-al doilea (publicat în 2008) din cinci nuvele și un microroman (intitulat *Hema și Kaushik*) – este dată de coerența tematică și de relativa omogenitate a fundalului pe care se dezvoltă și care, în fapt, generează intriga textelor. Întâlnirea Estului cu Vestul – care reprezintă fundalul în cauză – nu lipsește din niciun text, iar potențialul situațional și expresiv al acestui contact – inevitabil în lumea postcolonială globalizată – este explorat și reificat prin narațiuni. Antropogeografia pe care se reazemă acest fundal cultural este una elastică, specifică universului postcolonial, cu alternanțe între India, Europa și America, între Calcutta, Londra și Noua Anglie. În acest context, domeniul familial reprezintă, pentru Jhumpa Lahiri, unitatea de măsură a aderenței la tradiție, a tentației alterității, dar și a șocului cultural. Construind, după

realitate, personaje și situații plauzibile în contextul dat, autoarea sondează simultan posibilitățile de precipitare a relațiilor interumane într-un mediu de tip *salad bowl*, șansele de expansiune trans-culturală a rețelelor sociale și limita compatibilizării tiparelor și comportamentelor culturale diferite.

Narațiunile care alcătuiesc cele două volume, lipsite deliberat de spectaculozitate, dar nu și de factorul surpriză, de dramatism, sensibilitate și ironie, aduc laolaltă indieni, americani și indo-americani imigranți la prima și/sau a doua generație, bărbați și femei, indigeni și alogeni, prinși în rețele familiale, divizați între loialitatea față de tradiție, de părinți și partenerii de viață și experiența – dorită sau nu – a străinului și străinătății, a mezalianței, a asimilării, a metisajului.

Romanele lui Jhumpa Lahiri acordă și ele un spațiu generos familiei și temelor postcoloniale care îi sunt, de regulă, asociate: identitatea, autenticitatea, etnicitatea, migrația, șocul cultural, alienarea. Familiile Ganguli și Mitra, aflate în centrul romanelor *Porecla* (2003, prima ediție), respectiv *Distanța dintre noi* (2013, prima ediție), trec prin experiența – devenită clasică – a dezmembrării familiei tradiționale indiene și a unui mod de solidaritate (și de existență în comun) ancestral, în urma evenimentului aparent lipsit de consecințe al plecării tinerilor la studii în Occident. Înstrăinarea copiilor occidentalizați de familia de orientare și de țara de origine devine un pericol iminent pentru integritatea grupului de rudenie și, în cele din urmă, o certitudine, contrazicând, în mod ironic, chiar denumirea omologată a acestuia: „familia hindusă nedivizată” devine astfel un grup „divizibil” și, în final, chiar „divizat”. Disoluția solidarității familiale trans-generaționale – care era, de altfel, chiar miezul modelului familial hindus – se continuă și cu generația copiilor născuți, din părinți indieni, pe pământ american. Înstrăinarea de generația precedentă și de generația următoare îi poate apropia, în compensație, pe soții aparținând generației de mijloc unul de celălalt, așa cum se întâmplă cu Ashoke și Ashima în *Porecla*.

Nu altfel stau lucrurile, în ceea ce privește principalul factor determinant al perturbării relațiilor familiale tradiționale, cu romanul *Moștenitoarea tărâmului pierdut* (2006, prima ediție) al lui Kiran Desai: plecarea tânărului Jemubhai Patel la Londra pentru a-și face studiile de drept, chiar dacă nu este urmată de stabilirea acestuia în străinătate după dobândirea

diplomei de magistrat, duce la ruptura culturală iremediabilă dintre el și părinți. Trauma alienării culturale, amplificată de complexul de inferioritate rasială, este punctul de plecare al unei derive familiale totale care nu marchează doar interacțiunea judecătorului cu părinții și cu propria soție, ci și relațiile sale cu fiica moartă prematur și nepoata Sai. De altfel, problematica relațiilor familiale, de această dată cu accent preponderent pe vulnerabilitatea acestora și pe ironia și absurdul care pot decurge din mutațiile lor, precum și pe rolul tămăduitor al armoniei familiale, este prezentă și în fondul tematic al celui dintâi roman al lui Kiran Desai, *Zarvă în livada de guave* (1998, prima ediție). Dramele familiale sunt consecință, dar și sursă a dramelor personale chiar și în acest roman parabolic, însă mai ales, în romanele cu o dimensiune politico-socială accentuată, precum mai sus evocatele *Moștenitoarea tărâmului pierdut* și *Distanța dintre noi*.

„Radiografiind” astfel cotidianul familiei postcoloniale, Jhumpa Lahiri și Kiran Desai descoperă potențiale itinerarii, marcate de obstacole și probe inițiatice, care conduc, cu urcușuri și coborâșuri, cu ocolișuri și rătăcirii, de la *HUF* la modelul familial restrâns specific Occidentului individualist. Evident, imigrația în Occident și occidentalizarea reprezintă doar o parte a influențelor modelatoare pe care (post-) modernitatea le exercită asupra mediului parental și domestic tradițional, și care au repercusiuni asupra marii societăți indiene, în ansamblu.

Referințe bibliografice:

- Bala, S., *Jhumpa Lahiri: The Master Storyteller: A Critical Response to Interpreter of Maladies* (Series in contemporary classics), New Delhi, Prestige Books, 2004.
- Barton, Laura, “A Passage from India”, in *The Guardian*, 12 October 2006: <http://www.theguardian.com/books/2006/oct/12/bookerprize2006.thebookerprize>
- Burguière, André *et al.*, *Histoire de la famille*, vol. I, II, Paris, Armand Colin, 1986.
- Desai, Kiran, *Moștenitoarea tărâmului pierdut*, trad. și note de Vali Florescu, Iași, Polirom, 2007.
- Desai, Kiran, *Zarvă în livada de guave*, trad. și note de Cătălina Necula, Iași, Polirom, 2008.
- Guha, Rajdeep, *Family Relationships in Jhumpa Lahiri's The Namesake and Kiran Desai's The Inheritance of Loss*, MA Thesis, Dunedin, University of Otago, 2012: <https://ourarchive.otago.ac.nz/bitstream/handle/10523/4519/GuhaRajdeep2013MA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Lahiri, Jhumpa, *Distanța dintre noi*, trad. și note de Adriana Voicu, București, Nemira, 2015.

Lahiri, Jhumpa, *Interpret de maladie*, trad. și note de Silviu Mihai, București, Univers, 2007.

Lahiri, Jhumpa, *Pământ neîmblânzit*, trad. de Dan Ciobanu, București, Univers, 2012.

Lahiri, Jhumpa, *Porecla*, trad. și note de Ioana Novac, București, Univers, 2009.

Raul, Kamal Kumar, *The Cultural Landscape of Jhumpa Lahiri and Kiran Desai*, New Delhi, Atlantic Publishers and Distributors, 2015.

Rushdie, Salman, „«Literatura Commonwealth» nu există”, in *Patrii imaginare*, Eseuri și studii critice 1981-1991, trad. de Silvia Chirilă, Iași, Polirom, 2008, pp. 81-92.

Rushdie, Salman, „Patrii imaginare”, in *Patrii imaginare*, Eseuri și studii critice 1981-1991, trad. de Silvia Chirilă, Iași, Polirom, 2008, pp. 15-48.

Sara-Duana Meyer, “Of Win and Loss: Kiran Desai’s Global Storytelling”, in Aysha Iqbal Viswamohan (ed.), *Postliberalization Indian Novels in English*, Politics of Global Reception and Awards, London – New York – Delhi, Anthem Press, 2014, pp. 167-184.

Snider, Suzanne, “A Proud Inheritance: With storytelling in her blood, novelist Kiran Desai wins the Man Booker Prize”, in *Columbia Magazine*, The Magazine of Columbia University, Winter 2007:
<http://www.columbia.edu/cu/alumni/Magazine/Winter2007/desai.html>.

Stockard, Janice E., *Marriage in Culture*, Belmont, Wadsworth / Thomson Learning, 2002.

Abstract: Focusing on the works of the Indian-American women writers Jhumpa Lahiri and Kiran Desai, the current paper is conceived as a concise approach to the family relations theme in contemporary postcolonial literature. We have attempted to briefly show how important the anthropological knowledge of the culture beyond the text is in the understanding and interpretation of literature itself and how, meanwhile, literature becomes a vehicle of the culture that underpins and nurtures its themes. Kinship ties and family issues hold a major role in the East-West stories told by the two writers, and assert, perhaps as much as the typical postcolonial themes, such as cultural contact or immigration, the importance of cultural issues in the global literary writing and also the relevance of the family relations theme in both cultural and literary contexts. We consider the realistic “half-stories” (according to a characterisation made by Kiran Desai herself) told by Jhumpa Lahiri and Kiran Desai to really be, in agreement with the postmodernist strategies of fragmentation and subjectivity, emblematic literary “radiographies” of contemporary postcolonial families, optimally illustrating the (post-)diaspora writer’s “stereoscopic vision”.

Cuvinte-cheie: postcolonialism, temă, relații familiale, India, Occident, (post-)diaspora, Jhumpa Lahiri, Kiran Desai

Identitățile naționale și culturale în procesul construcției europene

Valentina ENCIU, dr., conf. univ.

Nicolae ENCIU, dr.hab.

Încă din anii '60 ai secolului XX, s-au făcut auzite, tot mai strident, vocile apostolilor „declinului națiunii”, predicând necesitatea trecerii de la statul național la „statul continental”. Bunăoară, englezul Henry Owen (1968) considera că „statul-națiune industrial din epoca modernă nu corespunde imperativelor zilei (...). Astfel, noțiunile tradiționale referitoare la puterea și la autoritatea guvernelor naționale nu mai realizează, cel puțin în lumea dezvoltată, aceeași supunere ca în trecut” [1]. Conform opiniei altui autor englez, John Davy, „statele naționale ale Europei par, poate, entități imuabile, dar tehnologia transatlantică este o forță aproape irezistibilă. Ceva va trebui să cedeze (...). Statele naționale tradiționale ale Europei (...) sunt prea mici pentru a-și susține o politică economică independentă” [2].

Așadar, pentru apostolii „declinului națiunii”, epoca națiunilor a trecut și, a gândi în termeni naționali astăzi, în plină „eră planetară”, ce presupune adordări globaliste și mondialiste, este echivalent cu rămânerea la nivelul concepțiilor tipice ale secolului al XIX-lea, de mult și evident anacronice.

În contextul celor menționate, Uniunea Europeană actuală pare a fi anume o astfel de entitate, având ca obiectiv constituirea caracterului supranațional al Europei, prin depășirea obiectivelor pur economice și extinderea atribuțiilor la toate nivelurile unui stat național: politic, militar, social, civic și cultural. Pași decisivi în direcția creării unei identități europene supranaționale au și fost deja realizați.

Un prim document asupra identității europene a fost adoptat în decembrie 1973 de către miniștrii de externe ai Comunității Europene, în care se menționa, că „cele nouă state membre sunt de acord că a venit timpul să elaborăm un document asupra identității europene care va servi pentru o definiție următoare a relațiilor acestora cu alte țări ale lumii, ca și responsabilitatea acestora și locul lor în politicile globale. O definiție viitoare a identității europene se face necesară pentru:

a) a include moștenirea comună, propriile interese și îndatoririle speciale ale țărilor membre;

b) a puncta gradul de coeziune deja atins, cu referire la restul lumii și la responsabilitățile rezultate;

c) a lua în considerare natura dinamică a integrării europene” [3].

Douăzeci de ani mai târziu, Tratatul de la Maastricht introduce și definește conceptul de identitate europeană. În art. 2 al Tratatului, se menționează: „Uniunea își propune ca viitoare obiective promovarea propriei sale identități pe scena internațională, în particular prin implementarea unei politici externe și de securitate comune” [4].

Prin aceasta se încearcă, așadar, definirea Uniunii Europene ca entitate diferențiată în cadrul relațiilor internaționale. Același Tratat, completat în anul 1997 prin cel de la Amsterdam, încearcă crearea unei identități europene la nivel individual, care să fie resimțită de fiecare persoană cu statut de membru al Uniunii. Cetățenia europeană se acordă tuturor naționalităților statelor membre, derivând din calitatea de a fi cetățean al unui stat membru al UE.

Este adevărat că Uniunea Europeană nu are nici o competență în ceea ce privește stabilirea naționalității și nici o restricție asupra dreptului statelor membre în a-și defini propria naționalitate, ceea ce înseamnă, în fapt, că baza cetățeniei Uniunii Europene este în afara competențelor acesteia. Cu toate acestea, chiar dacă statutul legal al cetățeniei europene este pur derivativ, anumite consecințe sunt prescrise de către Tratat, consecințe ce impun anumite obligații asupra statelor membre. Astfel, fiecare stat trebuie să se asigure că cetățenii săi și, în egală măsură, ai Uniunii Europene, beneficiază de următoarele libertăți esențiale pentru reușita integrării acestora:

- dreptul de deplasare liberă în spațiul european;
- dreptul de a deveni rezident pe teritoriul oricărei țări membre a Uniunii Europene;
- dreptul de a vota și a candida în alegerile locale în statele membre;
- dreptul de a beneficia de asistență și protecție consulară în oricare dintre aceste țări;
- dreptul de a petiționa Parlamentul European cu intenția de a semna disfuncții ale instituțiilor europene și a solicita investigații în legătură cu acestea;

- dreptul de a se adresa Curții Europene de Justiție [5].

Mai multe indicii ne arată, aşadar, că procesul integrării europene postbelice nu s-a rezumat doar la un proces politic și birocratic la nivel înalt, ci a însemnat totodată o integrare reală și efectivă a populațiilor țărilor implicate în acest proces, contribuind prin aceasta la crearea unei identități comune.

Precum afirmă specialiștii în domeniu, dincolo de culturile și particularitățile naționale, care rezervă fiecărei istorii naționale o cale proprie, societățile vest- și central-europene au devenit în a doua jumătate a secolului al XX-lea tot mai asemănătoare. Industrializarea continentului s-a extins și în zonele sale periferice, iar structura profesiilor a fost adusă în majoritatea țărilor din Europa la aceeași formă, în industrie, dar și în sectorul prestărilor de servicii, un domeniu în continuă ascensiune. Diferențele anterioare dintre Nord și Sud și, într-o anumită măsură, dintre săraci și bogați s-au echilibrat și ele treptat. De asemenea, urbanizarea Europei Occidentale și Centrale a condus la apariția unei culturi urbane, în care similitudinile prevalează tot mai mult asupra diferențelor. În fine, nu însă și în ultimul rând, dezvoltarea statului asistenței sociale a contribuit la o uniformizare mult mai pregnantă în Europa decât în SUA sau Japonia. Difuzarea masivă a știrilor, circulația valorilor culturale și industria turismului au contribuit și ele la reducerea eterogenității națiunilor europene [6].

Studii mai recente în domeniu arată, că situația nu s-a modificat sensibil nici după ultimele extinderi ale Uniunii Europene [7].

Aşadar, în pofida reducerii eterogenităților, națiunile și statele naționale europene nu par a fi, deocamdată, realmente amenințate de intens vehiculata contopire / amalgamare într-o entitate cu caracter supra / transnațional. Ba dimpotrivă, începând cu anii '90 ai secolului XX, se constată un proces tocmai contrar de revigorare și resuscitare a ideii de națiune și stat național. Aceasta deoarece Uniunea Europeană nu este și nici nu poate fi o simplă națiune; prin urmare, date fiind particularitățile unificării europene, orice discuții privind federalismul aplicat Uniunii Europene actuale demonstrează clar granițele dintre analiza teoretică și practică în domeniu [8].

Indiscutabil, comparativ cu integrarea politică, economică sau socială, integrarea culturală este mult mai dificil de realizat, deoarece ea nu poate fi efectuată printr-o simplă decizie politică. În cazul identităților naționale, populația rămâne în mod firesc mai atașată de ceea ce consideră a fi sistemul ei referențial principal. Prin urmare, trebuie să admitem că nici pe termen mediu, nici chiar pe termen lung, în măsura previzibilului, nu se pune problema dispariției statului național, acesta rămânând unul dintre instrumentele principale de asigurare a identității [9].

Din punctul de vedere al identității, cazul SUA este în multe privințe diferit de cel al Uniunii Europene. Precum afirmă cercetătorul Hans Kohn, „ideea națională americană, bazată pe libertatea individuală și toleranță s-a dovedit în decursul timpului suficient de puternică nu numai pentru a învinge deosebirile naționale, dar și pentru a suda milioane de imigranți din cele mai diferite origini etnice și religioase într-un singur tot național” [10].

Tocmai pe acest motiv, se atestă o sursă principală a neînțelegerii în anumite cercuri politice și academice americane față de evoluțiile specifice europene. Bunăoară, a fost și rămâne în continuare greu de înțeles și de acceptat, pentru mulți americani, de ce Europa nu se entuziasmează și nu adoptă ideea unei federații de tipul celei nord-americane, ceea ce ar înlătura – susțin aceste păreri – sursa unor conflicte dintre națiunile europene [11]. Zbigniew Brzezinski afirma încă în 1968 că, „dacă se examinează dialogul între americani și europeni, ne dăm seama că toate temele aflate în discuție sunt teme ale trecutului: independență națională, suveranitate (...). Din nu știu ce cauză stranie, europenii par incapabili să intre în ciclul istoric al prezentului și viitorului” [12].

Istoria postbelică reamintește că SUA au luat, cu nenumărate prilejuri, decizii care au fost în favoarea europenilor și a Comunității Europene în ansamblu. Așa s-a întâmplat, spre exemplu, cu Planul Marshall, cu Alianța Nord-Atlantică și, pe un plan mai general, cu politica de „containment” a comunismului [13]. Cu atât mai acut apare această neînțelegere dintre americani și europeni, cu cât legăturile afective dintre oamenii de pe cele două continente au fost și rămân extrem de puternice, marea majoritate a americanilor fiind, direct sau indirect, emigranți din țările continentului european [14].

În „Istoria Statelor Unite” scrisă de André Maurois se afirmă, pe bună dreptate, că „un continent aproape gol, a fost într-un secol populat de către Europa”, iar John F. Kennedy a calculat că, în cele trei secole și jumătate de la debarcarea primelor familii engleze, peste 42 mln. de europeni din toate părțile au acostat pe țărmul american [15].

Cu toate acestea, înrudirile acționează și ele contradictoriu. Pe de o parte, mulți emigranți au părăsit Europa pentru a scăpa de greutățile economice, dar și de crizele politice, de conflictele care au agitat continentul european. Pe drept sau pe nedrept, au atribuit aceste calamități și neajunsuri unor stări specifice Europei, dorind să le uite pentru totdeauna. Pe de altă parte, în opinia publică, psihologia apropierei de pământurile natale continuă să rămână semnificativă, menținând în permanență o sensibilitate și un interes deschis pentru tot ceea ce se întâmplă pe vechiul continent, un sentiment de solidaritate și de simpatie cu popoarele europene [16]. Aceste sentimente și înrudiri se reflectă, de asemenea contradictoriu, asupra politicii SUA față de Uniunea Europeană.

Precum afirmă autorul francez Jean-Marie Le Breton, diplomația americană are două surse principale de inspirație. Una este „wilsonismul”, după numele președintelui care și-a pus pecetea pe acordurile de pace semnate în 1918. Ea se sprijină pe valorile Statelor Unite: drepturile omului, democrația, dreptul popoarelor la autodeterminare. Un corolar al „wilsonismului” este acela că justifică intervenția pentru combaterea mizeriei, subdezvoltării și dictaturilor. Cealaltă sursă, mai tradițională, este „realpolitik”, numită de Henry Kissinger „rațiune de stat”. Ea determină Statele Unite să acționeze în întreaga lume – inclusiv în Europa – în funcție de interesele lor. Evident, granița între cele două surse este convențională, conferind demersului diplomatic american un caracter ambiguu [17].

Este adevărat că SUA au adus ideile lor despre libertate, eficiență și pragmatism chiar în domeniul culturii și practicilor sociale, întărindu-le atractivitatea și popularitatea. Cinematograful american, muzica (jaz și rock), dansul plin de ritm și fantezie, de la charleston la break dance, restaurantele McDonald’s, „regele automobil”, Coca-Cola, blu-jeans-ii, clasamentul muzical (top), cartea de succes, după vânzări (best-seller), sondajele de opinie (Gallup), ziariștii plini de curaj și profesionalism, care încearcă să

câștigate Premiul Pulitzer, construcțiile monumentale, de tip „zgârie-nori”, - acestea ar fi doar câteva din contribuțiile Americii la configurarea lumii contemporane [18].

Anii '60 în special, corespund unei puternice difuzări a modelului american în Europa, prin intermediul modei vestimentare, al produselor alimentare sau, în mod mai specific, preluării în forță a metodelor americane de formare a cadrelor din întreprinderi. Difuzarea aceluiași model american este însoțită și de pătrunderea masivă în vorbire a vocabularului anglo-saxon, care se impune prin cântece, cinematograful, ansamblul media, înlocuind limbile naționale în cazul unui mare număr de expresii curente.

Astfel de presiuni au suscitată renașterea în Europa a unui curent antiamerican care, reluând legătura cu temele antiamericanismului din perioada interbelică, denunță o societate mașinistă și materialistă, în poziție de evidentă inferioritate culturală. Astfel, imperialismul lingvistic american este criticat cu virulență în pamfletul lui Étiemble „Parlez-vous franglais ?” (1964), în timp ce „exodul creierilor” (brain drain), considerabil mai ales în Marea Britanie, trezește neliniște, plasându-i pe americani în poziția de acuzați.

Dar criticile cele mai vehemente și, se pare, fără șanse de reușită, se referă la aservirea Europei față de capitalismul american, denunțată în lucrarea de referință a lui Jean-Jacques Servan-Schreiber, „Sfidarea americană”. Dacă, bunăoară, în 1950 erau atestate în Europa circa 1000 de filiale ale întreprinderilor americane, în anul 1966 ele depășesc deja cifra de 4000, în timp ce investițiile directe sporesc de la 10 mlrd. \$ în 1963 la peste 21 mlrd. în 1969 [19].

În așa mod, în pofida criticilor, țările europene nu au reușit să elaboreze un punct de vedere comun cu privire la această problemă: în timp ce germanii sau belgienii se dovedesc mai curând favorabili implantărilor americane, Franța denunță public „imperialismul american”, mai ales în mediile de stânga, în timp ce opinia publică, protecționistă prin tradiție și atașată valorilor naționale, constituie fermentul prejudecăților împotriva fenomenului respectiv.

Însă nu doar factorii economici globalizanți defavorizează afirmarea unei identități europene care să o concureze pe cea americană. Dacă în cea

mai mare parte a secolului al XX-lea organizarea regională a Europei se suprapunea cu regiunile etnice, - respectiv statele naționale, - există astăzi tendința de a se recrea regiuni multi-naționale sau multi-etnice. Ca rezultat, repunerea în discuție a numeroase prerogative ale statului în cazul unei integrări regionale puternice, ca aceea a Uniunii Europene, este însoțită, în paralel, de un reviriment al ideilor regionale în interiorul statelor.

Acest reviriment este perceput de către stat ca fiind mai mult sau mai puțin grav, în funcție de natura organizării politice a statului său. În Franța, spre exemplu, unde construcția statului-națiune s-a făcut prin centralizare și slăbire a puterilor regionale de tip feudal, regiunea a inspirat multă vreme neîncredere. De puțin timp însă, concomitent cu construcția europeană, Franța a inițiat un proces de descentralizare, care rămâne limitat în raport cu modelul statelor germane – Länder – sau chiar cu „local government” – ul englez. Într-un fel, statul-națiune francez cunoaște în paralel două procese de regionalizare: o „mare regionalizare”, Europa, și o „mică regionalizare”, descentralizarea.

Chiar în Belgia, - sediul unor numeroase organizații europene, inclusiv euro-atlantice, - violentele conflicte din anii '60 au scos la iveală un ritm tot mai mic de creștere economică, o populație în descreștere, un șomaj excesiv, - toate aceste fenomene declanșând proteste vehemente ale valonilor [20]. În mod paradoxal, ipoteza unei scindări a Belgiei crește pe măsură ce construcția europeană se întărește, și doar monarhia belgiană reușește să-i mențină unitatea.

Se constată, în așa mod, că Europa este străbătută de un val al regionalizării. Din vestul Franței și până în Sicilia, din nordul îndepărtat al Suediei și până în cantoanele elvețiene, criza de identitate a statelor naționale determină regiuni mai mari sau mai mici să-și afirme dreptul la autonomie și suveranitate. Factorii care au condus la apariția și afirmarea acestor mișcări sunt nu numai de natură politică și nu vizează doar „drepturile naturale” la independență ale anumitor comunități. Cele mai importante dintre revendicări sunt legate de realitățile economice, sociale, dar și lingvistice, religioase și culturale.

Este de remarcat, în acest sens, că partizanii regionalismului european nu au o idee foarte clară despre cum vor arăta, într-o atare

perspectivă, „Statele Unite ale Europei”, - va fi o federație de state-națiuni, una de națiuni sau o structură bazată pe reprezentarea tuturor nivelurilor de competență comunitară, națională, regională și locală ? Dacă partizanii statului-națiune consideră că unitatea europeană trebuie să privilegieze statul ca principal actor, acceptând să cedeze competențe către instituțiile comunitare dar conservând autoritatea politică a statului, adepții regionalismului se manifestă preponderent ca o reacție la inadaptabilitatea structurilor politice și sociale ale statelor la exigențele și afirmarea colectivităților umane. Ei postulează valorizarea circumscripțiilor geografice mai reduse, afișând voința de a salva și exalta elementele originale ale grupului de bază, fie că sunt de ordin economic, geografic, lingvistic sau folcloric etc.

În așa mod, confruntată cu competiția economică globală, Uniunea Europeană este nevoită obiectiv să accelereze procesul depășirii stadiului integrării pe baze pur comerciale, trecând la stadiul constituirii unei baze de natură politică. Aceste obiective sunt însă greu de realizat atât timp cât afectează noțiunile de stat, suveranitate, legitimitate, democrație etc. Căci, așa cum afirmă A. Smith (National Identity, London, 1991), „a te identifica cu o națiune înseamnă mai mult decât a te identifica cu o cauză sau cu o colectivitate. Înseamnă a fi înzestrat cu o demnitate proprie ce-ți este transferată de-a lungul generațiilor” [21]. Trebuie să admitem, prin urmare, după același autor că, „ceea ce este clar este că, orice ar încerca pan-naționalismul european să creeze, Europa nu va fi o super-națiune, o națiune ca toate celelalte, dar mai mare. Nu va semăna nici cu Statele Unite ale Americii, ale căror comunități etnice nu dispun de teritorii istorice separate, nici cu fosta Uniune Sovietică, ale cărei republici naționale pot simți o legătură culturală mai presus de experiențele politice recente” [22].

Dacă pentru numeroși politicieni americani problema constituirii Statelor Unite ale Europei pare a fi una cât se poate de simplă, constând în eliminarea barierelor vamale, în stabilirea de centre de integrare economică, instituirea unei monede unice, suprimarea pașapoartelor naționale, alegerea unei Adunări Parlamentare comune, semnarea unui Tratat perpetuu, lăsând timpului să facă restul, aspectele vizând consolidarea unei identități europene

sunt mult mai complicate, modelul american fiind inaplicabil și chiar contraindicat.

În cazul Europei, - precum pe bună dreptate afirmă prof. Faust Brădescu, - avem de a face „cu un veritabil mozaic de naționalități”. Este ceea ce face farmecul său, dar și slăbiciunea sa. Europa este înainte de toate:

- un conglomerat de entități etnice, puternic conștiente de „etnicitatea” lor;
- un câmp de concurență între trei civilizații: germano-saxonă, slavă și latină, cu infiltrații fino-ugrice și uralo-altaice;
- un „babel” de limbi;
- o scară de regimuri constituționale: monarhii, republici, ducate, principate;
- o hartă bine definită a religiilor: Nord – protestantism; Vest – Sud-Vest – catolicism; Est – Sud-Est – ortodoxie;
- o mulțime de tendințe particulariste, de mentalități diferite, de tradiții înrădăcinate;
- în fine, mândria fiecărei națiuni de a fi ajuns – după sacrificii incalculabile – la întreaga sa independență, la întreaga sa suveranitate [23].

Tocmai din aceste considerente, Europa este o armonie în diversitate. Prin urmare, conchidem, după Hermann Keyserling (1880-1946), - personalitate europeană de prim rang, - că „nu poate fi în discuție în cazul Europei o unificare, în sensul ștergerii diferențelor. A-i pretinde să se uniformizeze, ca America ori Rusia, înseamnă să te înșeli total, dacă e vorba de teorie, și să-i vrei pieirea, dacă e vorba de practică. Dacă totul merge bine, atunci se va afirma o nouă unitate de ordin superior, deasupra națiunilor, care, în rest, vor continua să existe în toată puterea lor cea veche. Dacă merge rău, atunci ea se va dezagrega complet” [24].

Note

[1] Vlad Constantin. Eseuri despre națiune.- București: Editura Politică, 1971.- P. 72.

[2] Ibidem.

[3] Pescaru Daniela. Identitatea europeană – între euro-optimism și euro-scepticism // Geopolitica integrării europene / Coord.: Ilie Bădescu, Ioan Mihăilescu, Elena Zamfir.- București: Editura Universității din București, 2003.- P.202.

[4] Ibidem.

- [5] Ibidem.- P. 203.
- [6] Schulze Hagen. Stat și națiune în istoria europeană. Traducere coordonată de Hans Neuman.- Iași: Polirom, 2003.- P. 305.
- [7] Lipcean Sergiu. Procesul de extindere a Uniunii Europene prin prisma opiniei publice // Unificarea Europeană: Filosofia viitorului (Materialele Conferinței Internaționale) / Coord. de proiect, dr.hab., prof.univ. Grigore Vasilescu.- Chișinău: ISPRI, Proiectul Jean Monnet al Comisiei Europene, 2005.- P. 73.
- [8] Degeratu Claudiu. Teoriile federalismului și integrarea europeană. Federalismul și federația supranațională // Geopolitica integrării europene / Coord.: Ilie Bădescu, Ioan Mihăilescu, Elena Zamfir.- București: Editura Universității din București, 2003.- P. 37.
- [9] Mihăilescu Ioan. Universitățile și integrarea europeană // Geopolitica integrării europene / Coord.: Ilie Bădescu, Ioan Mihăilescu, Elena Zamfir.- București: Editura Universității din București, 2003.- P. 347-348.
- [10] Brucan Silviu. Dialectica politicii internaționale.- Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1985.- P. 123.
- [11] Popișteanu Cristian, Bogdănescu Mircea. Europa, încotro ? Schiță istorică – politică a securității europene.- București: Editura Politică, 1970.- P. 99-100.
- [12] Vlad Constantin. Eseuri despre națiune.- București: Editura Politică, 1971.- P. 72.
- [13] Le Breton Jean-Marie. Măreția și destinul bătrânei Europe: 1492-2004. Eseu istoric. Traducere din franceză de Vlad Russo.- București: Humanitas, 2006.- P. 346.
- [14] Popișteanu Cristian, Bogdănescu Mircea. Europa, încotro ? Schiță istorică – politică a securității europene.- București: Editura Politică, 1970.- P. 100-101.
- [15] Ibidem.- P. 100.
- [16] Ibidem.
- [17] Le Breton Jean-Marie. Măreția și destinul bătrânei Europe: 1492-2004. Eseu istoric. Traducere din franceză de Vlad Russo.- București: Humanitas, 2006.- P. 345-346.
- [18] Portes Jacques. Istoria SUA după 1945. Traducere, prefață și note: Marian Ștefănescu.- București: Corint, 2003.- P. 7.
- [19] Istoria universală / Jrousse. Vol. 3: Evoluția lumii contemporane. F.-G.Dreyfus, A.Jourcin, P.Thibault, P.Milza. Traducere de Maria Cazanacli și George Anania.- București: Univers Enciclopedic, 2006.- P. 595.
- [20] Brucan Silviu. Dialectica politicii internaționale.- Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1985.- P. 123.
- [21] Pescaru Daniela. Identitatea europeană – între euro-optimism și euro-scepticism // Geopolitica integrării europene / Coord.: Ilie

Bădescu, Ioan Mihăilescu, Elena Zamfir.- București: Editura
Universității din București, 2003.- P. 209.

[22] Ibidem.- P. 210.

[23] Brădescu Faust. Europa unită: trei conferințe. Ediție și note:
Radu-Dan Vlad.- București: Editura Majadahonda, 2000.- P. 82-
83.

[24] Keyserling Hermann. Analiza spectrală a Europei. Traducere de
Victor Durnea.- Iași: Institutul European, 1993.- P. 309.

Abstracts: This study aims to identify to with extend the process of European integration redounds upon the national and cultural identities, following on from the acknowledgement that the European Union forms an entity with the objective of edification Europe's supranational character through overcoming the merely economical objectives and extending its responsibilities at all levels. One may observe that, despite some real progresses, when it comes to the national and cultural identities, the population remains naturally attached to what is supposed to be its main referential system. Consequently it has to be admitted that as far as it is predictable, neither in the near nor in the far future, there is no question of the disappearance of the national state, which remains one of the main instruments for the protection of the national and cultural identity.

Key-words: European integration, cultural identities, national identities, national state, Europe's supranational character.

Interferențe literaro-istorico-religioase in scrierile lui Grigore Țamblac

Vasile MANICĂ, *studentul, UPS „Ion Creanga“*

Name famous cultural history of Southeastern Europe, Grigorie Țamblac remained in many respects, despite his great popularity, still an unknown. It was and remains a major European scholar for the first quarter of the fifteenth century, the adventurous and tumultuous biography that has worn many places and it was mixed in historical events. Bishop Grigorie Țamblac came on the scene in a difficult moment in the Byzantine-Balkan world, a time when a series of conflicts were born secular or religious. Grigorie Tambalac proves to be a cultural and literary value and, not least, theology, constant resistance, and remembering his work is a consecration of

great merit position he occupy in the past of Romanian Orthodox cultural and elsewhere. In Russian historiography, as well in Romanian, there are disputes and controversies starting from the origin, activity and participation in conciliariste councils from Konstantz and Ferrara-Florența. Communication aims literary activity analysis, context and character of Grigorie Tamblac writings of both Russia, Serbia but mainly in the Moldova.

Prezbiter, predică, mitropolie, școală Domnească, orator.

O dată cu întemeierea țării Moldovei se intră într-o nouă etapă creându-se necesitatea reorganizării vieții Bisericești și religioase în funcție de realitățile politice și spirituale ce decurgeau din noua stare de lucruri. Reorganizarea Bisericii sub directă egida a statului creat era unul dintre însemnele obligatorii ale independenței și marca intrarea oficială în familia statelor europene cu o identitate bine definită. În ideologia medievală un stat nu se indentifică doar prin propriile puteri dar și prin recunoașterea pe care o căpăta de la o sursă superioară de legitimitate politică cât și spirituală, pentru spațiu Românesc recunoașterea legitimității revenea Imperiului Bizantin. Cu toate că era într-o perioadă de declin Imperiul Bizantin își menținea influența politică cât și ecleziastică în spațiul Românesc

Pentru a se regăsi în legitimitate pe arena Europeană a Țărilor Românești începe crearea actului religios Bisericesc cu semnificație unei „politici precise” (Zaharia1987: 24), această politică reprezentând crearea unei mitropolii. Reorganizarea Bisericii după realitățile politice și spirituale reprezintă factorul decisiv a Tara Moldovei în afirmarea ca stat independent pentru perioadă dată. Prin sfințirea la Halici ca episcopia lui Iosif rudă a domnitorului Petru Mușat și Meletie fără avizul Patriarhiei Ecumenice, reprezintă o situație confuză pentru perioadă căci țara Moldovei prin această hirotonie avea deja episcopi autohtoni, însă Patriarhia din Constantinopol consideră încă loc vacant scaunul mitropolitana țării Moldovei, și să se considere din acel moment în drept să numească pe cine dorește.

Pentru a se regăsi în legitimitate pe arena Europeană a Țărilor Românești începe crearea actului religios Bisericesc cu semnificație unei „politici precise” (Zaharia1987: 24), această politică reprezentând crearea unei mitropolii. Reorganizarea Bisericii după realitățile politice și spirituale

reprezintă factorul decisiv a Tara Moldovei în afirmarea ca stat independent pentru perioadă dată. Prin sfințirea la Halici ca episcopi a lui Iosif rudă a domnitorului Petru Mușat și Meletie fără avizul Patriarhiei Ecumenice, reprezintă o situație confuză pentru perioadă căci țara Moldovei prin această hirotonie avea deja episcopi autohtoni, însă Patriarhia din Constantinopol consideră încă loc vacant scaunul mitropolitan a țării Moldovei, și să se considere din acel moment în drept să numească pe cine dorește.

Pentru a se remedia această situație confuză patriarhia încearcă să trimită în țara moldovei 2 episcopi, însă această încercare de remediere a situației antagoniste suferă un eșec . După eșecul care la obținut patriarhia se ia decizia ca în Tara Moldovei să fie trimis un nou episcop grec care să administreze biserica Ortodoxă.De această dată este trimis Episcopul Ieremia care trebuia să se afirme ca un bun organizator și un ierarh care trebuia să obțină simpatia poporul Țării Moldovei, dar și de această dată poporul îl respinge argumentând ca au episcop din neamul lor. Refuzul mitropolitului are loc în luna august a anului 1394, tot atunci când aruncă anatema asupra episcopului Iosif a domnitorului cât și întregului popor.

Când la tron urcă Alexandru cel Bun anatema asupra poporului rămânea încă în vigoare, căci Melchisedec Ștefănescu menționează „Alexandru cel Bun când să suit la Tron a găsit ceată mare între Biserica Moldovei și între Patriarhia de la Constatinopol.Nu peste mult timp Alexandru cel Bun evlavios fiind , vedea cu durere acest lucru și dela început a făcut totul ca această nemeritată ocară să fie ridicată. El se rugă de patriarhul de la Constantinopol prin soli trimiși anume acolo să binecuvânteze pe mitropolitul Iosif al Moldovei, să ridice anatema ce apăsa asupra lui și a bisericii: Cine vrea, calcă în picioare biserica noastră și se pare că avem episcop, dar nu-l avem (Panaitescu 1932: 11). Răspunsul Patriarhului nu să lăsat mult așteptat ,astfel în anul 1401 la Suceava sosesc ieromonahul Grigore Țamblac și un dascăl pe nume Emanuel Archontele

Dintr-un panegiric scris de mitropolitul Grigore Țamblac la trecerea la Domnul a mitropolitul Kiprian, aflăm că s-a născut la Tânovo în Bulgaria, născându-se în jurul anului 1367, și tatăl lui Grigore Țamblac fiind frate cu Mitropolitul Kiprian (Шевыревъ 1858: 343) cu toate acestea în istoriografie româneasca și ce rusă asupra originii sale s-au exprimat mă multe păreri:

Grigore Țamblac este de origine bulgar (Arhiva Mănăstirii Neamț România (Din Istoria fondării Mănăstirii Neamț și Secu)), Grigore Țamblac este aromân (Demciuc 2001: 200) este român din Târnovul Bulgariei (Ștefănescu 1884: 1), român (Andrieș 1902:5), S. Radojici scrie despre Grigorie Țamblac *il etait de nationalite valaque de Macedonie* (Demciuc 2001: 200), în timp ce Шевыревъ și alți cercetatori ruși încearac să demonstreze apartenența la poporul rus a acestui mare cărturar și diplomat.

Cu toate aceste confuzii asupra originii Grigore Țamblac fusese ucenic al vestitului pe vremuri patriarh Evtimie, învățat teolog și cunoscător al limbii slave bisericești, a cărui faimă trecuse și peste graniță, mai ales în țările românești. După căderea Bulgariei în mâinile Turcilor și moartea patriarhului, Grigore Țamblac a trecut în mai multe țări, Rusia, Serbia, în Constantinopol.

El a fost mare dascăl al bisericii moldovenești, predicator la curtea lui Alexandru cel Bun și egumen al mănăstirii Neamțului. Sub imboldul primit, se începe în Moldova opera pioasă de copiere a manuscriselor religioase (Cartoian 1980: 50).

Deși Grigore Țamblac a plecat din țară Moldovei în Rusia, unde a ajuns mitropolit și apoi s-a întors în Serbia, totuși, pe timpul cât a fost în Moldova ca egumen la mănăstirea Neamțu și ca predicator la curtea lui Alexandru cel Bun, a ținut un ciclu de cuvântări. Ca și în cazul originii sale, asupra activității lui Grigore Țamblac planează mă multe păreri, unii cercetători menționează ca ciclu de predici se rezumă la 17- Cartoian N., Шевыревъ, Melchisedec Stefanescu - 19 în timp ce ca numărul ar fi de 21 cuvântări cu caracter panegiric, cuvântări în cinstea sfinților, și la sărbători pe parcursul anului bisericesc.²²

➤ Prima predică a lui Grigore Țamblac în țara Moldovei reprezenta cuvinte de laudă Sfântului marelui Mucenic Gheorghe purtând titulatura „Grigore Monahul și prezbiterul și egumenul a Sfântului Lăcaș

²² Pentru a diferenția predicile ținute în Tara Moldovei și cele în al alte Țări am socotit de cuvânt să analizăm predicile ținute mai întâi în Tara Moldovei, iar mai apoi cele ținute în alte țări.

Pantocrator.²³ (Ștefănescu 1884: 79). Sfântul Mare Mucenic Gheorghe a fost ocrotitorul spiritual al Mitropoliei din Suceava.

În predica închinată Sfântului Marelui Mucenic Gheorghe, Grigore Țamblac se ridică împotriva convertirii la islam, petrecute în sudul Dunării, morala acestei cuvântări nu este una întâmplătoare, analizând viața Sfântului Mare Mucenic Gheorghe descoperim o dârzenie și apărare a credinței chiar cu prețul vieții. Învățătura lui Grigore Țamblac pune accent pe faptul că dacă credința în Dumnezeu este în primejdie, se cuvine să fii gata să jertfești și funcțiile și tronurile, fiind mai vrednic să mori credincios decât trădător al Ortodoxiei.

➤ Predica la Duminica Floriilor deasemenea poartă titulatura

”Grigore Monahul și prezbiterul și egumenul a Sfântului Lăcaș Pantocrator” însă locul exact al rostirii acestei predici nu este cunoscut cu exactitate, el oscilând între Mănăstirea Neamț și reședința de la Suceava.

În această predica egumenul răspundea atacurilor musulmane îndreptate împotriva creștinismului, stigmatizând violența folosită de mahomedan ca mijloc de convertire la religia lor, deasemenea Grigore Țamblac vorbea despre milostenie și săraci, sugerând domnitorului și marii boierimi să fie generoși cu refugiații bulgari veniți Moldova, fiindcă aceștia își lăsaseră tot avutul pradă turcilor spre a-și salva viața și credința.

După cererea domnului Alexandru cel Bun, Grigore Țamblac a scris pentru biserica moldovenească, în mediobulgară, viața și slujba sfântului Ioan cel Nou, care fusese martirizat de tătari la Cetatea-Albă prin anul 1330 fiind că nu primise să-și lepede credința creștinească, și ale cărui moaște fuseseră transportate în 1402 de la Cetatea-Albă la Suceava. Lucrarea această a servit desigur în cadrul universalismului medieval, continuat în alt spirit European și artiștilor renașterii.

²³ În istoriografia cercetării personalității lui Grigore Tamblac există mai multe păreri privind momentul Hirtoniei în treaptă de Mitropolit, din această titulatură deducem că în momentul primei veniri a lui Grigore Țambalc în țara Moldovei rânul pe care îl deținea era egumen.

Grigore Țamblac descrie modul cum au fost aduse aceste moaște a sfântului Ion Cel Nou de la Suceava scrierea păstrează liniile generale ale hagiografiei și modelul retoricului bizantin (Demciuc 2001: 2005).

Grigore Țamblac se dovedește a fi o valoare culturală și literară și un retor bisericesc prin excelență, pe linia oratoriei clasice bizantine. Printre ascultătorii lui Grigorie Țamblac se poate să fi fost mulți de origine bulgară, fiind primiți de moldoveni când s-au refugiat de groaza turcilor când aceștia au ocupat Târovo în 1393 și după lupta de la Nicopole, cât și mulți refugiați din sudul Dunării.

Aceste predici, alcătuite în spiritul vremii pătrunse de un sincer misionarism, în care era inclusă dragostea pentru tradiție făcând o puternică impresie asupra ascultătorilor. Așadar, predicile lui Grigorie Țamblac, ținute la Suceava exprimau o idee curentă în vremea respectivă: groaza de islamism și dragostea pentru tradiție care erau amenințate cu pieirea din partea dușmanilor, a căror apropiere o simțeau.

Activitatea lui Țamblac nu s-a rezumat doar la predicile cu caracter religios dar și îndeplinirea planului episcopului Iosif de a înființa în Tara Moldovei o școală superioară care să satisfacă necesitățile populației la cea perioadă. Suspendarea planului s-a datorat situației conflictuale dintre Patriarhia Ecumenică de la Constantinopol și Tara Moldovei, dar și în lipsa de persoane destoinice pentru conducerea unei astfel de școli. Țamblac dotat cu multă cultură, hotărăște să rămână ca dascăl și conducător al școlii nou înființate, dar în același timp și prezbiter al Bisericii țării Moldovei.

Țamblac este considerat primul dascăl al Moldovei. Școala de la Suceava este destul de însemnată și din ea au ieșit atât juriști pentru trebuințele poporului, cât și clerici pentru conducerea bisericii, accentul fiind pus pe clerici. Grigore Țamblac a fost într-adevăr monah și învățător, predicator al Bisericii moldovene începând din 1402 și probabil că și-a desfășurat întreaga sa activitate în cadrul cunoscutei Academii Domnești de la Suceava, unde se pare că însuși mitropolitul Iosif activa, căci singur tâlcuia învățătura Bisericii pravoslavnice. În legăturii cu Academia Domnească de la Suceava din timpul domniei lui Alexandru cel Bun, s-au emis mai multe păreri asupra caracterului acestei instituții. A. Hașdeu consideră ca Academia

Domnească este o „școală juridică” după modelul celei din Constantinopol, școala în care s-au tradus se pregăteau slujitorii bisericii. A.D. Xenopol este de părere că la Suceava acționa o școală slavonească pe lângă Mitropolie, Ștefan Bârsănescu este de părere că academia Domnească era de fapt o Academie Teologică în cadrul căreia Grigorie Țamblac a avut un rol important (Demciuc 2001: 202).

Activitatea de predicator în țara Moldovei se încheie aproximativ în jurul anului 1407 atunci când mitropolitul Kiprian fiind impus de propaganda latină care amenința Sud-Vestul Rusiei, încearcă toate mijloacele posibile pentru a stopa această propagandă, în acest sens Mitropolitul cheamă la Sine pe Grigore Țamblac, marele cărturar și diplomat al timpului. În timpul călătoriei Grigore Țamblac află ca Mitropolitul Kiprian trecuse la cele veșnice 16 septembrie 1407.

Astfel prima sa cuvântare în Rusia este dedicată Unchiului său Kiprian, purtând titulatura „Egumen al Plinairului” (Andrieș 1902: 30)

- Următoarea cuvântare este dedicată înălțării la cer a Domnului nostru Iisus Hristos, titulatura fiind ”episcop al Rusiei”.
- Cuvânt în duminica stîlpărilor;
- Cuvântul la Dumnezeiasca Schimbare la față, a Domnului și Dumnezeului și Mântuitorului nostru Iisus Hristos;
- Cuvânt la Adormire a Prea Slăvitei Stăpâne noastre Născătoare de Dumnezeu și pururea Fecioara Maria;
- Predica la Înălțarea Cinstitei Cruci a Domnului;
- Panegiricul Sfântului și slăvitului marelui Mucenic Dimitrie;
- Ultimele 5 cuvântări enumerate poartă titulatura „Arhiepiscopul Rusiei” (Ștefanescu 1884: 80-81)

Încercările lui Vitold cneazul Lituaniei de a ademeni pe Grigore Țamblac la credința papistă împreună cu credincioșii sai, ura mitropolitului Moscovei - Fotie au favorizat retragerea lui Grigore Țamblac în Serbia unde deasemenea a ținut mai multe predici dintre care putem enumera :

- ✓ Panegiricul celui dintre Sfinți Părintele nostru Eutimie Patriarhul Tîrnovului

✓ Povestirea despre Sfânta Cuvioasa Paraschiva, cum s-a adus în slăvita țara Sârbeasca

✓ Povestire despre Țarul sârb Ștefan (Andrieș 1902: 35)

Deasemenea Grigore Țamblac a mă ținut și alte predici închinat :

❖ Sfinților patruzeci de mucenici

❖ În sfânta și mare joi la ceasuri, despre trădarea Domnului și Domnului și Mântuitorului nostru Iisus Hristos;

❖ Panegiricul Sfântului Proroc Ilie;

❖ Nașterea Sfântului Ioan Botezătorul ;

❖ Cuvânt de laudă sfinților apostoli Petru și Pavel; aceste predici după menționează Melchisedc Ștefănescu sub denumirea de „Țamblac egumenul Pantocratorului”

❖ și alte câteva probleme de dogmatică, de asceză sau de morală creștină, precum: despre misterele Domnului, despre viața călugărească, despre milostenie și săraci.

Cu toate ca Grigore Țamblac a rămas în multe privințe, în ciuda marii sale popularități, încă un necunoscut, a fost și rămâne un cărturar de anvergură europeană pentru primul sfert al secolului al XV-lea. Cu o biografie aventuroasă și zbuciumată care l-a purtat pe multe meleaguri Grigore Țamblac a fost un personaj de Renaștere și un reprezentant al umanismului în răsăritul europei, un monarh desăvârșit sub raportul culturii și a comportării în viață, a fost un cărturar de prestigiu, un apărător al ortodoxie în spațiu Europei răsăritene, și un diplomat în haine preoțești, cu misiunea de a salva Ortodoxia de pericolul musulman , care amenința țările Europei după trecerea de dincolo de Bosfor.

BIBLIOGRAFIE

Andrieș A., Țamblac G. Mitropolitul Moldovei, București, editura Națională J.M. KLEIN., 1902.

Aramă G., Țamblac G., n-a fost Mitropolit al Moldovei și Sucevei, nici înainte de sinodul Florentin, și nici după aceea, Iași, editura pentru C. Popovici, 1892.

Arhiva Mănăstirii Neamț (România) Istoricul despre fondarea mănăstirilor Neamț și Secul din României

Cartoian Nicolae, Istoria literaturii române vechi, București, Editura Minerva, 1980

Demciuc V. Mitropolitul Grigore Țamblac, un ambasador al Ortodoxiei la începutul sec. al XV-lea, în Hristos în Moldova, vol I, Iași, editura Trinitas, 2001

Gordon V., Introducere în Omiletică, București, Editura Universității din București, 2001

Panaitescu P.P., Alexandru cel Bun la cinci sute de ani de la moartea lui, tipărită de Ministerul Instrucției Culturii și Artelor.

Ștefănescu M., Viața și scrierile lui Grigore Țamblac, București, Editura Academiei Române, 1884

Казакoвa Т.П., ГРЫГОРЬ ЦАМБЛАК: ЦАРКОЎНЫ ДЗЕЯЧ І ПІСЬМЕННІК, Мінск, editura Права і эканоміка, 2008

Шевырев С., История Русской Словесности, vol III, Moscova, Tipografia Universitară, 1858.

Ключевые слова: Интенциональность, коммуникация, стереотипы, высказывание, концептуализация

E.T.A. Hoffmann și literatura rusă

Andreea SCRUMEDA,

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Privire de ansamblu

În această lucrare ne propunem un studiu al fenomenului de amploare pe care-l putem numi „hoffmannism rus”. Câțiva mari scriitori ruși, dar și unii mai puțin cunoscuți (nu mai puțin semnificativi), au încercat să sintetizeze formula scriitorului german și pot fi considerați „hoffmannieni”; printre ei se numără A.S. Pușkin, N.V. Gogol, F.M. Dostoievski, dar și A.A. Perovski (cu pseudonimul Antoni Pogorelski), V.F. Odoevski, M.N. Zagoskin, O.M. Somov, E.P. Grebenko.

Observăm că hoffmanniștii ruși, deși au preluat cu aviditate motivele și temele marelui romantic, deși l-au imitat într-un mod simplist sau au creat în maniera sa, au ignorat constant umorul său scilicet. Sobrietatea aceasta va fi abandonată abia în secolul XX, de un alt geniu literar, Mihail Bulgakov.

I. Antoni Pogorelski

Prima povestire rusească în tradiția hoffmanniană a fost publicată în 1825, de revista *Noutăți literare (Novosti Literaturi)*. Se intitula *Plăcintăreasa din Lafertovo (Lafertovskaia Makovnika)* și era semnată „Antoni Pogorelski”; sub pseudonimul „Pogorelski” se ascundea nobilul Aleksei Alekseiievici Perovski, proprietar al vastei moșii Pogorelți, din nordul

Ucrainei. Ne vom referi însă la diletantul nobil tot cu pseudonimul său. El are meritul de a-l fi descoperit pe Hoffmann ca model pentru proza fantastică, iar nivelul său artistic este remarcabil, mai ales pentru un debutant; adaptarea acestui fantastic la spațiul cultural rus este un alt merit al lui Pogorelski, primul dintre numeroșii hoffmanniști ruși.

Nobilul rus a creat povestirea *Plăcintăreasa din Lafertovo* (*Lafertovskaia Makovnika*) adaptând povestirea *Der goldene Topf* a lui Hoffmann; povestirea rusească are în centru o bătrână care este plăcintăreasă în timpul zilei și ghicitoare seara. Ea îi spune și nepoatei sale, Mașa, că cineva în curând va veni să-i ceară mâna și într-adevăr sosește un pețitor pe nume Murlîkin. Fata recunoaște în el, înspăimântată, pe motanul devenit om, al plăcintăresei, și îl respinge îngrozită, dar curând după aceea apare un al doilea pețitor, care este acceptat. Admiratorii lui Hoffmann vor recunoaște de la prima lectură în Mașa, în vrăjitoare și motanul ei personaje din *Der goldene Topf*. Observăm aici că lui Pogorelski îi lipsește cu desăvârșire ironia lui Hoffmann (față de societatea burgheză), nefiindu-i accesibilă decât o mediocră morală, care respinge avântul imaginației. Poate că modul în care a Pogorelski a adaptat modelul fantastic hoffmannian la realitatea rusă este cel mai mare merit al său, pentru că acest procedeu a fost adoptat de toți scriitorii ruși ce i-au urmat.

O altă povestire, *Urmările distructive ale unei imaginații neînfrânate* (*Pagubnye posledstviia neobuzdannogo voobrazenija*), reprezintă o adaptare foarte apropiată a povestirii *Der Sandmann* a lui Hoffmann: tânărul romantic se îndrăgostește de o fată frumoasă, care este în realitate o păpușă mecanică, iar această pasiune îi aduce sfârșitul.

II. A.S.Pușkin

Pușkin urmează tradiției hoffmanniene prin povestirea *Dama de pică* (*Pikovaia Dama*). În povestire, ofițerul Hermann urmărește adesea jocul de noroc, fără a participa. Într-o seară, el ascultă o poveste despre o contesă vârstnică; în Franța, cu ani de zile în urmă, ea pierduse la cărți o avere, apoi o recâștigase, cu ajutorul a trei cărți câștigătoare, un secret al celebrului conte St. Germain. Ulterior, Hermann, fascinat de acest secret, provoacă involuntar moarta bătrânei contese. Ulterior, fantoma acesteia îi apare și îi dezvăluie secretul: trei cărți (trei, șapte și as), pe care să le joace. În primele două

nopti, el câștigă, dar în cea de-a treia , el mizează, din greșeală, pe dama de pică și pierde. Își pierde mințile, iar la sanatoriu el repetă „Trei, șapte, as! Trei, șapte, damă!”

Povestirea lui Pușkin deține un loc aparte în literatura rusă, deoarece el împrumută mai puțin motivele hoffmanniene și mai mult reușește să creeze în maniera și în spiritul lui Hoffmann, poate mai bine decât toți ceilalți scriitori ruși. Norman Ingham este de părere că Pușkin a intenționat o povestire ostentativ „germană”; în forma inițială, numele personajului feminin ar fi fost Charlotte Müller (Ingham 1974: 138). Este demn de remarcat faptul că Pușkin respinge stilul la modă în acea vreme, caracterizat de un limbaj ornamentat și de nenumărate metafore, și adoptă simplitatea, dar și simbolistica, iar acest moment poate fi considerat unul decisiv pentru proza rusească.

III. N.V.Gogol

Povestirea *Portretul* apare ca o îmbinare de motive literare de diverse origini, dar reminiscențele hoffmanniene predomină în mod clar. Gogol împrumută de la Hoffmann, din *Die Elixiere des Teufels* și *Der Sandmann*, pe lângă motivele literare, și tehnica narativă, în special în a doua parte a povestirii, în care se dezvăluie implicarea de natură malefică.

Prima parte a povestirii îl are în centru pe tânărul pictor Ceartkov, care, la o licitație, cheltuiește ultimii săi bani pentru portretul unui bătrân sinistru, cu ochii ciudat de vii. Acasă, într-o stare între vis și trezie, el încheie un pact faustic cu personajul din tablou, pact prin care renunță la adevărata artă, pentru faimă și bogăție. A doua zi, fiind pe punctul de a fi dat afară din locuință, pentru neplata chiriei, el se folosește de banii primiți de la sinistrul personaj. Curând după aceea, Ceartkov primește comenzi, el pictează mediocre portrete la modă și dobândește avere și faimă. Dar văzând lucrări cu adevărat artistice, el își pierde treptat rațiunea și cheltuiește banii câștigați, pentru a cumpăra picturile invidiate și a le distrage. Furia sa devine, finalmente, un delir, în care el își pierde și viața. Considerăm că intriga povestirii își are originea în romanul hoffmannian *Die Elixiere des Teufels*, anume din manuscrisul cu biografia strămoșului lui Medardus, pictorul Francesco, al cărui păcat i-a tarat pe toți descendenții săi.

S-au constatat importante afinități între *Seara de Ajun (Vecer nakanune Ivana Kupala)* a lui Gogol și *Der Sandmann* a lui Hoffmann. În *Seara de ajun*, argatul Piotr și Pidorka se îndrăgostesc, dar Korj, tatăl fetei, se opune; Piotr îl întâlnește pe Basavriuk, un străin diabolic care vine uneori prin partea locului, care-i promite o comoară, cu ajutorul unei ferigi care înflorește în seara de ajun. Ne amintim că în povestirea lui Hoffmann, Sandmann pune stăpânire pe imaginația eroului, care atribuie caracteristicile lui Sandmann avocatului Coppelius, care face vizite misterioase acasă la Nathanael, pe timpul nopții. Astfel, în ambele povestiri, în viața protagonistului apare un musafir demonic, care îi schimbă soarta în rău. Relația dintre Nathanael și Clara ia o întorsătură neașteptată, culminând cu tentativa de crimă, pe când Piotr devine ucigașul micului său cumnat, la instigarea lui Bisavriuk. Coppelius re apare la timp pentru a-l vedea pe terorizatul tânăr cum se aruncă din turn, pe când Bisavriuk revine în sat în ziua morții victimei sale.

IV. F.M. Dostoievski

S-a spus adeseori că Dostoievski a pornit de unde s-a oprit Gogol, în preluarea genului hoffmannian. Este fascinant impactul romanului *Die Elixiere des Teufels* asupra operei lui Dostoievski, de la *Dublul* la *Frații Karamazov*, inclusiv în *Crimă și pedeapsă*, precum și modul cum Dostoievski a prelucrat această sursă. În triumghiul Raskolnikov-Svidrigailov- Sonia regăsim personajele hoffmanniene Medardus -Viktorin - Aurelie. Charles Passage afirma chiar că Dostoievski transformă în aur argintul hoffmannian (Passage 1963: XII).

În povestirea *Dublul* regăsim elemente- cheie din *Dublul* lui Pogorelski, *Jurnalul unui nebun*, de Gogol, *Lebensansichten des Katers Murr*, *Die Abenteuer der Sylvesternacht* și *Die Elixiere des Teufels*, de Hoffmann, un complex roman. Povestirea *Dublul* are ca erou un funcționar care își pierde mințile, obsedat de ideea că identitatea i-a fost uzurpată. Este urmărită lupta interioară a lui Iakob Petrovici Goliadkin, în viața căruia apare un personaj ce este perfectă lui sosie, dar are un caracter total opus. *Dublul* funcționarului lingușitor și docil este sigur pe sine, agresiv chiar. Ca și în *Die Elixiere des Teufels*, motivul este Doppelgänger – ul ("dvoynik" în limba rusă). *Dublul* încearcă să distrugă reputația eroului, dar și să-l

înlocuiesc în carieră și în viața socială. Pe de altă parte, povestirea prezintă ruperea de realitate a unui schizofren, cu descrierea realistă a simptomelor degenerării mentale, în special halucinațiile; astfel, eroul nostru se vede pe sine oriunde se află, mai cu seamă în situații sociale jenante. Ca și Hoffmann, Dostoievski realizează strălucit redarea acestui proces de domeniul psihopatologiei.

Frații Karamazov constituie, fără îndoială, cea mai amplă operă a lui Dostoievski și prezintă povestea a trei protagoniști: neofitul Alioșa Karamazov, ateul Ivan Karamazov și militarul Dmitri Karamazov. Al patrulea frate, ilegitimul fiu Smerdiakov îl ucide pe tatăl său și ajunge la sinucidere.

Alioșa reprezintă, în roman, figura Păcătosului, iar povestea prezintă începutul carierei sale. Sosit în satul său natal, îl cunoaște pe vârstnicul stareț Zosima, de la mănăstirea din apropiere; impresionat și captivat, el ia decizia de a rămâne la mănăstire. Pe de altă parte, Medardus, în romanul lui E.T.A. Hoffmann, este trimis la o vârstă fragedă, de mama sa și de prințesa- stareță să studieze la mănăstirea capucină, unde la vârsta de șaisprezece ani intră în noviciat. Personalitatea starețului Leonardus este pentru el, de fapt, cel mai important dintre factori. Este creat aici un al doilea paralelism, după personajele Alioșa/ Medardus, anume între părintele Zosima și starețul Leonardus, care au câteva lucruri importante în comun. Astfel, Zosima recunoaște necesitatea unui „stagiu” pe care să-l efectueze discipolul său, Alioșa, în afara mănăstirii, pentru a trece prin mai multe încercări. La rândul său, Leonardus îi permite novicelui să părăsească temporar mănăstirea, încredințându-i chiar o misiune la Roma.

V. Mihail Bulgakov

L-am ales pe marele autor rus din secolul XX pentru a încheia seria hoffmanniștilor ruși, cu toate că s-ar putea argumenta apartenența acestuia la curentul literar numit “realism magic”. În consecință, legătura sa cu romanticul german ar fi cea cu un precursor al acestui curent. Putem motiva alegerea făcută prin constatarea că Bulgakov este în aceeași măsură, un urmaș declarat al hoffmanniștilor Pușkin, Gogol și Dostoievski. Romanul *Maestrul și Margareta*, cunoscut ca fiind unul dintre cele mai valoroase

romane ale secolului XX, constituie un amestec al realismului cu fantasticul, al religiei cu satira, al istoriei cu arta.

Prima influență pe care o recunoaștem în capodopera lui Bulgakov, de la motto-ul romanului până la pactul faustic și numele eroinei, este a lui Johann Wolfgang Goethe. Se pot observa, însă, și elemente hoffmanniene. Marele scriitor rus a fost - o recunoaște chiar el - un admirator al romanticului german și poate că cea mai importantă trăsătură pe care cei doi o au în comun este apartenența la genul fantastic ce s-a numit în zilele noastre „realism magic”. Aici găsim, de fapt, și principalul punct de despărțire dintre Bulgakov și modelul său pentru acest roman, Goethe. Acesta din urmă dorea separarea categorică a realismului de fantastic. Dimpotrivă, Hoffmann creează ceea ce am putea numi „proto- realism magic”, unde principiul central este apariția, fără avertisment, a nefirescului într-un cadru cotidian, banal, anost chiar. Nefiresc este chiar și faptul că apariția elementului fantastic este, de obicei, trecută cu vederea de personajele implicate.

Încheiem cu afirmația Structura celor două romane este prima asemănare evidentă dintre ele. *Lebensansichten des Katers Murr* reprezintă împlinirea a două fire narative: autobiografia motanului Murr și povestea capelmaistrului Kreisler. Tot două fire narative se împletesc și în *Maestrul și Margareta*: venirea la Moscova a unei „delegații” malefice, personalizate de Woland și de „asistenții” săi, apoi pasajele dispersate din romanul pe care Maestrul îl scrie despre Pilat.

Deși scopul celor doi scriitori nu este neapărat satira socială, este evidentă atitudinea critică a lui Hoffmann față de o societate în culmea snobismului, pe când Bulgakov zugrăvește în culori stridente societatea sovietică, în absurditatea ei. Ca și în *Kater Murr*, și în *Maestrul și Margareta*, personajul central, în naivitatea și stângăcia sa, pare să aibă rolul de caricatură a autorului. Cele două romane reprezintă într-o bună măsură opere autobiografice. Dacă în Johannes Kreisler îl regăsim pe artistul Hoffmann, Maestrul fără nume în roman s-ar putea numi, fără îndoială, Bulgakov. Nu este de neglijat faptul că ambele romane, ultimele scrise de autorii lor, ar putea fi considerate și ca un gen de testament literar. Mai notăm că, dacă personajul- artist apare frecvent în opera lui Hoffmann (îi avem în vedere în special pe Anselmus, Nathanael și Cardillac), Kreisler este cel care se apropie

în cea mai mare măsură de personalitatea creatorului său. Pe de altă parte, în cazul lui Bulgakov, Maestrul este cel mai remarcabil personaj- artist, între Molière (*Viața domnului de Molière*), Pușkin (*Ultimele zile*) și Maxudov (*Romanul teatral*).

lui Mihail Bulgakov despre E.T.A. Hoffmann: „El transformă literatura într-un meterez de unde, ca artist, măsoară pedeapsa satirică pentru tot ceea ce este deformat în lumea reală.” (Bulgakov 2008: copertă)

BIBLIOGRAFIE

Ingham, Norman W., *E. T. A. Hoffmann's reception in Russia*, Würzburg, Jal-Verl., 1974.

Bulgakov, Mihail, *Diavoliada și alte povestiri*, Iași, Editura Polirom, 2008.

Passage, Charles E., *Dostoevski the adapter (A study in Dostoevski's use of the Tales of Hoffmann)*, Baltimore, Md., Roebuck, 1963.

Abstract: The present paper is meant as a study of the phenomenon called "Russian Hoffmannism". Some great Russian writers, but also some less known (not less significant) attempted to synthesize the formula of the German writer and can be seen as "hoffmannians"; among them, A.S. Pushkin, N.V. Gogol, F. M. Dostoevsky, and A. A. Perovsky (pseudonym Antoni Pogorelski) V.F. Odoevski, M.N. Zagoskin, O.M. Somov, E. P. Grebenko. In the European literature, the rules clearly separated the fantasy tale from the "horror" genre, but Hoffmann dares to combine the two genres in his stories.

We note, however, that Russian hoffmannists, though they avidly took his great Romantic motifs and subjects, though they imitated him or created in his manner, constantly ignored his brilliant humor. This "seriousness" will only be abandoned in the twentieth century, by another literary genius: Mikhail Bulgakov.

Cuvinte cheie: E.T.A. Hoffmann, literatura rusă, fantastic, epigon, Mihail Bulgakov

Пословица как духовное и культурное наследие народов

Елена БРАТУНОВА

докторантка,

Александра АНГЕЛОВА

докторантка,

Международный Независимый Университет Молдовы,

Народы всего мира имеют богатое историческое прошлое. Земля каждого, отдельно взятого народа, представляет собой своеобразный

архив. Она хранит в себе величайшие тайны о культуре и духовном становлении народа. Различные артефакты, найденные в недрах земли, способствуют поискам истины, рождают невероятные умозаключения о развитии того или иного народа. Мы, в роли археологов, изучили те творения человека, которые он создал не руками, а силой мысли. Объекты наших исследований лежат на полках и витают в воздухе, передаваясь из уст в уста. Устное народное творчество и книги, являются ценнейшими памятниками культуры. Наряду с баснями, былинами, сказаниями, анекдотами, легендами, нисколько не сомневаясь, мы идентифицируем пословицу как один из самых интереснейших жанров фольклора. Все они относятся к устному народному творчеству. Именно поэтому, пословицы всегда вызывали, и будут продолжать вызывать научный интерес у исследователей из различных областей науки. Пословицы выражают богатство мудрости, которая накапливалась в народе в течение многих веков. В них отражены все духовные и культурные ценности народа. Пословицы встречаются везде: в литературе, в СМИ и в обычной повседневной жизни.

В пословицах скрыты особенности менталитета народа. Многие люди задаются вопросом: А что же такое менталитет? В чем он находит свое отражение? Так, к примеру, Большой Толковый Словарь, определяет менталитет как «мироощущение, мировосприятие, формирующееся на глубоком психическом уровне индивидуального или коллективного сознания, возникает в недрах культуры, традиций, социальных институтов, среды обитания человека и представляет собой совокупность психологических, поведенческих установок индивида или социальной группы. Присущая индивиду или определенной социальной общности совокупность специфического склада мышления и чувств, ценностных ориентаций и установок, представлений о мире и о себе, верований, мнений, предрассудков.

Менталитет формирует соответствующую культурную картину мира и, в значительной степени, определяет образ жизни, поведение человека и форму отношений между людьми» (2, с. 512).

Пословицы способствуют формированию ценностных ориентаций у личности, на которые огромное и, скорее всего, ключевое влияние оказывают история народа, географическое расположение и образ жизни [8].

В качестве объекта исследования были выбраны пословицы английского, молдавского и гагаузского народов. Эти народы столь не похожи друг на друга, но столько в них общего. И в английских, и в молдавских, и в гагаузских пословицах народы воспевают такие человеческие качества как храбрость, честность, доброта, патриотизм (любовь к дому, к матери и к «матушке земле») и осуждают предательство, чинство, неуважение к старшим. Пословицы этих народов разнообразны по своему содержанию и охватывают все стороны жизни народа.

Если говорить о каждом народе в отдельности то, у англичан можно отметить следующие черты: консерватизм, гордость, трудолюбие, терпение, любовь к своему дому и к домашним животным. Так, к примеру, в английских пословицах часто осуждаются войны: «war is the sport of kings» - «война - забава королей», т. е. война нужна королям, а не народу. Пословицы в английском языке учат бережливости и трудолюбию: «a penny saved is a penny gained» - «не истратил пенни - значит, заработал», «take care of the pence, and the pounds will take care of themselves» - в варианте русского языка звучит как «копейка рубль бережет». Сильно критикуются бездельники и не работающие люди: «idleness is the root of all evil» - «праздность - мать всех пороков». Многие пословицы содержат положительную оценку действительности: «brevity is the soul of wit» - «краткость - душа ума», «good health is above wealth» - «здоровье дороже денег», «a great ship asks deep waters» - «большому кораблю большое плавание», «little strokes fell great oaks» - в русском языке существуют следующие эквиваленты: «терпение и труд все перетрут» и «капля воды камень точит».

Пословицы в английском языке могут иметь частичное или полностью переосмысленное значение. Например, рассматриваются пословицы с метафорическим значением одного компонента: «calamity

is a man's touchstone» - «человек познается в беде» - русский эквивалент, звучит следующим образом: «Друг познаётся в беде». Нет более точных слов, объясняющих эту пословицу, чем замечательные слова из песни Владимира Высоцкого «Если друг оказался вдруг, и не друг, и не враг, а так... ». Так же очень интересны следующие пословицы, в которых слово *like* стоит в начале и в конце, образуя рамку: «like begets like» - «яблоко от яблони недалеко падает», «like cures like» - «клин клином вышибают». Такой повтор называется кольцевым и встречается довольно редко. В английском языке имеются пословицы с двумя метафорическими компонентами: «speech is silver, but silence is golden» - «слово-серебро, молчание-золото», а также возможно наличие метафорического словосочетания: «life is not a bed of roses» - «жизнь прожить - не поле перейти» [11].

Молдаване - это романский народ в Юго-Восточной Европе. Как народность молдаване сформировались в XIV-XVI веках в пределах средневекового Молдавского княжества [10]. В ходе насыщенной истории становления Молдавского народа и государства, сформировался живой и красочный язык, в котором нашли свое отражение культура и традиции молдавского народа.

Исторически так сложилось, что молдаване очень трудолюбивый и мудрый народ. Это отражается в их культуре и языке, поэтому в их языке много пословиц, посвященных труду: «Răbdarea trece marea» - русский эквивалент: «Без труда не вытащить и рыбку из пруда», «Cine se scoală de dimineață, departe ajunge» - «Кто рано встает, тому Бог подает», «Cum îți așterni așa dormi» - «Что посеешь, то и пожнешь», а так же человеческой мудрости и сообразительности: «Ajută-te singur și Domnul te va ajuta» - «На Бога надейся, а сам не плошай», «Bate fierul cât e cald» - «Куй железо пока горячо», «Bătrânețe - haine grele» - «Старость не радость», «Calul de dar nu se caută la dinți» - «Дареному коню в зубы не смотрят», «Cămașa e mai aproape de piele decât sumanul/haina» - «Своя рубашка ближе к телу».

Каждая пословица имеет свою трактовку и используется в определенных жизненных обстоятельствах. «Cine se scoală de dimineață, departe ajunge» - «Кто рано встает, тому Бог подает» - эта пословица

говорит нам о том, что человек, встающий рано утром, успевае сделать намного больше дел, чем тот, кто любит поспать. «Cum îți așterni așa dormi» - «Что посеешь, то и пожнешь», в этой пословице подразумевается то, что ты делаешь, то в итоге и получишь. «Răbdarea trece marea» - «Без труда не вытащить и рыбку из пруда», очень интересная и поучительная пословица, которая говорит о том что «Работа и труд все перетрут», если хочешь чего-то добиться, надо трудиться день от то дня. «Ajută-te singur și Domnul te va ajuta» - «На Бога надейся, а сам не плошай», данная пословица трактуется очень просто. В ней говорится о том, что надо рассчитывать только на свои силы, а Бог просто помогает добиться цели. «Bate fierul cât e cald» - «Куй железо пока горячо», т. е. торопись делать что-либо, пока есть возможность, благоприятные условия. «Bătrânețe - haine grele» - «Старость не радость» имеется в виду то, что в старости люди менее активны и бывает, имеют проблемы со здоровьем. «Calul de dar nu se caută la dinți» - «Дареному коню в зубы не смотрят», появление этой пословицы характеризуется тем, что лошадь была не просто средством передвижения, она была дорогим товаром. Чем дороже оценивалась лошадь при продаже, тем придирчивее был покупатель и одним из основных способов определить возраст лошади были зубы. Однако если тебе её дали просто так, то есть подарили, не для чего и зубы рассматривать [9].

Гагаузы очень разносторонний и загадочный тюркский народ христианского вероисповедания, у которого в ходе исторического становления сформировался свой, неординарный менталитет. Это очень открытые, доброжелательные и гостеприимные люди, готовые незамедлительно прийти на помощь, но в тоже время очень гордые, честолюбивые и верные своим традициям и культуре. У этого народа очень богатый фольклор, но пока мало изучен. Фольклор гагаузского народа был впервые собран русским исследователем В.А. Мошковым. По нашему мнению, самым интересным и загадочным жанром в гагаузском фольклоре являются пословицы. Есть такие пословицы, к которым очень трудно подобрать эквивалент, из какого – то другого языка. Эти пословицы и народная мудрость характерны только данному

народу. Так, к примеру, пословица «Yamurdan kaçarkan toluya uuradik» - от дождя скрываясь, на град напоролись (дословный перевод), то есть, пытаясь избежать беды, еще в большую беду попали. Многие могут сказать, что русская пословица «от судьбы не уйдешь», может подойти как эквивалент, но это не так. Гагаузы очень ценят людей, так сказать, дела, а не слова: «Норуа tutundun – оуна başadan!...» или «Verdin kendini kiraya – dayan!» - русский эквивалент звучит так: «Назвался груздем, полезай в кузов». В этих двух примерах четко подмечено, что, если сам добровольно взялся за какое-либо дело, выполняй свои обязательства и сдержи данное слово.

В жизни гагаузского народа особое внимание уделяется воспитанию, поэтому по родителям принято судить детей. Это явление так же нашло свое отражение в пословицах: «Nicä anası – nicä danası». Ни для кого не секрет, что гагаузы очень трудолюбивый народ. Поэтому особое место в гагаузских пословицах занимает любовь к трудолюбию и неприязнь к лени. Так, к примеру, пословица «Çalışkan kuşun yıvası verilirmiş»- у трудолюбивой птички гнездо расширяется. Пословица «Aaran bulurmuş - innän ölmüş» - кто ищет, тот находит, а кто жалуется, умирает, подчеркивает, что этому народу свойственно стойкость духа и презрение к жалости, добиваться своих целей и не ждать пока с неба упадет. «Saa ayanı atınca, solunu karıncalar iyer» - пока правую ногу перекинул, левую муравьи съели – умение быть мобильным и не терять драгоценное время. Особое место в жизни гагаузов занимает добросовестность и честность: «Nicä malın, ölä da kabın», «Malına görä işin dä», «Paasına görä mal da», «Nicä çalgıcı, ölä da оуунси». В пословицах содержится частица истории народа и его культурные ценности, менталитет.

Пословицы часто использовали в контексте сказок, анекдотов, также их используют в стихотворениях, песнях. Приведем пример зачина сказки, содержащую пословицу. Английская сказка «The Boy Who Cried Wolf» содержит в контексте концовки пословицу «"We'll help you look for the lost sheep in the morning," he said, putting his arm around the youth, "Nobody believes a liar...even when he is telling the truth!"». – «Кто вчера солгал, тому и завтра не поверят». Это пример того, как

сказка воспитывает и поучает своих читателей. Никто и никогда не поверит лжецу, если даже он будет говорить правду. Также очень интересна сказка «The City Mouse and the Country Mouse». В контексте этой сказки нет пословицы, однако мы видим её между строк «Just as the country mouse scampered for his life out of the window, he said, "Cousin, I'm going back to the country! You never told me that a CAT lives here! Thank you, but I'll take my humble crumbs in comfort over all of your finery with fear!"» – «Мои скромные крошки, лучше твоего комфорта со страхом», русский эквивалент звучит так: «В гостях хорошо, но дома лучше». Дом и все, что с ним связано, играет важную роль в жизни англичан.

Самым величайшим драматургом – гуманистом в Англии является Уильям Шекспир. Его творчество это вершина литературы эпохи Возрождения. В своей знаменитой трагедии «Ромео и Джульетта» [3, с. 5-126], Шекспир использовал пословицы «boil-leave» - «кипеть - уйдешь», «a bold-rested moving» - «а смелый упрется - не сдвинуть». [11] Многие английские пословицы принадлежат перу Уильяма Шекспира. Люди использовали цитаты из его произведений как пословицы, и сегодня уже сложно сказать использовал ли Шекспир пословицы в контексте своих произведений или же строки из его произведений стали уже самостоятельными пословицами.

Так же мы можем собрать богатый урожай пословиц в румынских сказках. Румынские народные сказки это духовные качели, в которых вырастают дети. В них исполняются их мечты, и можно бесконечно восхищаться любимыми героями как Фэт Фрумос и Иляна Косынзьяна. С помощью этих героев читатель строит свое отношение к людям, к жизни. Сказки включают множество пословиц, олицетворяющие народную мудрость.

Как отмечал М. Еминеску: «Пословица - это настоящее богатство народного мышления». Пословицы отражают не только историю, но и саму суть народа, подтверждением этому являются следующие примеры: «A năpădi ca frunza și iarba» - «незванный гость хуже татарина», из сказки «Povestea Vrancei» - это сказка основана на исторических событиях, которые произошли на территории Молдовы.

Много поучительных пословиц мы можем встретить в следующем фрагменте Păcală și Tîndală, написанные К. Негруци: «Vorba multă-i sărăcia omului, și toată pasărea pre limba ei piere» - « язык мой враг мой»; «Nu fi zgîrcit, căci banii strîngătorului intră în mîna cheltuitorului» - «не будь скупым, ведь деньги собирающего всегда попадают в руки тратящего».

Пословицы включают в себя старинные элементы мышления, которые передают опыт и мудрость народа. Один из выдающихся румынских писателей И. Крянгэ в своем творчестве передает не только атмосферу прошлого, но и обычаи, традиции, особенности тогдашнего народа. Он часто в своих сказках использует народные пословицы, которые, четко отражают менталитет своего народа: «Poți opri vîntul, apa și gurile oamenilor?» - «можно ли остановить ветер, воду и сплетни?»; «Vorba dulce mult adduce» - «слово может излечить»; «Un nebun arunc-o piatră în baltă, și zece cuminți n-o pot scoate» - «один дурак сделал ошибку, а десять умных не могут ее исправить» [4, с. 240].

Николай Дабижа сказал: «Пословицы - это народные афоризмы, они либо подчеркивают мысли людей, либо скрывают их. Они исходят из случаев, поступков и выводов». Народная мудрость всегда будет основой воспитания и поучения.

Очень интересны гагаузские народные сказки. Так в сказке «Buldumcuk» пословица является, так называем заключением «Kazma aalemä kuyu, zere kendin düğürsün o kuyu» - «Не рой чужому яму». Эта сказка направлена на обличение человеческих взаимоотношений, а точнее на обличение человеческой подлости. Гагаузы очень открыты, дружелюбны и доброжелательны. Они не приемлют подлости, поэтому существует много сказок, посвященных именно обличению подлости. Всегда зло-подлость наказывается.

Так же очень интересен сборник сатирических и юмористических произведений М.В. Кёся на гагаузском языке, «Улыбаться – не грех». Это просто сокровищница мудрости гагаузского народа. В одном из таких произведений под названием «Bir metinni gündä», в контексте автор использует пословицы. Происходит диалог между ним и мужичком по прозвищу Cümbüşçü Vani, где автор

представляет на суд мужичка две пословицы, которые, по мнению автора, обогащают гагаузский язык: «Kim erken kalker, o uzaa etişer» - «Кто рано встает, тот много добьется», «Kim yazın gölgedä yatêr, o kışın aaç gezer» - «Кто летом в тени отдыхает, тот зимой голодает» [1, с. 24]. В гагаузском языке много пословиц о труде, так как жизнь людей - это один сплошной труд. Они безуданно трудятся во благо своей семьи и их богатство - это дом (семья) и земля, которая их кормит.

Пословицы, являясь частью культуры народа, всегда оставались и останутся актуальными, несмотря на развитие экономики и техники. Они находятся вне времени и вне классового деления, т.е. их произносят как богатые люди, так и простой люд. Пословицы данных языков трудны в переводе с языка на язык. Почти в любом языке можно подобрать эквиваленты пословицам, однако существуют пословицы, которым нет эквивалента, то есть они характерны только одному народу с его своеобразным мышлением и менталитетом. Пословицы многообразны и при их буквальном переводе очень часто получается полная бессмыслица, например: *дождь идёт кошками и собаками*, т.е. *идёт сильный дождь*. – „It rains cats and dogs“. Так же очень интересный перевод получается у пословицы «If ifs and ands were pots and pans» - Или «если бы, да кабы - во рту бы выросли грибы».

Без пословиц нельзя понять, что такое настоящий разговорный язык, его история и корни. Иногда в какой-то отдельной фразе можно услышать отзвук того, что происходило столетия назад. Покорение морей смелыми мореплавателями, ковбойская романтика и викторианские идеалы, и прелесть широких безкрайних степей - все это нашло свое отражение в пословицах.

В пословицах сжато и образно выражена народная мудрость, поэтому они несут определенный воспитательный потенциал – передают через многие поколения нравственные ценности, учат ценить и отвечать за свои слова и поступки. Отличаясь лаконичностью формы, меткостью выражения мысли, они являются хорошей иллюстрацией того, как можно кратко и четко излагать свои суждения [6].

Приобщение к культуре страны изучаемого языка через различные языковые аспекты, дает ощущение сопричастности к другому народу, расширяет знания о самом языке, о его красоте, богатстве и особенностях его функционирования. Приходим к выводу, что к какому народу не принадлежала бы пословица, она несет в себе историю культуры, традиций, колорит самобытности народа. Пословицы воистину являются культурным и духовным наследием народа.

Список использованной литературы

- Кёся М.В. *Улыбаться – не грех*. ГИПП «ТИПАР», г. Тирасполь, 1996г. – 86с.
- Кононенко Б.И. *Большой толковый словарь по культурологии*. - М.: Вече: АСТ, 2003г. -512 с.
- Шекспир Уильям. *Трагедии*. — М.: Азбука, 2014г. —672с.
- Ion Creanga. *Amintiri din copilarie. Povesti. Povestiri*. Editura cartex 2000, Bucuresti, 2003. - 240p.
- Liliana Nicolaescu-Onofrei, Dorin Onofrei, Alexandru Gherman. *Limba si literatura romana*. Editura cartier SRL, Chisinau 2012. - 185p.
- <http://all5ballov.ru/abstracts/81907>
- <http://basn.scoala-online.eu>
- http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/1911/Менталитет
- <http://proverbe.citatepedia.ro/>
- <https://ru.wikipedia.org/wiki/Молдаване>
- <http://yun.moluch.ru/archive/3/181/>

Abstract: In this article the practical value of proverbs has been describe. Proverbs play a major role in peoples' life and culture. They are a mirror of life and culture, and the reflection same historical aspects.

Key words: proverb, nation, mystery of history, culture, folklore, wisdom, soul, wealth, value, information, creativity.

Интенциональность и коммуникация

Ч.Э.КЕРИМОВА

Бакинский Славянский Университет

Несмотря на уверенность человека в том, что нельзя "заглянуть" в сознание другого, каждый из нас убежден, что существуют определенные ментальные процессы, которые связывают производство

и понимание текста как с высказыванием, текстом и коммуникацией, так и с социальными явлениями. Данный факт становится особенно очевидным при анализе таких феноменов, как интенциональность, языковое поведение, стереотипы, предрассудки, присущие социальным группам концептуализация окружающей действительности, неизменно проявляющаяся в языке, является отчасти универсальной, отчасти национально специфичной, т. е. носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков.

Такая постановка проблемы включает в круг исследования не только сам текст (как непосредственный объект), но и творческую личность, создавшую его, что было исключено в лингвистике текста, где текст рассматривался сам по себе в отрыве от субъекта создающего и познающего. Одним из предшественников А. Прието и идей рецептивной эстетики был Р. Ингарден, выдвинувший ряд концепций, ставших краеугольными для современных исследователей. Ему принадлежит разработка понятий конкретизации и реконструкции, составляющих две стороны восприятия произведения адресатом [3]. Как отмечает А.В. Дранов, в своей теории структуры художественного произведения Ингарден испытал сильное влияние феноменологии Э. Гуссерля. Это прежде всего выразилось в идее интенциональности, ставшей основополагающей для всех последующих сторонников рецептивной эстетики. Именно эта идея стала философским обоснованием коммуникативной сущности искусства, объясняющим активный, творческий характер читательского восприятия [4, с. 128—129].

Как известно, интенциональность — это направленность, устремленность сознания на предмет, позволяющая личности создавать, а не только пассивно воспринимать окружающий вещный мир, наполняя его «своим собственным» содержанием, смыслом и значением. Принцип интенциональности, восходящий к средневековой схоластике, получил систематическое выражение в работах Ф. Brentano и Э. Гуссерля. Согласно Brentano, психика человека интенциональна по своей природе, так как не существует без отношения личности к любым — реальным или вымышленным — явлениям. По Гуссерлю, субъект по-

этапно конституирует мир, выстраивая объекты, доступные его пониманию и исследованию. Иными словами, без мирообразующего сознания для личности не существует внешней (равно как и внутренней психологической) реальности: «Нет объекта без субъекта».

Таким образом, невероятно возрастает роль творческой личности не только в создании литературного произведения, но и в акте рецепции. Текст при таком подходе становится результатом коммуникации между автором и читателем как выстраивания читателем «смысла произведения». Однако сам Р. Ингарден предпочел ограничиться рамками анализа самого литературного произведения, так и не сумев сделать решительного перехода к изучению акта рецепции и специфики реципиента. Как известно, именно в работах представителей пражского структурализма Ф. Водички и Я. Мукаржевского наметился путь преодоления метафизической феноменологии Р. Ингардена. По Мукаржевскому, «значение» (которое Ф. де Соссюр определяет как конвенциональное взаимоотношение между «означающим » и «означаемым») задается в эстетическом объекте, понимаемом как «знак», не изначальными лингвистическими конвенциями, а зависит от внеязыковых конвенций, которые реципиент привносит в произведение. А поскольку литературный текст, становясь значительным литературным произведением, «живет» во времени, то и его смысл существенным образом меняется, являясь динамической составляющей.

Не случайно А. Прието отмечает, что литературное произведение как структура обладает динамизмом именно потому, что означаемое всегда есть отношение и никогда — объект (всегда движение и никогда — нечто статическое) [5, с. 409]. Структура, по мнению Прието, замыкает движение и значение своих элементов внутри себя самой и регулирует все это как целое, создает свой смысл. Именно поэтому структура в концепции Прието наделяется свойствами тотализации, трансформации и саморегуляции.

Вопрос состоит в том, что мы будем подразумевать под структурой текста и чем она отличается от формы текста, если отличается. Для того чтобы понять литературное произведение (прежде всего — роман), нужно обратиться к серьезному семиологическому

исследованию его смысла. Литературный текст представляет собой некую социально обусловленную игру, посредством которой абстрактный, вымышленный мир последовательно трансформируется в мир реалистический и конкретный — предлагаемый нам мир литературного текста. Как написанное произведение текст составляет диалектическое единство двух структур — субъективной и объективной (термин достаточно условный), под субъективной структурой понимается авторская интенция (интенциональная установка) и способы ее реализации в литературном тексте. Под объективной структурой — внешний мир, из которого автор путем селекции отбирает необходимые ему элементы, часто комбинируя их по-новому и видоизменяя. Таким образом, «сконструированный» мир — мир художественного произведения — обретает статус одного из возможных миров.

Самым сложным и интересным вопросом остается проблема референции в этом мире, ибо часто при всей его мнимой «реальности» он есть факт вымысла — явление вымышленное, не имеющее конкретного референта. В связи с этим нам представляется весьма ценным рассуждение о вымышленном (фикциональном) тексте В. Изера. Он считает, что мир текста (вымышленного) не будет иметь ничего идентичного в данном нам мире, поскольку базис его организации составляют интенциональность и реляционизация, которые качествами данного нам мира не являются. Мир, представленный в художественном тексте, по В. Изеру, представлен в модусе «как если бы». Тем самым «как если бы» управляет актом представления так, что предзадает представляющему сознанию определенный мир. Этот акт представления невозможно считать ни субъективно, ни объективно привязанным, поскольку в нем происходит нарушение границы: представление субъекта наполняет жизнью мир текста и тем самым вступает в контакт с ирреальным миром [6, с. 206—208].

Возвращаясь к поставленной проблеме о том, что же будет референтом этого мира, мы можем утверждать, что он будет автореферентен, а под автореференцией мы будем в дальнейшем понимать инференцию. Иначе говоря, под инференцией понимается акт наделения смыслом воображаемого (или воображенного), не имеющего

аналога в действительности, другими словами, это операция прагматизации воображаемого. Следует отметить, что литературный текст может пониматься по-разному, что свидетельствует о семантической неопределенности текста. Если в понимаемости по-разному литературного текста обозначаются границы семантики, то, по В. Изеру, этого достаточно, чтобы стала ясна неразрешимость проблемы в плане референциональной семантики. Таким образом, понимаемость по-разному фикционального текста, с его точки зрения, считается прагматической характеристикой его семантики [6, с. 212]. Представляется, что при рассмотрении текста не только как объекта лингвистического исследования (что характерно для лингвистики текста), но при включении его в акт коммуникации с учетом адресанта (автора) и адресата (реципиента) следует дополнить категориальный аппарат текста такими категориями, как авторская интенция, интенциональность, релятивизация, интертекстуальность, инференция, ирреализация.

С учетом всего вышесказанного мы считаем, что поскольку первым реципиентом иноязычного текста при его переводе становится переводчик, то указанные категории играют важную роль на стадии предпереводческого анализа и должны найти определенное освещение как на занятиях по интерпретации художественного текста, так и в методике профессиональной подготовки лингвиста-переводчика. Отсюда проистекает важность целевой подготовки филолога-переводчика, обладающего самым широким филологическим кругозором, который обеспечивается общеуниверситетской подготовкой.

Список литературы

- Черняевская П.О. *Языки и межкультурная коммуникация* // Программы теоретических курсов лекций, спецкурсов и спецсеминаров: по специальности «Английский язык». М.: Изд-во МГУ, 2002.
- Алексеева И.С. *Профессиональный тренинг переводчика*. СПб.: Союз, 2003.
- Ingarden R. *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks*. Tübingen, 1968.
- Дранов А.В. *Рецептивная эстетика* // Современное зарубежное литературоведение / Науч. ред. и сост. И.П. Ильин и Е.А. Цурганова. М.: Интрада-ИНИОН, 1996.

Прието А. *Семиотика литературы* // Семиотика / Сост. и общ.ред. Ю.С. Степанова. М.: Академ. проект, 2001.

A. Crane, Paul. *Texture in Text: A Discourse Analysis of a News Article Using Halliday and Hasan's Model of Cohesion* (PDF). Retrieved 10 August 2012.

Kavcic, A. *Text linguistics*. Informally published manuscript, English and German Studies, 2008

Summary: The article focuses on the mental processes that connect text building and text understanding as with utterances, with texts, and with communication, and as well as with social phenomena. This is evident with the analyses of such phenomena as intentionality, language behavior, stereotypes peculiar to social groups of conceptualization of reality appearing continuously in the language that is called partially universal and partially national specific. The language speakers of different languages can see the world through their own language a little bit differently.

Ключевые слова: Интенциональность, коммуникация, стереотипы, высказывание, концептуализация

Кванторы в контексте с VPs и -NPs

Н. Р. СЕИДОВА

Азербайджанский Университет Языков

Если мы говорим о значении предложения в свете трудов Дж. Лайонза [1], Г. Фреге [3], Е.В. Падучевой [4] и Л. Витгенштейна [5], то можем прийти к выводам, что основными его компонентами являются истинность, значение входящих в него слов, синтаксическая структура, пропозициональное содержание и контекст. Однако чтобы сконструировать предложение полностью, помимо номинативных операций необходимыми являются также и некоторые модификации. В частности, во многих языках, например, в немецком, к абстрактному предложению обязательно должны быть подключены знаки (операторы), выражающие значения модальности, темпоральности и конкретизации (или дескрипции) предметов, т.е. должны быть выражены так называемые общие модифицирующие значения [6, с. 13].

Выражению общих и специальных модифицирующих значений во многом способствуют такие служебные части речи как частицы или лексические единицы как слова-кванторы.

Обычно функция частиц состоит в усилении грамматических форм, предиката или передачи особого смысла всего высказывания [7, с. 8]. Традиционным является подход, когда роль частиц (ср. англ.: *only, just, merely, exactly, even, precisely* и др.; нем.: *aber, bloß, nur, doch, ja* и др.) в высказывании ограничивается их функционированием в качестве модальных операторов. Эта функция необходима, поскольку модальности типа «мнение», «ожидание», «предположение» и др. позволяют описать очень тонкие семантические различия, обычно не отражаемые в толковых словарях [7, с. 34]. А словам-кванторам (типа англ.: *some, all, any, certain*; нем.: *alle, einige, jeder, mehrere, ein paar*.) обычно приписывается функция квантитативной актуализации (И.П. Сусов называет её конкретизацией, или дескрипцией), которая необходима для того, чтобы уточнить, к каким именно единичным предметам относятся имена, замещающие предметные позиции. Это необходимо для того, чтобы соотнести абстрактное предложение с конкретной ситуацией, ведь вне речи нарицательное имя обозначает предметы, обладающие минимумом признаков, подразумеваемых значением данного имени [6, с. 33].

Однако при анализе примеров указанных лексических единиц, взятых из английской и немецкой художественной литературы, было выявлено, что роль частиц и слов-кванторов при формировании и модификации общих значений предложения может быть значительно расширена и конкретизирована.

При выражении такого аспекта общего модифицирующего значения предложения, как модальность, роль частиц, как уже было сказано выше, является бесспорной. Например: Он принёс всего 10 книг = «Знай, что он принёс 10 книг, Я полагаю, что ты понимаешь, что это мало» (ср. англ.: *Muriel, I'm only going to ask you once more – are you really allright?* [1, с. 9], нем.: *Mich haben sie nur zum zweiten Male ohne Pass erwischt.* [2, 243]); Даже Джон пришёл = «Другие пришли; Джон пришёл; Я ожидал, что Джон не придёт» (ср. англ.: *...I've disguised*

myself so cunningly that even the cleverest reader will fail to recognize me. [1, с. 103], нем.: „Was“, sagte er, „das ist doch nicht... aber natürlich, das ist Vater Moritz!“ [2, с. 178]).

Как видим, необходимым элементом лексического значения всех этих слов является оценка говорящим вероятности ситуации; она-то и образует в данном случае модальную рамку значения [4, с. 69] Но помимо этого частицы вместе со значением модальности часто выражают значение количества, как правило, ограниченного или небольшого. Обычно в подобном случае употребляются такие английские частицы как *only*, *just* и такие немецкие, как *nur*, *nur noch*, *doch* или *bloß*. Например: *Ricky told me once in private that when he left the farm he might become a Catholic because they only met once a week.* [3, с. 296]; „... Was ist mit dem Toilettenwasser? Ich kann nur sechs Flaschen nehmen, zunächst. ...“ [2, с. 85].

В этих примерах говорящий, указывая на небольшое количество, подчёркивает, что этого мало, или что он считает это незначительным, что и придаёт высказыванию одновременно оттенки модальности и выражения количества.

Часто может случаться и так, что частицы просто выражают малое количество и незначительность, не привнося при этом в высказывание какой-либо личной оценки, а просто констатируют факт, например:

We made a quick pass through the garden, gathering _ just the essentials - tomatoes, cucumbers, and two red peppers that caught thereye. [3, с. 274]; *...ihre Gesichter wiesen nicht die Spur von Bosheit auf. Sie leuchteten einfach nur von aufrichtigem, unschuldigem Vergnügen – als trieben sie irgendeinen Sport...* [2, с. 220].

Если же мы говорим про использование кванторов для конкретизации (дескрипции) предметов, то их традиционные роли дескрипторов тотальности, детерминированной и недетерминированной выборки, выделения и идентификации предметов (как их определял И.П. Сусов) можно конкретизировать.

Во-первых, при полном охвате класса предметов благодаря кванторам предметы могут восприниматься в комплексе как одно целое,

неделимое (т.е. выражается своего рода не дискретность); при этом осуществляется выборка из неограниченного количества. При этом чаще всего в английском языке используются кванторы all, а в немецком alle или sämtliche:

The average economist is known to wax oracularly about any and all monetary issues. [4, с. 196]; „Vater Moritz ist der Veteran der Emigranten“, erwiderte Steiner, „Fünfundsiebzig Jahre alt, kleine Ruth kennt alle Grenzen, alle Städte, alle Hotels, alle Pensionen und Privatquartiere, in denen man unangemeldet wohnen kann, und die Gefängnisse von fünf Kulturstaaten. ...“ [2, с. 462].

Но помимо этого кванторы всеобщности могут полностью охватывать и множество, состоящее из отдельных частей (т. е. указывать насвоего рода дискретность), а выбор при этом осуществляется уже из ограниченного количества. Здесь, в отличие от предыдущих случаев используются английские слова any, every и each и немецкий квантор jede(r, es):

Do books perform some kind of magical osmosis on a child's brain? If so, one might be tempted to simply deliver a truckload of books to every home that contains a preschooler. [4, с. 159]; Abends aber ging er auf die Gasse, blickte auf jede Dienstmagd und schlich jedem Liebespaar mit schlechtem Gewissen nach. [5, с. 148].

При указании неопределённого количества предметов, слова-кванторы могут указывать скорее большое или скорее небольшое количество предметов. При этом на эту функцию может накладываться и другая, например, выражение известного/неизвестного говорящему или адресату. В следующих примерах, в частности, указывается неопределённое, скорее небольшое, количество предметов.

При этом нет оттенка неизвестного говорящему или адресату сообщения, а просто уточняется количество:

A few weeks later, early in 1930, our rather mixed threesome moved from New York to Paris, the better for Bobby to ply his new trade [1, с. 131]; Ein paar Milchkutscher standen neugierig auf der Straße [2, с. 9].

Если же мы сравним их с примерами On Saturday, some farm families arrived in town by noon [3, с. 83]. и Der Gouverneur schimpft

bereits. ... Einige Mutige versuchen der Veranstaltung etwas Positives abzugewinnen [6, с. 71], то сможем проследить, что при том же обозначении неопределённого небольшого количество предметов говорящему или читателю предметы, о которых идёт речь, неизвестны, или круг этих предметов определяется приблизительно.

Как было сказано выше, неопределённое количество предметов может быть и достаточно большим. При этом речь может идти как об известных, так и о неизвестных предметах: If many names on the above lists were unfamiliar to you, don't feel bad. Even boys' names - which have always been scarcer than girls' - have been proliferating wildly [4, с. 182]; Es waren mehrere Leute im Laden anwesend [7, с. 51].

Кроме того, часто кванторы теряют свою основную функцию выражения количества, и указывают на что-либо неизвестное говорящему, отчасти формируя общее модифицирующее значение выделения и идентификации, например:

"Some fool I'd never seen fired atrandom. A lot of them got scared. They all got scared at me. Curse them! -I say -I want more to eat than this, Kemp." [8, с. 114]. Здесь следует отметить, что в немецком языке слова-кванторы в подобной функции не употребляются.

Так, проведенное нами исследование позволяет утверждать, что ни частицы, ни слова-кванторы не обладают однозначным значением. Частицы могут обозначать не только модальность, но и просто обозначать количество без какой-либо субъективной оценки. А кванторы помимо основной роли указания большого или небольшого количества могут указывать на предмет как на дискретную или недискретную величину и придавать отдельным предметам и всему высказыванию в целом оттенки известности или неизвестности, что отчасти сближает их с артиклями.

Следует также отметить и то, что на этом роль частиц и кванторов в модификации значения не исчерпывается. Можно предположить, что они также влияют и на так называемые специальные модифицирующие значения предложения - значения отрицания, вопроса, побуждения, подчёркивания (или выделения), персональной и эмоционально экспрессивной оценки, а также вместе с артиклями вносят свой вклад в

модификацию таких аспектов значения предложения, как истинность, синтаксическая структура, значение входящих в предложение слов и, возможно, оказывают определённое влияние на контекст.

Список литературы

- Лайонз Дж. *Лингвистическая семантика*. Введение. М.: Языки славянской культуры, 2003. 400 с.
- Фреге Г. *Смысл и значение* // Фреге Г. Избранные работы. М.: ДИК, 1997. С. 25-49.
- Падучева Е. В. *О семантике синтаксиса*. М., 1974.
- Витгенштейн Л. *Логико-философский трактат*. М.: Олма Медиа Групп, 2007. 352 с.
- Сусов И.П. *Семантическая структура предложения (На материале современного немецкого языка)*: автореф. дис. . д-ра филол. наук. Л., 1973. 31 с.
- Юлюгина Л.В. *Функциональные особенности немецких пресуппозитивных частиц в диалогическом дискурсе (в сопоставлении с русским языком)*: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2005. 24 с.
- Кацнельсон С.Д. *Типология языка и речевое мышление* Л.: Наука, 1972. 216 с.

Список источников примеров

- Salinger J.D. *Nine Stories*. Boston: Little, Brown and Company, 1991. 198 p.
- Ремарк Э.М. *Возлюби ближнего своего*: Книга для чтения на немецком языке. СПб.: Каро, 2007. 560 с.
- Grisham J. *A Painted House*. New York: Bantam Dell, 2000. 468 p.
- Levitt S.D., Dubner S.J. *Freakonomics*. New York; Harper Torch, 2006. 310 p.
- Hesse H. *Unterm Rad*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2006. 176 S.
- Rathmann J. *Tolsoiallee 25 kurze Geschichten aus Jasnaja Poljana*. Jena: Glaux Verlag, 2008. 136 S.
- Mann T. *Erzählungen*. Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun., 1975. .
- Уэллс Г. *«Человек-невидимка» и др. произведения*: сборник. М.: Менеджер, 1998. 288 с.

Summary: The article deals with the use of particles and quantifiers as modifiers of certain types of sentence meaning in English and German. The author defines the role of the above mentioned lexical units in forming of the general modifying sentence meaning and specifies their incidence.

Ключевые слова: значение предложения, частицы, квантификация, модальность, конкретизация.

Понятие «КОНЦЕПТ» и процесс оммуникации

Г. И.ЭЙВАЗЛЫ

Азербайджанский Университет Языков

рецензент: доктор филологических наук, проф. Афган Абдуллаев

Выражению общих и специальных модифицирующих значений во многом способствуют такие служебные части речи как частицы или лексические единицы как слова-кванторы. Роли частиц или слова-кванторы в последние десятилетия интенсивно расследуются новыми направлениями в языкознании, которое на фоне традиционных подходов выглядит инновационным. Новое направление характеризуется собственным метаязыком, системой понятий и терминов. Некоторые из них выглядят ключевыми и определяющими лицо данного направления. Совершенно однозначно, на первом месте в системе понятий когнитивной лингвистики стоит понятие «концепт». Этому понятию в последние годы уделяется очень много внимания.

Все сходятся в том, что термин *концепт* исторически имел то же самое значение, что и русское слово *понятие*. Не вызывает также дискуссий содержание термина *понятия*, которое, будучи категорией логической, а не лингвистической, соотносится с основными или существенными чертами, объединяющими отдельные схожие предметы в единый класс. Таким образом, понятие оказывается сугубо интеллектуальной категорией. В филогенезе оно формируется индуктивным образом. Иными словами, человеческий разум, наблюдая отдельные предметы, выделяет их существенные черты. Таким образом. Разум категоризирует представления об отдельных вещах, систематизируя их и объединяя в классы вещей. Для лингвистики это положение существенно тем, что в результате подобного категориального объединения отдельных вещей, они получают общие названия, не меняющиеся от конкретного предмета к конкретному предмету. Несмотря на их частные отличия, они могут называться одними и теми же именами, поскольку они не отличаются в существенных чертах. Поскольку вещи одного класса называются одними и теми же именами, имя имеет значение, сводимое к тем самым существенным признакам, которые объединяют все вещи, называя

данным именем, в один класс. Именно поэтому С. Д. Кацнельсон отмечал, что концептуальное ядро лексического значения слова составляет понятие о вещах (2, 16-17). Здесь обращает на себя внимание два обстоятельства. Во-первых, использование С. Д. Кацнельсоном термина *концептуальное* (ядро) при анализе лексического значения слова. Во-вторых, тот факт, что, говоря об отличии значения слова от понятия, он отмечает наличие дополнительных экспрессивных и стилистических факторов (2, 17).

Использование ученым термина *концептуальное* по отношению к ядру или основе лексического значения может расцениваться как еще одно свидетельство отождествления лингвистическим мышлением прошлого терминов *концепт* и *понятие*. И то, и другое рассматривалось как совокупность существенных признаков предметов. Следовательно, и в толковых словарях, определяя значение слова, лексикографы представляли элементарное понятие о предмете или то, что С. Д. Кацнельсон называет *концептуальным ядром лексического значения*.

Второй момент связан с указанием на то, что в структуре значения слова указанное концептуальное ядро обрастает экспрессивными и стилистическими обертонами. В этой связи следует отметить, что такого рода обрастание имеет место не всегда, следовательно, и говорить о различии между значением и понятием, исходя из данного фактора, видимо, не совсем правильно. С другой стороны, анализируя соотношение лексического значения и понятия как логической категории, необходимо иметь в виду основное номинативное значение слова. Что же касается основного номинативного значения, то оно, как правило, не обрастает какими бы то ни было значениями или оттенками значения, или обертонами, экспрессивного и стилистического порядка.

Следует отметить еще один момент. Даже в случае обрастания значения экспрессивными оттенками данный фактор не изменяет понятийного содержания. Только это фундаментальное свойство и позволяет слову обозначать множество единичных предметов.

В соответствии с отмеченными особенностями лексического значения и его понятийного содержания никакие национально-

культурные особенности не могут находить отражение в семантической структуре слова. Понятно, что в данном случае речь не идет о словах, служащих непосредственными названиями реалий культуры.

В современной когнитивной лингвистике термин *концепт* начинает употребляться в совершенно ином значении. Концепт воспринимается как культурно-историческое явление, характеризующее своеобразие национального мировидения или национально-языковой картины мира. Языковая картина мира, согласно современной лингвистике, состоит из концептов. Следовательно, он представляет собой некоторую концептосферу. Сопоставление же концепта со словом или лежащим в его основе понятием показывает, что концепт не является ни словом, ни понятием, ни знаком. Другое дело, что для обозначения концепта мы прибегаем к словам, поскольку эти реальности, представленные в коллективном сознании народа, невозможно определить, не выразив словами. Такое выражение принято обозначать термином *вербализация*. И действительно, как мы можем определить концепт, если он является частью национального менталитета или национального сознания. Концепт можно описывать, но все равно национальное мировидение не поддается адекватному вербальному изображению. Любой концепт, составляющий часть языковой картины мира, лишь фрагментарно манифестируется в словах, фразеологических единицах, пословицах и поговорках, а также в фольклоре и письменной литературе. Следовательно, каждая из указанных групп только дополняет другую, но ни одна из них не может претендовать на полноту и исчерпывающее описание концепта и его представление.

Считается, что это новое понимание концепта принадлежит русскому философу С. А. Аскольдову. В статье под названием «Концепт и слово» С. А. Аскольдов ставит проблему нового осмысления данного термина, отмечая при этом, что концепт фактически в философской литературе ничем не отличался от понятия, являющегося логической категорией. Обращаясь к примерам из художественной литературы, ученый утверждает, что у нас могут сложиться концептуальные представления о чем-либо, что вообще не

существует, и чего никто никогда не видел. Например, «лукоморье» из строки А. С. Пушкина «У лукоморья дуб зеленый» (1, 40-44).

Существенным в данных рассуждениях С. А. Аскольдова являются как раз историко-культурные представления о чем-либо, характерные для национального мышления. На наш взгляд, обращение к художественной литературе в данном случае совершенно закономерно, поскольку хорошо знакомые образы составляют всецело виртуальные реальности, характерные для коллективного мышления целого народа и характеризующие его.

Когнитивная лингвистика отталкивается именно от такого рода виртуальных ценностей, в связи с чем о вербализации значимых для национального менталитета концептов легче говорить, чем их описывать. Феномены коллективно-психического порядка, на наш взгляд, не поддаются вербальному описанию, хотя никакого другого пути их представления не существует. Например, можно, насколько это возможно, описать французскую кухню, опираясь на лексико-фразеологический, паремиологический, фольклорный, кулинарно-рецептурный и любой другой наличный материал, включая и кинематограф. Однако следует при этом хорошо понимать, что отношение к национальной кухне как психический феномен, локализованный в коллективной психике французского народа, вряд ли удастся выявить таким путем, хотя никакого другого пути и не существует.

Концептосфера или национально-языковая картина мира, на наш взгляд, складываются непосредственно из концептов, понимаемых таким образом. Поэтому языковые и литературно-художественные средства, создавая некоторое представление о концептосфере, тем не менее не в состоянии полностью описать ее. Иными словами, системное описание способов вербализации концептов ориентировано на выявление их полного объема, однако неправомерно ставить знак равенства между ними.

Необходимо отметить, что в литературе вопроса нередко отсутствует достаточно четкое разграничение сфер анализа когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. На наш взгляд, такое

смещение предметов двух направлений носит скорее объективный, чем субъективный характер. Дело в том, что в круг интересов лингвокультурологии, как это видно и по самому названию, входит описание способов представленности реалий культуры в единицах языка. Лингвокультурология исходит из того, что национальная культура во многом представлена в текстах, изучая которые, мы и изучаем тексты.

В лингвокультурологии существует понятие «прецедентное имя» или «прецедентный феномен». Определяющим в данном термине является понятие «прецедент». Под такого рода феноменом имеется в виду нечто образцовое и в силу этого хорошо знакомое носителям соответствующей культуры и языка. Например, в современном азербайджанском языке такими прецедентными феноменами является всё, что связано с праздником Новруза, поминальными четвергами, обручением и сватовством, свадьбой и другими обрядами. То же самое относится к известнейшим литературным героям, таким как герои М. Ф. Ахундова, М. А. Сабира, Дж. Мамедкулизаде, У. Гаджибекова. Прецедентными именами могут считаться имена Кёроглу, Фархада, Наби и его жены Хаджар и многие другие. В случае прецедентного имени важно то, что никому из носителей азербайджанской культуры не приходится объяснять, кто это такой и чем он знаменит. За каждым таким именем стоит большой объем лингвокультурологической информации. В силу подобной информационной насыщенности прецедентные имена выступают в роли не просто знаков, а целых свернутых программ. Каждый из подобных знаков в структуре текста заменяет собой еще один дополнительный текст.

На наш взгляд, каждое имя в структуре текста представляет собой в некотором роде прецедентный феномен. Прецедентность имени, а в пространстве текста любое слово выступает именем, в том смысле, что оно обозначает нечто, является закономерностью функционирования знаковых систем вообще. В этом, на наш взгляд, сказывается совмещение референциальной функции знака с его денотативной и сигнификативной функциями. Ведь знак выступает одновременно и обозначением целого и обозначением его конкретного представителя.

Разумеется, в этом вопросе существуют сложности. Например, частное явление, как правило, замещает в сознании общее, поскольку последнее носит отвлеченный характер, в то время как частное хорошо знакомо и единственно реально. Существует очень глубокая по своему содержанию азербайджанская пословица: *aşıq gördüyün çalar*. Для индивидуального сознания обычно денотативные и сигнификативные элементы значения оказываются несущественными, поскольку имя ассоциируется с конкретными предметами, обозначаемыми в ситуации конкретные и реальные вещи.

Исходя из сказанного для этнического мышления каждое имя выступает прецедентным, поскольку непосредственно ассоциируется с предметом данного ряда. Эта особенность выпукло прослеживается на примере родственных языков, когда одни и те же имена называют вещи одинаковые, но для этнического менталитета различающиеся важными особенностями. Эти особенности не настолько важны, чтобы различать сам род вещей, но они важны настолько, чтобы приобретать значимые определения. Например, многие блюда восточной кухни обозначаются одними и теми же именами. Это вполне логично, так как данное название охватывает все имеющиеся разновидности блюда. В то же время существенные для конкретных культур различия создают устойчивые ассоциативные мосты между соответствующими знаками и рядом вещей, в силу устойчивости общих признаков признаваемых как единая парадигмальная целостность.

ЛИТЕРАТУРА

Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская речь. Сборник под редакцией Л.В.Щербы. Л.: ACADEMIA, 1928, с. 28-44.
Кацнельсон С.Д. Общее и типологическое языкознание. Л.: Наука, 1986.

SUMMARY: The article deals with new directions of modern world linguistic and with the problems of “concept” and communication. The problems of national culture and language are also in the center of this article. Different opinions about “concept” and its role in text meaning and understanding are considered by the author.

Key words: paradigm, concept, association, precedent, culture, name, phenomenon, standard