Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi
Facultatea de Litere
Catedra de filologie engleză şi germană

Conferinţa ştiinţifică

Probleme de filologie: aspecte teoretice şi practice (Ediţia III)

09 decembrie 2016

Bălţi, 2017

Responsabilitatea pentru conținutul articolelor revine autorilor

Responsabil de ediție - *Ana Pomelnicova*

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

CZU 811'1+821.09+37.02(082)=00

P93

Descrierea CIP a Camerei Naţionale a Cărţii

"Probleme de filologie: aspecte teoretice şi practice", conferinţă ştiinţifică (3 ; 2016 ; Bălţi). Conferinţa ştiinţifică "Probleme de filologie: aspecte teoretice şi practice", (Ediţia a 3-a), 9 decembrie 2016 / resp. ed.: Ana Pomelnicova.- Bălți: Universitatea de Stat "Alecu Russo" din Bălţi , 2015 S.n., 2017 (Tipogr.“Indigou Color“). -409 p.: fig., tab.

Antetit.: Univ. de Stat "Alecu Russo" din Bălţi , Fac. de Litere, Catedra de filologie engleză şi germană – Texte : lb. rom., engl., fr., alte lb. străine. – Rez.: lb. rom., engl., germ. – Bibliogr. la sfârşitul art. – 200 ex.

ISBN 978-9975-9904-9-3.

©_____, 2017

Cuprins

Ședința plenară

TRINCA, Lilia	Arhaismul din structura frazeologismelor – indiciu al caracterului lor idiomatic	7
ПОМЕЛЬНИКОВА, Анна	О системном подходе при контрастивном исследовании фонетических единиц	12
CHIRA, Oxana	Caracterul criptic al eufemismelor în limbajul medical	18

Atelierul nr. 1

Lingvistica şi didactica limbilor străine (limbi germanice) A

BULGACOVA, Irina	Deutbarkeit von deonymischen Komposita in Medientexten	24
CHISELIOV, Victor	Konstruktionsgrammatik als neue Strömung in der Linguistik. Theoretische Ansätze und die Konsequenzen für den Sprachunterricht	32
CORCEVSCHI, Svetlana	Podcast als neues und innovatives Multimedia-Phänomen im Fremdsprachenunterricht	40
DZECHIS, Svetlana	Kriterien zur Auswahl der authentischen audiovisuellen Materialien (Podcasts) und ihre Aufgabenformate für den Fremdsprachenunterricht	44
ГИЛЕВИЧ, Полина	Формирование лингвострановедческой компетенции с помощью новых средств мульти медийных технологий на уроках иностранного языка	54
GOLOVINA, Natalia	Die ländliche Baukunst der deutschen Ansiedler in Bessarabien (1812/1940) und ihr sprachliches Abbild	62
GURANDA, Elvira	Exprimarea fazei de continuare a acțiunii prin mijloace lexicale sintetice	71
NICULCEA, Ecaterina	Methodisch-didaktische Ansätze bei der Begriffserklärung „Romantisch“ bzw. „Romantik“ im universitären Bereich	75
КОНОНОВА, Татьяна	Новые направления в преподавании иностранного языка и культуры	82
ȘCERBACOVA, Tatiana	Entlehnungen in der Sprache der Bessarabiendeutschen	91

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

BAGHICI, Nicoleta	Interdependențele termenului cu conceptul și cu alți termeni	100
BANARU, Natalia	Trăsăturile distinctive ale diftongului /ɪə/ versus vocalele in hiat cu primul element /ɪ/ în plan articulatoriu și acustic în limba engleză	105
CĂLĂRAȘ, Angela	On Main Peculiarities of Phrases and Idioms in English and Romanian Languages	118
CAMENEV, Zinauda	Phraseological units in business English connected by coordination and their translation into Russian	123
COȘULEAN, Liliana	Rolul lingvisticii de corpus în selectarea lexicului minimal specializat	131
COȘULEAN, Liliana	Terms in context: an example of concordance lists exploration	137
FILIPP, Svetlana	Strategies for Developing Simple Narratives	146
GROZAV, Parascovia	Teaching Academic Writing skills at Business English Classes	155
MĂMĂLIGĂ, Alla	Paraphrasing: Why and How?	161
ŞMATOV, Valentina/ RUMLEANSCHI, Mihail	Towards Pragmatics of Numbers in Modern English	168

Atelierul nr. 3
Didactica limbilor (C)

CAMENEV, Zinauda	Translation and its role in foreign language Teaching	177
CEBAN, Corina	Digital storytelling – a way to improve the oral and written message production	181
CODREANU, Aurelia	*Portofoliul* – metodă alternativă de evaluare	186
CONDRAT, Viorica	The Use of Operational Models in Language Education Research	195
ДИГИНА, Ольга.	Методика формирования дискурсивной компетенции у студентов в процессе обучения иностранному языку	203

GORBANI, Stella	Competence Development – a Central Issue of TEFL	215
GUȚUL-GORDIENCO, Irina/ PANAINTE, Lidia	Aspectul interdisciplinar în predarea limbilor străine pentru studenții economiști	221
HAVRIC, Alina	Integrarea multimedia în procesul de instruire la limbă străină	228
IGNATIUC, Iulia	The Place of Grammar in Foreign Language Teaching	233
КОТЫЛЕВСКАЯ, Татьяна	Пути совершенствования работы над смысловой стороной слова с детьми старшего дошкольного возраста	241
MARANDICI, Ala	Dezvoltarea şi evaluarea competenţei de comunicare orală în cadrul lecţiilor de Literatură universală	249
TAULEAN, Micaela	Some innovative methods of teaching a Foreign language as the means of intercultural dialogue	257
ТУНИЦЬКА, Marina	Удосконалення змісту і методів навчання української мови в 7 класі (за темою «Прислівник»)	267
VARZARI, Elena/ CEH, Oxana	Implementing Flipped Classroom Practices in Moldovan Universities	275
ZINGAN, Olga/ BARBĂNEAGRA, Alexandra	Rolul schemei în lectura textului de specialitate	281

Atelierul nr. 4
Literatura română şi universală, lingvistica generală (D)

ABRAMCIUC, Maria	Autobiografism și intensitate narativă în romanul *Animalul inimii* de Herta Müller	286
CABAC, Lina	Ocazionalismele semantice – produs al mediului cognitiv al limbajului	292
COŞCIUG, Angela	Studiu comparat al numelor de agent exprimate prin substantiv în limbile spaniolă, franceză şi română	298
HIOARĂ, Natalia/ DÎRUL, Lilia	Brexit-ul – sursă de îmbogățire a limbajului economic modern	313
HÎRBU, Stella	Prezența motivării în frazeologia românească	325

МОЛДОВАНУ, Георгий	Структурные особенности комплексных деривационных парадигм глаголов передвижения в пространстве (на материале фр. яз.)	332
NOVAC, Adela	Simbolul *păsăre* în creația lui Grigore Vieru	347
ПЕРЕВЯЗКА, Наталья	Лингвистические особенности речевого поведения Харриса из повести Джерома К. Джерома "Three men in a boat"	354
RUGA, Ecaterina/ HIOARĂ, Natalia	Autorii neologismelor în situaţia social economică post -Brexit	361
RUMLEANSCHI, Mihail/ ŞMATOV, Valentina	A propos de la notion d' "identité communicative"	370
STANŢIERU, Svetlana	Termenii neologici polisemantici: perspectivă lexicografică	392
VRABIE, Diana	Alice în Țara Minunilor – un model iradiant în literatura pentru copi	399

Ședința plenară

ARHAISMUL DIN STRUCTURA FRAZEOLOGISMELOR – INDICIU AL CARACTERULUI LOR IDIOMATIC

Lilia TRINCA, conf.univ., dr.
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi

Keywords: archaism, phraseological unit, repeated discourse

Frazeologismele ce conţin elemente arhaice reprezintă o dovadă peremptorie a faptului că orice element glotic face parte nu numai dintr-o structură proprie unei epoci anume, ci şi dintr-o structură constituită în timp, având un caracter de proces. Aceste expresii reprezintă formaţii cu o vechime de secole, evocând imagini ale unor timpuri de mult apuse. De aceea în structura lor pot rămâne cristalizate „rudimente” lingvistice, adică forme şi sensuri uzuale cândva, dar învechite azi. Cu toate acestea, o bună parte din astfel de frazeologisme sunt sesizate totuşi ca elemente ce se înscriu organic în sistemul frazeologiei contemporane, iar limba română literară, deşi refractară infiltrării fenomenelor vetuste în sistemul său, admite existenţa unor asemenea elemente glotice, ce nu se înscriu în perspectiva uzului actual. Arhaismele din structura frazeologismelor, după cum am mai menţionat, sunt nişte elemente favorizate, deoarece au căpătat o a doua viaţă. Prezenţa arhaismelor în cadrul frazeologismelor le atribuie acestora din urmă un grad înalt de coeziune a componenţilor în raport cu alte tipuri de îmbinări de cuvinte. Specificul lor rezidă în aceea că, în virtutea faptului că în structura lor există unităţi lexicale şi construcţii ieşite din uz, ele sunt sesizate de către vorbitori drept creaţii „exotice”, necunoscute, al căror sens frazeologic nu se deduce din semnificaţiile elementelor componente.

Conservarea elementelor arhaice în structura frazeologismului denotă, fără îndoială, că aceste construcţii au o folosire îndelungată şi au fost acceptate de mult. Tentativa de a motiva posibilitatea „sedimentării” elementelor arhaice în componenţa frazeologismelor implică relevarea trăsăturilor distinctive ale frazeologismului: polilexitatea, reproductibilitatea, stabilitatea, idiomaticitatea, complexitatea şi expresivitatea. La acest capitol ne interesează, în special, stabilitatea şi idiomaticitatea. Or, se va considera că o îmbinare de cuvinte este stabilă atunci când

cuvintele formează o unitate ce nu poate fi explicată întru totul prin regularităţile sintactice şi semantice ale îmbinării şi când îmbinarea e utilizată de către comunitatea lingvistică asemenea unui lexem. Astfel, dacă din perspectiva planului expresiei, frazeologismul se caracterizează prin stabilitate, adică imposibilitatea schimbării/modificării componentelor lexicale ale frazeologismului, atunci idiomaticitatea este o particularitate semantică a frazeologismului. *Idiomacitatea* constituie proprietatea de a nu realiza relaţii semantice regulate între semnificaţia componentelor frazeologismului şi semnificaţia generală a acestuia. Dacă nici unul din componente nu intră în construcţia expresiei cu semnificaţia lui literală, înseamnă că frazeologismul este complet idiomatic. Sensul global, *alias* frazeologic, nu coincide cu sensul literal, rezultat din suma semnificaţiilor elementelor componente ale frazeologismului. Gradul de *idiomaticitate* creşte direct proporţional cu discrepanţa între sensul frazeologic şi cel literal. În acest mod, frazeologismul nu prezintă izomorfism între planul expresiei şi planul conţinutului, iar elementele lui componente adesea nu se mai înscriu în opoziţiile de ordin fonetic, gramatical, lexical, altfel zis nu mai sunt comutabile. Cele afirmate mai sus, desigur, nu implică interpretarea frazeologismelor ca „iregularităţi" sau, cu atât mai puţin, ca anomalii, ci ne sugerează comparaţia lor cu o combinaţie chimică, despre care a vorbit Ch. Bally: „On dit qu'un groupe forme une unité [phraséologique] lorsque les mots qui le composent perdent toute signification et que l'ensemble seul en a une; il faut en outre que cette signification soit nouvelle et n'équivale pas simplement à la somme des significations des éléments (ce qui du reste serait absurde). On peut comparer ce changement à celui qui résulte d'une combinaison chimique" (Bally 1995:74-75).

Lingvistul gălăţean S. Cârâc introduce pentru frazeologism, la fel împrumutat din sfera chimiei, conceptul de *izomerie* cu semnificaţia de „proprietate a unor substanţe cu aceeaşi compoziţie chimică de a avea însuşiri diferite" (Cârâc 2002:64). În aşa fel, frazeologismul poate deveni parţial idiomatic, dacă în componenţa lui intră elemente/unităţi lexicale cu semnificaţie proprie. Bunăoară, suma sensurilor elementelor componente ale frazeologismului *a vinde apă la sacagiu* nu are nimic în comun cu semnificaţia frazeologică a acestuia „a încerca să dai cuiva un lucru pe care îl are din belşug; a încerca să înveţi (sau să înşeli) pe cineva mai priceput

(sau mai şiret) decât tine”, dar sensul expresiei *a adormi somnul de veci* „a muri” stă la suprafaţa ei (e uşor dedus din suma sensurilor elementelor componente), ceea ce face ca această expresie să fie parţial idiomatică.

În concluzie, menţionăm că estomparea, până la dispariţie a motivaţiei iniţiale a grupului de cuvinte, pierderea caracterului analizabil face posibilă menţinerea elementelor arhaice. Multe din aceste arhaisme de orice nivel (fonetic, lexical, gramatical) în limba română contemporană sunt ocurente exclusiv în cadrul frazeologismelor, nefiind întâlnite ca elemente constitutive ale combinaţiilor libere[1]. Fiind reconstituite în conştiinţa vorbitorului de-a gata, e absolut lipsit de importanţă dacă există sau nu în componenţa frazeologismelor elemente arhaice, fie chiar şi incomprehensibile pentru vorbitorii limbii actuale. În cazul acestor expresii, nu mai apare problema dacă unitatea lexicală respectivă îşi actualizează în cadrul expresiei sensul său de bază sau unul derivat (figurat)[2]. Vorbitorul este privat aici de posibilitatea de a stabili existenţa sau lipsa unor asemenea transformări semantice: el, pur şi simplu, memorizează şi reproduce expresia de-a gata, fără a conştientiza semnificaţiile componenţilor. Bunăoară, frazeologismul *a avea însemnat* pe cineva (ceva) *la* ***catastif*** a păstrat în limba română actuală sensul de „a avea (a ţine) evidenţa faptelor cuiva (pentru a se răzbuna pe el)”. Prezenţa în componenţa frazeologismului a arhaismului lexical (*catastif* „registru, condică”) – necunoscut pentru cei mai mulţi vorbitori – face ca forma lui internă să fie incomprehensibilă, vorbitorii conştientizând expresia ca o unitate lingvistică integrală. Sau în frazeologismul *a lua* pe cineva *la* ***rost*** „a mustra pe cineva”, componentul *rost* îşi actualizează sensul său originar („gură”), arhaizat azi, cunoscut, în mare parte, numai de către specialişti. Acesta la fel e un motiv pentru care frazeologismul dat este interpretat ca un tot unitar, fără a putea fi dezmembrat în elemente componente. Expresia *a*

---

[1] În această ordine de idei, am vrea să menţionăm că pot avea ocurenţă exclusiv frazeologică nu doar elementele arhaice, ci şi unele elemente non-arhaice. Bunăoară, unităţile lexicale precum *desuetudine, decurs, posibilul, brio, aval, amonte*, deşi nu sunt arhaisme, le găsim exclusiv în cadrul îmbinărilor stabile de cuvinte. Cf. *în decurs, a face tot posibilul, a cădea în desuetudine, cu brio, în aval, în amonte* ş.a.

[2] Aşa cum se întâmplă în cazul celorlalte frazeologisme, ale căror elemente componente, pe măsura trecerii îmbinării libere de cuvinte în îmbinare stabilă, dezvoltă sensuri noi „frazeologice”, care participă la crearea sensului nou, emoţional-apreciativ al unităţii frazeologice.

pune beţe în ***roate*** cuiva „a pune piedici” continuă a fi întrebuinţată şi azi de către vorbitori (deşi aceştia sesizează forma gramaticală *roate* drept una arhaică), întrucât frazeologismul e conştientizat ca ceva integral. Asemenea frazeologisme, alături de *a cădea în* ***brânci****, a băga* pe cineva *în* ***boale****, în doi* ***timpi*** *şi trei mişcări, a bate* ***câmpii****, în (de)* ***veci****, a da* ***ortul*** *popii, a nu avea nici o* ***leţcaie****, a umbla cu* ***plosca*** *(cu minciuni)* etc. sunt arhicunoscute tuturor vorbitorilor limbii române. Şi, actualmente, ele continuă a fi întrebuinţate foarte activ în limbă, deşi vorbitorii nu cunosc semnificaţiile unor elemente componente ale lor. Această „necunoaştere” nu este însă o stavilă în calea utilizării acestor expresii.

Cu toate că semnificaţii unităţilor lexicale din structura frazeologismelor fuzionează într-un tot întreg, totuşi se păstrează structura polinomică a semnificanţilor, ce constituie expresia materială a frazeologismelor. Menţinerea arhaismelor este favorizată şi de particularităţile formale ale acestor expresii: caracterul stabil, imuabil, precum şi de topica fixă a elementelor componente. Or, componenţii frazeologismului au un grad, mai mare sau mai mic, de sudură, în schimb o posibilitate de disociere extrem de redusă. Pe de altă parte, prezenţa elementelor arhaice contribuie la solidificarea relaţiilor de structură în cadrul îmbinărilor stabile de cuvinte, măreşte gradul de stabilitate şi de „rezistenţă” a componenţilor frazeologici, menţine ordinea fixă. Fiind nişte „exotisme” izolate de sistemul limbii actuale, arhaismele devin nişte nuclee care „atrag” celelalte elemente componente şi „cimentează” structura frazeologismului.

Pe lângă aceasta, frazeologismul îndeplineşte în limbă o funcţie estetică, emotivă, caracterizându-se printr-o puternică valoare stilistică. „Iregularitatea” frazeologismului arhaic, determinată de plasarea în afara normelor limbii actuale (prin perpetuarea unor fenomene glotice ieşite din uzul general) constituie o importantă sursă pentru expresivitatea frazeologismului. Doar un cuvânt ieşit din vogă şi, respectiv, neclar sau o formă gramaticală neobişnuită, deci, într-un anume fel, „exotică”, impune cititorul sau ascultătorul să-şi încordeze atenţia, întrucât îi „zgârâie” auzul şi îi stimulează reacţia lui emotivă. Imaginea sonoră a unităţilor lexicale arhaice îl „fascinează” pe receptor. Într-un fel, putem vorbi, de o „magie” a cuvintelor, sau, în terminologia Tatianei Slama-Cazacu, de „puterea cuvintelor” (Slama-Cazacu 1973:48). Deci arhaismele (lexicale, fonetice,

derivate, gramaticale) ce se conţin în structura frazeologismelor, prin faptul că sporesc expresivitatea acestora, reprezintă indici ai frazeologizării. Existenţa arhaismului în structura frazeologismului denotă că procesul de „cristalizare” a unei expresii a luat sfârşit, ea căpătând regim de unitate fixă, *alias* discurs repetat, iar elementele ei componente se condiţionează reciproc, fără a mai putea fi dislocate.

Aşadar, elementele ieşite din uz constituie, iniţial, catalizatorul care generează transformarea îmbinării libere de cuvinte într-o îmbinare stabilă, iar apoi – un indiciu al frazeologizării ei: or prezenţa arhaismului denotă caracterul stabil al îmbinării, depăşind ambiguitatea distincţiilor *fix, stabil/liber, neanalizabil/analizabil* în domeniul grupurilor de cuvinte şi stabilindu-i statutul. Menţionăm însă că prezenţa elementelor arhaice, deşi contribuie la solidificarea relaţiilor de structură în cadrul îmbinărilor stabile de cuvinte, nu explică motivele apariţiei frazeologismelor. Mai degrabă, ele reprezintă o mărturie că această îmbinare a devenit una stabilă de mult, că elementele ei componente au reuşit „să se învechească” şi „să rămână în urma” evoluţiei sistemului lexical, fonetic sau gramatical. În aşa fel, arhaismele din structura frazeologismelor susţin, cel mai ades, caracterul idiomatic al expresiei, şi nu îl creează. Pentru multe expresii ce au o existenţă îndelungată în limbă (uneori de-a lungul veacurilor), acumularea în structura lor a diverselor tipuri de arhaisme devine un indiciu al frazeologizării lor, precum şi un criteriu ce ar permite distingerea acestora de îmbinările libere de cuvinte.

Referinţe bibliografice

Bally, Charles, ***Traité de stylistique française,*** vol. I şi II, Troisieme édition, Librairie C. Klincksieck, Paris, 1995.

Cârâc, Ioan S., *Introducere în morfologie*, Brăila: Editura Edmunt, 2002.

Slama-Cazacu, Tatiana, *Forţa şi limitele influenţării contextului social al comunicării asupra nucleului semnificativ al cuvântului* în volumul *Cercetări asupra comunicării*, Bucureşti: Editura Academiei, 1973, pp. 35-50.

Abstract. For many expressions that have a long life in language (sometimes existing through centuries), accumulating various types of archaisms in their structure is an indication of their becoming phraseological units and also a criterion used to distinguish them from free word combinations. The presence of archaic elements, while contributing to solidifying the structure relations within

collocations, does not explain the reasons for the appearance of phraseological units. Rather, they serve as evidence that this combination has been stable for a long time and that its component elements have managed to "get old" and "lag behind" the development of the lexical, grammatical and phonetic system.

О СИСТЕМНОМ ПОДХОДЕ ПРИ КОНТРАСТИВНОМ ИССЛЕДОВАНИИ ФОНЕТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Анна ПОМЕЛЬНИКОВА,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Cuvinte – cheie: контрастивная лингвистика, система, фонема, звуки речи.

В современном научном познании все более очевидной становится целесообразность единого подхода к многочисленным системным исследованиям.

Всё больше современных исследователей интуитивно осознают, что существующая реальная общность многообразия направлений должна базироваться на едином понимании системы, а её определение должно охватывать не только совокупность элементов и их отношений, но и включать целостность как свойство самого объекта исследуемой системы (Агошкова, Ахлибининский 1998:179).

Лексическое наполнение слова «система» может реализовываться в различных контекстах:

- учение, концепция (философская система Платона);
- принцип распределения предметов или понятий по классам (Периодическая система химических элементов);
- метод практической деятельности, устанавливающий порядок, правила чего-нибудь (система воспитания);
- способ записи чисел (система счисления);
- группирование объектов природы (Солнечная система);
- политическое устройство (политическая, экономическая система т. п.);
- порядок, налаженность установившихся норм и правил (система ценностей);

- закономерность (прослеживается система действий);
- строение, устройство какого-либо предмета (оружие новой системы) (Батоврин 2012)

Из этого следует, что в зависимости от области знаний и целей исследования в науке может существовать и существует множество интерпретаций самого слова «система». Основным фактором, влияющий на: различие в определениях, является то, что в понятии «система» имеется двойственность: обозначение явлений реального мира и метод изучения и представления данных феноменов.

С понятием «система» (целое, составленное из частей; соединение – греч.) исследователи обычно связывают совокупность взаимодействующих элементов, представляющую определённую целостность. Элементы системы, согласно И. В.Арнольд, образуют единое целое, где отношения составляющих элементов подчинены иерархии (Арнольд 1991: 17).

Понятие системы, пройдя долгий путь исторической эволюции, становится с середины 20 века «одним из ключевых философско-методологических и специально-научных понятий», при этом принцип системности рассматривается как важный аспект методологии исследования разрабатываемой проблемы, уходя корнями в историю философии (Коршунов, Мантатов 1988). Данный принцип предполагает изучение любых явлений реального мира на основе учёта закономерностей целого как системы, включая специфику взаимодействия его элементов.

Обращаясь к проблемам лингвистических исследований, И.В. Арнольд делает краткий экскурс в историю возникновения системного подхода в науке, видит в системе «упорядоченную и внутренне организованную совокупность (множество) взаимосвязанных и взаимодействующих объектов. Элементы системы образуют целостный комплекс, подчинены отношениям иерархии, могут, в свою очередь, рассматриваться как подсистемы и функционируют во взаимодействии с внешней средой» (Арнольд 1991: 17).

Ф. де Соссюр и И.А. Бодуэн де Куртенэ были первыми среди лингвистов, кто, описывая язык и языковые элементы, опирался на системные отношения: «язык есть система, элементы которой

образуют целое, а значимость одного элемента проистекает только от одновременного наличия прочих» (Ф. де Соссюр 2001:147). Здесь же автор указывает на наличие двух аспектов описания языка: синхронический и диахронический аспекты, отмечая при этом, что лишь синхронный подход допускает применение системного принципа в изучении взаимосвязей в языке, поскольку время способно разрушать системные связи.

Считая язык одновременно и наследием прошлого человечества и результатом новых преобразований в ходе эволюционного развития, Г.Гийом приходит к выводу о необходимости преодоления противопоставления данных аспектов при изучении феноменов языка, предлагая изучать синхронию в развитии.

Традиционно система фонем идентифицируется с их классификацией, представляющей собой совокупность последовательных делений множества по определенным принципам классификации. «Система фонем потому и является системой, а не простым набором этих фонем, что последние находятся в определенных и достаточно четко устанавливаемых связях и противопоставлениях, входят в объединяемые по тем или иным признакам группы фонем, образуют соотносительные ряды» (Шанский, Иванов 1987).

Новый взгляд в описании звукового строя языка - функциональный подход, предложенный Суитом в 70-х годах девятнадцатого века, отражает ориентацию на изучение системных связей в языке. Суит привлекает внимание к тому факту, что звуковые единицы проявляют не только собственные качественные и количественные характеристики, но и могут быть интерпретированы в зависимости от их отношения друг к другу.

Отмечая «внешне» и «внутренне» обусловленные фонетические различия, О. Йесперсен указывает на явное различие оценки звуковых качеств в зависимости от подхода: собственно фонетического или функционального\фонологического. «Внешне» обусловленные фонетические различия зависят от фонетических условий, тогда как «внутренне» обусловленные фонетические различия являются их

сущностью, они не связаны с положением в слове и имеют дистинктивную функцию.

В лингвистической литературе встречаются наименования, такие как «сопоставительная лингвистика», «контрастивная лингвистика», «конфронтативная лингвистика» и другие. Мы используем термин «контрастивная лингвистика» как наиболее традиционный термин, термин, указывающий на наличие в сравниваемых языках специфических, контрастных характеристик. Наряду с наименованием «контрастивная лингвистика» в научных лингвистических источниках представлен термин «метод контрастивного анализа», предполагающий «сопоставление двух языков с целью предотвращения интерференции при обучении иностранным языкам» (Жеребило 2010:165).

К ведущим отличительным свойствам контрастивной лингвистики И.А. Стернин относит: а) изучение отдельных единиц и явлений двух сравниваемых языков; б) сравнение языковых явлений, представляющих определённые категории в одном языке, с подобными явлениями в другом языке (Стернин 2007).

Контрастивные различия языковых систем языков, обнаруживаемые благодаря сопоставительной типологии, позволяют определять не только индивидуальную специфику каждого языка, но и общие черты сравниваемых языков. Анализируя ошибки, в стремлении их исправить и предотвратить в будущем, следует проводить системное, уровневое и межуровневое сравнение языковых единиц обоих языков, а не ограничиваться сопоставлением фонетических особенностей произношения слов в двух языках отдельно.

Своеобразие различных уровней системы языка предполагает и специфический круг задач, с которыми мы сталкиваемся при описании языка. При описании двух или более контактирующих языков необходимо подготовить общие теоретико-методологические принципы, образующие единую базу для сравнения языковых явлений.

Отвечая данным потребностям, контрастивная лингвистика предлагает свои методы исследования, применяя которые,

исследователь привлекает знания из разных областей науки о языке, а также учитывает генетическую принадлежность сопоставляемых языков (Ярцева 1981:12).

Системный подход, который стали применять в изучении языковых явлений, обозначил новые возможности для типологических исследований, тогда как результат сопоставления отдельных форм различных языков был малоинформативен, поскольку позволял лишь констатацию совпадения либо расхождения отдельных форм в данных языках

Контрастивное исследование следует проводить на базе сравнения систем языков, как например грамматического строя языка как системы его построения, при этом исследователь должен исходить из установленных условий соизмеримости, т.е. наличия как общих, так и специфических черт в исследуемых языках.

Первостепенной задачей контрастивного анализа, исходя из сказанного, является определение условий соизмеримости исследуемых языков, т.е. того, что станет основанием для их контрастного сравнения.

Так, усилия исследователей, изучавших в сравнительном плане фонетический уровень различных языков, привели к значимым результатам, поскольку ими в первую очередь были правильно выбраны основания для контрастивного сравнения, а именно – сравнение артикуляционных основ языков при классификации звуков речи.

По существу, любое описание языка, произведённое специалистом, для которого исследуемый язык не является родным, может непроизвольно содержать элементы контрастивного сопоставления. Поэтому с давних пор установилась традиция созерцать контрастивные исследования как учебные материалы, необходимые для преподавания иностранного языка.

Под методом контрастивного анализа часто понимается такое исследование и описание языка, которое предполагает сравнение его с другим языком путём сравнения систем языка, конечной целью которого будет определение его своеобразия. Сочетание

типологического и контрастивного подходов при сравнении языков, вариантов языка и диалектов дает наиболее объективные результаты.

Несмотря на то, что контрастивный подход в изучении родственных и неродственных языков всё чаще привлекает к себе внимание, лингвисты, однако, пока не выработали единый взгляд на статус данного раздела языкознания, а также на его наименование.

Библиография:

Агошкова Е.Б., Ахлибининский Б.В. *Эволюция понятия системы* //Вопросы философии.-1998.- №7. С.170-179.

Арнольд И.В. *Основы научных исследований в лингвистике*: Учеб. пособие. — М.: Высш. шк., 1991. ISBN 5-06-001499-1.

Батоврин В. К. *Толковый словарь по системной и программной инженерии*. — М.:ДМК Пресс. — 2012 г. ISBN 978-5-94074-818-2

Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. ISBN 5-98993-002-X ISBN 978-5-98993-133-0

Коршунов А.М, Мантатов В.В. *Диалектика социального познания.*- М.: Политиздат, 1988 г.-ISBN 5-250-00002-9

Соссюр Ф. де. *Заметки по общей лингвистике*. —М.: Прогресс,2001.

Стернин И.А. *Контрастивная лингвистика*. – М.: АСТ; Восток – Запад, 2007. ISBN 978-5-478-00731-7

Черкасов Л.Н. *Системный подход в фонологии*. — Ярославль, 2000.

Шанский Н.М., Иванов В. В. *Современный русский язык* — 2-е изд., испр. и доп.— М.: , Просвещение, 1987.

Ярцева В.Н. *Контрастивная грамматика.*- М.: Наука, 1981.

Abstract

Im vorliegenden Artikel wird das Thema der systemhaften Methode bei der Behandlung von sprachlichen Einheten zur Disskussion gestellt. Die traditionelle Betrachtungsweise hat sich nicht als genügend erwiesen. Als Hauptbegriff gilt hier die Beschreibung der phonetischen/phonologischen Phänomenen von der Sicht des Systems, dessen Einheiten sie sind.

CARACTERUL CRIPTIC AL EUFEMISMELOR ÎN LIMBAJUL MEDICAL

Oxana CHIRA
Dr., lect. univ.
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Key words: doctor, patient, medical discourse, euphemism, euphemistic speech, closed questions.

Sănătatea este unul din aspectele fundamentale ale vieții umane, care, în plus, cuprinde, pe lîngă tabuurile tradiționale legate de superstiții sau de moarte, numeroase tabuuri ale alterității, izvorîte din compasiune, delicatețe, jenă, pudoare, solidaritate umană etc., singurele motive care justifică în societatea contemporană nevoia de eufemism.

În anul 1940 Sextil Puşcariu făcea următoarea constatare cu privire la terminologia medicală: „La termenii medicali, neologismul mai e ajutat să se propage şi prin faptul că medicii, întrebuinţînd termenii tehnici, se pot înţelege, la patul bolnavului, fără să fie înţeleşi deel, apoi fiindcă o boală cu un nume străin i se pare bolnavului mai «interesantă» decît cea cu un nume obişnuit (cf. migrenă faţă de dureri de cap, calcul sau litiază faţă de piatră etc.); în sfîrşit, fiindcă atunci cînd e vorba de părţi ale corpului, termenul tehnic – cel puţin la început, pînă nu e înţeles de toată lumea – nu este supărător: cuvintele hernie sau intestine se pot întrebuinţa în societate, pe cînd vătămătură sau maţe trec de vulgare” (Puşcariu 1976 : 385-386). Se poate observa că S. Puşcariu anticipa într-o oarecare măsură, ceea ce astăzi mulți lingviști numesc „funcția criptică a limbajului medical” la care ne vom referi în acest articol.

Funcția criptică a eufemismelor este exploatată cel mai frecvent de medici. Aflîndu-se într-o postură dificilă, medicul caută „să-i comunice unui [...] bolnav treptat adevărul, pentru că acesta ar accepta mai degrabă minciuna decît adevărul” (Munteanu 2010:126). Iată unele exemple: *neoplasm, sarcom*etc. pentru „cancer”, *pediculoză* pentru „păduchi”, *scabie* pentru „rîie”, *alopecie*pentru „căderea părului”, *deshidratarea organismului* pentru „diaree”, *intoxicație* pentru „vomă”, *intramuscular (i/m)* pentru „injecție în fese”, *antigen HBs* pentru „Hepatita B”, *tranzitul intestinal lent*

pentru „constipație” etc. În același timp, este necesar să facem distincție între limbajul specializat (abstract, utilizat de medicul-vorbitor și medicul-interlocutor, în care termenii utilizați nu pot fi considerați eufemisme cu funcție criptică) și discursul concret (sau, mai bine zis, dialogul dintre medicul vorbitor și pacientul interlocutor).

Medicii recurg la eufemisme cu scopul de a masca conștient unele fenomene din domeniul medical. După părerea cercetătoarei I. Druță „una dintre caracteristicile eufemismelor oficiale este perisabilitatea, valoarea lor de camuflaj pierzîndu-se după o utilizare frecventă” (Druță 2009:84). Vorbitorul recurge la eufemisme, deoarece consideră că realitățile respective sînt:

a) ofensatoare: Din delicatețe, despre un paralitic se va spune că este paraplegic/ tetraplegic sau că suferă de pareză (după caz). O afecțiune care este percepută de către bolnav (și, implicit, de către cei din jur) ca fiind jenantă va fi menționată, de obicei, prin denumirea sa medicală;

b) dezagreabile: *perioadă delicată* pentru „menstruație”, *treaba mare* pentru „excremente”, *tranzit intestinal lent* pentru „constipație”;

c) dezonorante: *Spitalul Dermatologie şi Maladii Comunicabile* pentru „Spitalul Dermatologie şi Venerologie”(www.neogen-moldova.com, vizitat 10.05.2013)**;** *boală franceză* pentru „s*ifilis”*: „În secolele XVI-XVII în Imperiul Otoman a fost tradusă doar o singură carte europeană contemporană; este vorba despre o lucrare dedicată „bolii franceze” (sifilisului), problemă care a ajuns la hotarele otomane deja către 1510” (http://blog.nistru-prut.info/?p=4139, vizitat 20.06.2014).

Cu siguranță, putem afirma că eufemismul diminuează stresarea pacientului sau, dimpotrivă, îi derutează, camuflînd denumirea exactă a denotatului. Pentru ilustrare: cuvîntul *special* se caracterizează, la prima vedere, printr-o semnificație neutră, dar, în cadrul unor sintagme, devine purtător al unor semnificații „intrigante”, „șocante”, „stresante” (deexemplu: *secție specială*, *tratament special*,*operație specială*, *pacient special*, *îngrijire specială*etc.).

Pentru ca un sinonim să funcționeze ca eufemism pentru un cuvînt, condiția necesară și suficientă este ca acest sinonim să prezinte sensul de bază comun, dar să nu fie însoțit de conotațiile negative ale termenului aflat sub interdicție. Sinonimia este procedeul prin care se realizează eufemizarea

în lucrările de lexicografie. Relația de sinonimie se concretizează nu de puține ori între cuvinte ce aparțin de limbi funcționale diferite. În acest fel, eufemizarea implică participarea simultană a cel puțin două stiluri funcționale: termenii din registrul științific vor putea funcționa întotdeuna ca eufemisme propriu-zise în stilul neutru sau în cel colocvial, iar termenii din registrul colocvial capătă conotații ironice în stilul neutru sau în registrele stilului științific.

Eufemismele din registrul științific utilizate deja în stilul colocvial pentru „bolnavii de SIDA" apar din cauza fricii și se modifică în timp: *bolnav cu virusul imunodeficienței umane*, *pacient hiv*, *pacient seropozitiv*, *victima secolului*, *contact de risc* etc.

Eufemismele din sfera medicală nu caracterizează doar limbajul medical, ci și atitudinea umană a medicului față de pacient. De exemplu „boala" este numită de medic *suferință*, *necaz*, *stare*, afecțiune, *povară* etc. Desigur că, neînţelegîndu-se semnificaţia termenilor medicali, nici sensul global al comunicării medicale nu mai poate fi priceput de către pacient și anume aceasta este scopul medicului. Contextul ne oferă suficiente resurse de exprimare, precum în următorul exemplu: *Boala femeilor neiubite* un eufemism pentru afecțiunea ginecologică, „endometrioză" (http://www.unica.ro/ce-este-boala-femeilor-neiubite-si-cum-o-recunosti-124379, vizitat 7.12.2016).

Ținem să afirmăm că medicul respectă condiţia specific ştiinţei, spunînd adevărul pacientului într-o expresie neinteligibilă pentru acesta, considerăm că funcţia criptică trebuie abordată în acest caz şi din perspectiva deontologiei limbajului medical.

Este cazul să menționăm că, funcţia criptică se justifică doar cînd „este bine să se evite unii termeni curenţi care, aşa cum arată observaţiile, au prin ei înşişi puterea să trezească frica: cuvintele *tumoare*, *uremie*, *sincopă cardiacă*, *ramolisment cerebral* şi cîteva altele trezesc uneori profanului imagini mai angoasante decît îşi poate închipui medicul" (Baylon *et alii* 2000 : 345). A vorbi clar presupune a permite pacientului să ştie în orice moment despre ce vorbeşte medicul.

Cuvintele utilizate frecvent ca substitute ai unei boli sau cuvîntelor vulgare își diminuează treptat funcțiile eufemistice, încît deseori unii medici încep să spună *pardon* sau *scuzați* înainte de a-l pronunța. De exemplu:

Scuzați, dar deja sunteți diagnosticat cu BTS în urma testelor făcute.

Un alt eufemism utilizat în medicina modernă este *Secţia de îngrijire paliativă*, secția în care sînt internați *bolnavii paliativi* și îi ajută să accepte moartea ca un proces normal, ca urmare a unei boli incurabile.

De aici: *bolnavi paliativi*; *îngrijiri paliative* pentru „îngrijiri înainte de moarte". Aceasta este o îngrijire activă universală a pacienților, furnizate de un grup de profesioniști într-un moment în care boala pacientului nu mai este vindecabilă.

În fiecare secție de psihiatrie există o camera care se numește *Camera tăcută*, eufemism utilizat pentru „o celulă cu o saltea fără WC", extrem decamuflată denumirea camerei și tot atît deeficientă pentru trezirea fricii în pacienți, altfel zis, o cameră uitată de medici.

O expresie utilizată în medicină este *efecte secundare*, de fapt un eufemism pentru „efecte intenționate" în urma administrării unor medicamente. Ca de exemplu: „Aceste droguri au mai multe efecte secundare" pentru efecte intenționate în urma administrării drogurilor, ca de pildă tremur, mișcări incontrolate ale mîinilor, crampe musculare, coșmaruri, agitație etc.

Caracterul criptic se exprimă și prin calificativul ce urmează pentru substantivul *boală* în următoarele exemple:

- ✓ *boală grea şi îndelungată:* „O boală grea şi îndelungată l-a măcinat fizic" (*Timpul*, 14 iulie 2008, p. 5);
- ✓ *boală grea şi nemiloasă:* „O boală grea şi nemiloasă l-a smuls dintre noi..." (*Timpul*, 26 februarie 2007, p. 2);
- ✓ *boală incurabilă:* „Interpretul Mircea Guțu a murit în urma unei boli incurabile" (www.protv.md, vizitat 12.07.2013) pentru cancer.

Este necesar să menționăm că abrevierile au funcție eufemistică în domeniul medical doar în contextele în care utilizarea formei întregi ar putea ofensa și/sau afecta emoțional receptorul. În convorbirile cu pacienții, abrevierile camuflează:

− diagnoza gravă: *DZ* „diabet zaharat"; *VHB* pentru „virus hepatic B"; *EBT* pentru „tumorile arborelui biliar extrahepatic"; *VHC* pentru „virus hepatic C"; *LCM* pentru „lovitura cauzatoare de moarte".

− diagnoza rușinoasă: *A51* pentru „sifilis recent", *TBC* pentru „tuberculoză", *CDI* pentru „consumator de droguri injectabile", *ITS* pentru

„infecții cu transmitere sexuală” sau *BTS* pentru „boli cu transmitere sexuală”.

Un alt eufemism exprimat printr-o abreviere este *Programul T4* sau varianta germană *Aktion Tiergartenstraße 4* utilizat de naziști în cel de-al Doilea Război Mondial consta în experimente forțate în lagărele morții impuse miilor de evrei, țigani, deținuților politici, copiilor bolnavi etc., iar denumirea programului, cît și termenii *eutanasie* sau *moarte blîndă* erau folosite pentru a descrie eufemistic acest program.

De cele mai multe ori, eufemizarea, exprimată prin abrevieri-împrumuturi face dificilă înțelegerea.

Unii termeni medicali formați cu prefixoide de intensitate au pătruns în limbajul *politically correct* și, de acolo, în stilul jurnalistic și în limbajul uzual, unde au înlocuit termenii tradiționali, percepuți ca fiind nepotriviți sau ofensatori în unele situații; eufemizarea, în această situație, este una situațională, dictată de rațiuni umane, de dorința de a evita cu delicatețe referirea brutală la realități dureroase sau penibile:

- hiper-: *hipertiroidie* „guşă”;
- hipo-:*hipoacuzie* „surzenie, surditate”; *hipoacuzic/ă* „surd/ă”;
- anti- : *antisanitărie* pentru „mizerie”, „dezordine”;
- supra-: *supraponderal* „gras, obez”; *supraacut* pentru „o boală cu evoluție foarte activă”; *supradozat* pentru „beat”.

La îmbogățirea stratului eufemistic un rol deosebit revine manifestărilor semantice ale unităților limbii. Ne referim, întîi de toate, la polisemie. Interpretarea sensurilor din limba comună nu se face decît în legătură directă cu sensul specializat, iar elementul care contribuie la dezambiguizarea termenului este contextul:

Alergie este un „mod special de a reacționa al organismului sub acțiunea unor microbi sau a unor substanțe străine introduse pe căi variate: digestivă, respiratorie, injecții etc.”, dar poate semnifica și „a nu tolera”, „a nu suporta”: „Adrian Păunescu a fost un om cu o poftă extraordinară de viață, dar avea *alergie* la prostie!” (www.evz.ro, vizitat 04.03.2013).

Testosteron este înregistrat de dicționare cu sensul de „hormon sexual masculin care menține caracterele sexuale secundare masculine”, însă poate fi utilizat și cu sens eufemistic: „Politicienii și finanțiștii autohtoni cred că pot izola România de criza internațională cu vorbe și

testosteron” (www.romanialibera.ro, vizitat 02.10.2008). Termenul în cauză substituie sensul de „risc”, dat fiind faptul că în principalele instituții economice și politice conduc preponderent bărbații, care sînt tentați să-și asume riscuri mult mai mari decît femeile.

Este cazul să amintim de cîteva eufemisme din sfera medicinii și în limba germană: *schwächliche Gesundheit* pentru „Kränklichkeit”; *aus Gesundheitrücksichten* pentru Krankheitsgründen; *nicht in Ordnung sein, nicht auf der Höhe sein, auf dem Posten sein, nicht auf dem Damm sein, etwas in den Knochen haben, leidend sein* pentru „krank sein”. Denumirile diagnosticului rușinos ce țin de bolile venerice sunt și în limba germană mascate prin eufemisme: *Liebesandenken, noble Krankheit, gelante Krankheit, türkische Musik, Syph, französische Krankheit, lothringische Kranheit* etc.

Evoluția eufemismelor poate avea loc în sensul disfemizării, așa cum s-a întîmplat cu termenii *cretin, idiot, retardat* etc., odinioară eufemisme provenite din limbajul ştiinţelor medicale, care, o dată cu pierderea ambiguității, şi-au pierdut statutul deeufemisme.

Din cele relatate, se conturează limpede ideea că evidențierea unei sau altei funcții este posibilă doar în baza a două relații: pe de o parte, este vorba de relația dintre vorbitor și ascultător, iar, pe de altă parte, de relația dintre intenția vorbitorului și impactul eufemismului asupra ascultătorului. Și, așa cum menționează pe bună dreptate unii specialiști, „dacă în cazul eufemismelor de atenuareemitătorul şi receptorul pornesc de la premise comune, perspectivele lor sînt diferite în cazul eufemismelor de camuflare și de apreciere” (Spânu 2013: 13).

Evidențierea eufemismelor în limbajul medical e una convențională, întrucît fenomenul eufemizării este determinat de factori extralingvistici, mai concret, de factori de natură socială. Spectrul motivelor ce determină una sau altă interdicțieeste destul de pestriț. Pornind de la această ipoteză, trebuie să admitem, așadar, și variabilitatea domeniilor în care se produce eufemizarea. Dacă, inițial, eufemizarea era raportată doar la forțele supranaturale, moarte, boală, fiziologie, corpul omenesc și anumite părți componente ale lui etc., în zilele noastre sferele tradiționale enumerate sînt întregite de cele care se referă la viciile umane, defectele fizice și intelectuale, viața social-politică.

Referințe bibliografice

Baylon, Ch., Mignot X., *Comunicarea*, Iaşi, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”, 2000.

Druță, I., *Contribuții la studiul manipulării prin cuvînt*. În: Distorsionări în comunicarea lingvistică, literară şi etnofolclorică românească şi contextul european, Iaşi, 2009, p. 115-120.

Munteanu, C., *Reflecţii privind „funcţia criptică” a limbajului medical*. În: Limba Română, Chișinău, 2010, nr. 1-2, p. 120-129.

Puşcariu, S., *Limba română. Privire generală*, vol. I, Bucureşti, Editura Minerva, 1976.

Slama-Cazacu, T., *Psiholingvistica. O ştiinţă a comunicării*, Bucureşti, Editura All, 1999.

Spânu, C., *Eufemisme în limbajul publicitar. O comparație între limbile germană și română.* Rezumatul tezei de doctorat. București, Editura Universității din București, 2013.

Abstract*:*The article outlines key lexical layers of medical terminology. Different semantic concepts of individual lexemes, stylistic figures of speech and sustainable expressions to the field of medicine were also analyzed in this article.

Atelierul nr. 1 *Lingvistica şi didactica limbilor străine (limbi germanice) A*

DEUTBARKEIT VON DEONYMISCHEN KOMPOSITA IN MEDIENTEXTEN

Irina BULGACOVA,
Universitatea „Alecu Russo“ din Bălţi

Cuvinte–cheie: textul mass-media, nume propriu, apelativ, cuvinte compuse deonimice, constituienți, motivarea sensului, relația semantică.

Die zunehmende Mediatisierung der modernen Gesellschaft hat die immer steigende Konkurrenz zwischen einzelnen Medienorganen im Kampf für den Leser zur Folge. Jedes Medienorgan ist darum bemüht, mehrere potenzielle Leser durch etwas Außergewöhnliches, Originelles und Kreatives an seine Seite zu gewinnen. Dabei ist es wichtig, dem gewährten Prinzip der Ökonomie in der Mediensprache treu zu bleiben. Diesem

Bedürfnis entsprechen die Wortbildungskonstruktionen mit Eigennamen (deonymische WBK) (*Incirlik-Streit, Ukraine-Krise, Britanisierung, Merkelismus-Leninismus*). Die Verbreitung von deonymischen WBK ist zudem sprachlich verursacht, denn der Gebrauch dieser Bildungen trägt zu einem variationsreichen attraktiven Ausdruck und zur sprachökonomischen Verdichtung des zu berichtenden und zu kommentierenden Sachverhalts bei.

Dank ihrem Komprimierungspotenzial erfreuen sich deonymische Komposita in Medientexten einer besonders hohen Verwendung. Die WBK sind als sekundäre Bildungen zu betrachten, deren ausschlaggebende Eigenschaft in ihrer Fähigkeit besteht, auf primäre Bildungen zurückzugehen (Kubrjakova zit. in Barz 1988:77). Diese Bedingtheit wird in der Semantikforschung mit dem Terminus Motivation (Motiviertheit) bezeichnet. Mit sekundären WBK werden Gegenstände, Ereignisse und Eigenschaften motiviert benannt. Die semantische Abhängigkeit der WBK von ihren motivierenden Einheiten wird als das Hauptmerkmal bestimmt (Barz 1988: 77). Charakteristisch für WBK ist ihre duale Referenz: sie referieren nicht nur auf materielle Gegenstände oder ideelle Begriffe, sondern auch auf „die Welt der Wörter“ (Barz 1988: 77.) Aufgrund der doppelten Referenz existieren zwei Möglichkeiten für die semantische Analyse der WBK. Die erste besteht in der Beschreibung der lexikalischen Bedeutung als Ganzes, die zweite stützt sich auf die Bedeutungserklärung durch die Bedeutungen der motivierenden Einheiten (Käge 1980:17). Diese These gilt in vollem Maße für die zu untersuchenden deonymischen Komposita.

Die Bestimmung der Gesamtbedeutung derartiger Komposita bereitet oft Schwierigkeiten, weil der Kompositionsprozess im Deutschen eng mit der Syntax zusammenhängt und Komposita als Produkte dieses Prozesses an der Grenze von Morphologie, Syntax und Lexik angesiedelt sind. Hinsichtlich der Deutbarkeit können die deonymischen Komposita anhand ihrer Konstituentenrelationen in voll-, teilmotivierte und idiomatische Komposita eingeteilt werden (Käge 1980:12). Motivation erfolgt durch die beiden Konstituenten, d.h. die Gesamtbedeutung des Kompositums ist aus den Bedeutungen einzelner Konstituenten ableitbar, z.B.:

Kafka-Kurzgeschichte > Kurzgeschichte von Kafka (SZ.de 26.09.10)

Iran-Reise >Reise in den Iran (spiegel.de 05.10.16)

Trump-Wahl > Trump ist gewählt (spiegel.de 03.12.16)

SPD- Mitglieder > Mitglieder der SPD (spiegel.de, 10.09.16)

Die Semantik der teilmotivierten deonymischen Komposita ist aus der Summe der Konstituenten nicht immer eindeutig zu erschließen: *Israel-Äußerungen* (spiegel.de, 05.10.16) > Israel äußert sich / Äußerungen über Israel; *Afghanistan-Konferenz* (deutschland.de, 03.10.16) > Konferenz in Afghanistan / Konferenz zum Thema „Afghanistan".

Demotivierte deonymische Komposita sind in ihrer äußeren Struktur als komplexe Bildungen zu erkennen, weisen aber keinen semantischen Zusammenhang mehr - auch nicht metaphorisch - zwischen der Gesamtbedeutung und den Einzelbedeutungen ihrer Bestandteile auf. Sie treten in den Medientexten nur vereinzelt auf. Voll- und teilmotivierte Bildungen hingegen werden oft verwendet. Dies hängt damit zusammen, dass der zugrunde liegende Name meist bekannt ist, z.B. *China-Besuch* (Spiegel.de, 02.11.16), *Merkel-Show* (zeit.de, 18.06.2015).

Für die Erschließung der Bedeutung eines Kompositums ist vonnöten, die semantischen Relationen zwischen seinen Konstituenten in Betracht zu ziehen. Die Festlegung dieser Beziehungen zwischen den Konstituenten von deonymischen Komposita, in denen Propria und Appellativa als A- und B- Konstituenten auftreten, bereitet gewisse Schwierigkeiten da die Namen keine Bedeutung im engen Sinne haben, sondern das onymisch benannte Objekt identifizieren. Die Interpretationsmöglichkeiten von Relationen innerhalb deonymischer Komposita sind folglich äußerst zahlreich.

In der Wortbildungsforschung sind viele Schemata zur Analyse der Bedeutungsbeziehungen zwischen der A- und B-Konstituente eines Kompositums vorhanden. In diesem Beitrag stützen wir uns hauptsächlich auf die Einteilung von Fleischer/Barz, die u. E. die Besonderheiten der deonymischen Komposita des Modells *Proprium- Appellativum* zu berücksichtigen ermöglicht (Fleischer/Barz 2012: 134).

Die Art der semantischen Relationen zwischen den Gliedern von deonymischen Komposita ist u.a. von der Zugehörigkeit des Onyms zu einer bestimmten Namenklasse abhängig. Deshalb wird die Semantik der deonymischen Komposita im Weiteren im Zusammenhang mit der

Namenklasse der onymischen Konstituente untersucht. Unter den in Medientexten vorkommenden deonymischen Komposita mit Anthroponymen dominieren in der semantischen Vielfalt die Familiennamen als Erstkonstituente. Da Anthroponyme Personen identifizieren, können zwischen den anthroponymischen und appellativischen Konstituenten der Komposita sehr spezielle, teilweise einzigartige Relationen entstehen:

- Relation zwischen dem Namenträger (meist eine bekannte Persönlichkeit) und dem von ihm geschaffenen Werk, z.B. *Mozart-Oper, Grass-Roman, Dürer-Zeichnung*
- Relation zwischen dem Namenträger und der nach ihm benannten Auszeichnung, Veranstaltung: *Konrad-Adenauer-Medaille, Kleist-Preis, Markus Lanz-Talkshow, Schmidt-Sendung.*
- Relation zwischen dem Namenträger und der von ihm vollzogener oder verursachter Tat, z.B.: Sawtschenko-*Urteil, Böhmermann-Affäre, Gauck-Rückzug*.
- Relation zwischen dem Namen einer bekannten (meist politischen oder historischen Persönlichkeit) und dem Zeitraum ihres Wirkens bzw. Herrschaft, z.B.: *Rockefeller-Zeit, die Blair- und Brown-Jahre, die Adenauer-Jahre.*
- Allgemeine Relationen zwischen dem Namenträger und der Alltagsumgebung: *Trump-Erfolg, Trump-Fans*.
- Relation zwischen dem Namenträger und ihm untersetzter Institution oder Ordnung: *Assad-Regime, Murdoch –Imperium.*

Die Komposita, in denen ein Toponym als Erstkonstituente fungiert, weisen folgende Relationen auf:

- lokale Relation: *Atlantik-Enklave, USA-Besuch;*
- thematische Relation (A ist Thema von B): *Israelkritik, Türkeifrage, Afghanistan-Debatte*
- finale Relation (B ist geeignet/bestimmt für A): *Libyen-Geld, Griechenland-Hilfsplan;*
- possessiv e Relation (A besitzt B): *Zypern-Politik, Afghanistan-Truppen;*
- Agensrelation: *Afghanistan-Abzug, Lybien-Entscheidung*;

- Patiensrelation: *Berlin-Besuch, Europa-Sanierung, Griechenland-Rettung*[3]

Die Komposita mit Ergonymen lassen sich vorwiegend auf zwei Namenklassen konzentrieren u.z. auf die Produkt- und Institutionsnamen. Die Zusammensetzungen, die als Erstkonstituente einen Institutionsnamen haben, weisen meist einige Relationen auf, die sich folgenderweise darstellen lassen vgl.:

- adhäsive Relation (B gehört zu A): *CDU-Mitglieder, EU-Außenminister, Grünen-Politiker;*
- thematische Relation : *Schlecker-Streit, GM-Opel-Konzept;*
- Agensrelation: *Volkswagen-Händler;*
- Patiensverhälnis: *Opel-Retung;*
- prozesualle Relation (mit A vollzieht sich etwas): *Toyota-Debakel, Gorch Fock-Affäre;*
- possesive Relation: *Leibniz-Keksen, Herta-Würsten, Melitta-Filtern, Mercedes-Mitarbeiter*.

Aus der durchgeführten Analyse ist ersichtlich, dass bei den Proprium-Appellativum- Komposita die Zuweisung zu einer Relationsart zwischen deren Komponenten sehr kompliziert ist. Viele von untersuchten Beispielen sind aufgrund ihrer spezifischen Muster nicht einzuordnen. Komplizierte semantische Relationen weisen vor allem solche Komposita auf, bei denen sich die okkasionelle Verknüpfung der Namen mit Appellativa und die daraus entstandene Neubedeutung nicht aus der Konstituentenstruktur deuten lässt. Obwohl viele deonymische Komposita dennoch kontextunabhängig zu verstehen sind, trägt deren Interpretation immer „den Charakter einer Hypothese“, die vom Kontext bestätigt oder korrigiert werden kann (Siebold 2000:22). In diesem Zusammenhang kann man in Anlehnung an Boase-Beier zwischen lokal und nicht-lokal interpretierbaren deonymischen Komposita unterscheiden: lokal - eine WBK ist aus der Bedeutung ihrer Konstituenten erschließbar, nicht-lokal - eine WBK ist nur durch Einbeziehen von Kontext zu verstehen (Boase-Beier 1984: 9). Lokal interpretierbare Komposita sind auch isoliert zu deuten und somit kontextunabhängig: *China-Besuch, Israel-Reise, Merkel-*

[3] Das Beispiel ist zweideutig zu betrachten: Griechenland wird gerettet (Patiens); Griechenland rettet sich (Agens).

Amtszeit. Kontextabhängige Komposita sind isoliert nicht deutbar und für ihre Erschließung braucht man Informationen aus dem Kontext sowie außersprachliches Wissen über den Namenträger. Zu den kontextabhängigen WBK können z.B. folgende deonymische Komposita zugerechnet werden:

1) Komposita, die durch kein oben erwähntes Muster zu deuten sind *Merkel-Faktor*. Die Deutbarkeit dieses Kompositums ist nur durch das Einbeziehen des Kontextes sowie durch die Aktivierung eines mentalen Bildes über den Namenträger möglich.

2) Komposita, denen mehrere Relationen zugewiesen werden können und die ohne Kontext nicht eindeutig zu entschlüsseln sind: *Afghanistan-Mandat*– „Afghanistan übernimmt ein Mandat“ oder „jemand hat ein Mandat, Erklärungen über politische Fragen in Bezug auf Afghanistan abzugeben“.

3) Komposita, die durch den Kontext eine nicht zu erwartende Bedeutung zugewiesen bekommen, bzw. neu, textinhärent interpretiert sind: *Lateinamerika-Ziele* - „Ziele in Lateinamerika“ statt der zu erwartenden Bedeutung „Ziele, die Lateinamerika hat“.

4) Komposita, die metaphorisch oder ironisch verstehbar sind und umgedeutet müssen: *Sarrazin-Marchandising.*

Die Deutbarkeit mancher WBK auf onymischer Basis setzt meist nicht nur eine eingehende Auseinandersetzung mit der aus dem Text hervorgehenden Bedeutung voraus, sondern auch das Besitzen von zusätzlichem Wissen, das im Rahmen des Textes aktualisiert wird. Das aktualisierte Wissen wird von Heringer als „Laufwissen“ bezeichnet (Heringer 1984: 49). Verschiedene interagierende Wissenstypen, die nach Bedarf aktiviert werden, sind sprachliches Wissen, Sach-, Welt-, Kontext-Situations- und Episodenwissen. Diese Wissenstypen machen in Wechselbeziehung mit Information aus dem Text die Bedeutung von deonymischen, meist okkasionell gebrauchten Komposita erschließbar. In der „Hierarchie zwischen den Quellen des Laufwissens“ steht ganz oben das Kontextwissen, gefolgt vom Situations- und danach dem Episodenwissen, die das Sach- und Weltwissen (also bloß wahrscheinliches Wissen) verdrängen können (Heringer 1984:44). Das Laufwissen, das immer wieder korrigiert werden kann, ist die Voraussetzung für die

Deutung: „Ohne Zögern, eher automatisch werden wir die richtige Deutung haben, nicht wählen. Das Laufwissen, das sich aus Kontext und Situation nährt, wird uns leiten“ (Heringer 1984:49).

Zusätzliches Wissen ist für das Verstehen von einer großen Anzahl der deonymischen Komposita notwendig, die in vielfältigen Bereichen der Medientexte verwendet werden. Ihre Deutbarkeit ist nur unter Berücksichtigung von Kontext und Weltwissen möglich, da sie Namen als Erstkonstituente enthalten. Die Namen werden nämlich für referenzielle Varianten gehalten, die nur in Verwendung, also im Kontext, bestimmt werden. Das Verstehen der deanthroponymischen Komposita hängt von der Kenntnis der Person, ihrer sozialen Stellung, Beschäftigung, Berufskarriere ab. Oft sind auch Kenntnisse über charakteristische Handlungs- und Verhaltensweisen sowie Eigenschaften nötig. Der Leser muss über entsprechende Informationen im Voraus verfügen (Weltwissen) oder sie müssen im Text bereits vorhanden sein (Kontextwissen). So verlangt die Interpretation des Kompositums *Adenauer-Jahre (Die Sprache der goldenen Adenauer-Jahre* (süddeutsche.de 05.08.2004) von dem Leser außersprachliches Wissen, da es in erster Linie auf die Amtszeit des ersten Bundeskanzlers und auf die damals herrschenden Verhältnisse hinweist.

Appellativa können innerhalb der deonymischen Komposita auch als Wissenselemente angesehen werden, die kontextuelles Wissen vermitteln. Durch die appellativische Zweitkonstituente wird vor allem in deanthroponymischen Komposita bestimmte Eigenschaften oder Denk- und Verhaltensweisen sowie gewisse Reaktionen eines Politikers oder bekannter Persönlichkeiten hervorgehoben.

Im Kompositum *Merkel-Machtwort* wird auf die Macht der Bundeskanzlerin und ihre politische Dominanz bei der Entscheidung von sozial-politischen Fragen angespielt. Die WBK *Seehofer-Schelte* thematisiert die Gereiztheit des Vorsitzenden der CSU H. Seehofer über die gescheiterte NRW-Wahl durch die Inkompetenz von Norbert Röttgen.

Die meisten Komposita jedoch rücken in den Mittelpunkt nicht Eigenschaften und Reaktionen des Namenträgers, sie informieren den Leser weitgehend über bestimmte Ereignisse, Diskussionen, Treffen, an denen sich eine bestimmte Persönlichkeit beteiligt hat: *Merkel-Hollande-Treffen*, *Steinmeier-Merkel-Kuschelrunde*.

Manche Komposita dieser Art können dank ihrer Prägnanz den Inhalt eines bestimmten Textes oder Mitteilung wiedergeben: *Schmidt-Spanien-Debakel.* Einerseits rückt die dreigliedrige Zusammensetzung in den Vordergrund die ehemalige Gesundheitsministerin Ulla Schmidt und andererseits deren unglücklichen Ausgang mit dem Dienstwagen in Spanien. Gleichzeitig enthält das Beispiel schon eine subjektive Auswertung, da der Autostahl als "skandalöse Verschwendung von Steuergeldern", bezeichnet wurde.

Es sei in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass der Kontext und die verschiedenen Wissensbereiche einen wichtigen Stützpunkt für die Erschließung von deonymischen Komposita darstellen. Die Relevanz des Kontextes gilt auch für die Entschlüsselung der deonymischen Komposita, die isoliert mehrdeutig zu interpretieren sind. Die Interpretation solcher Beispiele setzt außerdem ein relativ aktuelles kulturspezifisches Wissen voraus und lässt den Forscher ständig auf dem Laufenden sein.

Bibliographie:

Barz, Irmhild, *Nomination durch Wortbildung. Linguistische Studien*, Leipzig, Verlag Enzyklopädie, 1988.

Boase-Beier, Jean u. a., *Arbeitsbericht 41. DFG-Projekt „Nominalkomposita“. Endbericht*, Regensburg, 1984.

Fleischer Wolfgang, Barz Irmhild, *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Berlin-Boston, De Gruyter, 2012.

Heringer, Hans-Jürgen, *Gebt endlich die Wortbildung frei*, în *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 15*, 1984, p. 43–53.

Käge, Otmar, *Motivation: Probleme des persuasiven Sprachgebrauchs der Metapher und des Wortspiels.* Göppingen, 1980.

Siebold, Oliver, *Wort – Genre – Text. Wortneubildungen in der Science Fiction*, Tübingen, 2000.

Abstract

Articolul dat pune în discuție particularitățile funcțional-semantice ale compuselor, formate pe baza numelor proprii în textele mass-media germane. Sunt analizate așa-numitele structuri derivaționale motivate, parțial motivate și cele nemotivate. O atenție deosebită este acordată analizei relațiilor semantico-sintactice dintre constituienții acestor structuri. În funcție de apartinența numelor proprii la o anumită clasă este stabilit tipul de relație dintre numele propriu și apelativ și pus în

evidență sensul general al cuvintelor compuse deonimice, întrebuințate în textele mass-media studiate.

KONSTRUKTIONSGRAMMATIK ALS NEUE STRÖMUNG IN DER LINGUISTIK. THEORETISCHE ANSÄTZE UND DIE KONSEQUENZEN FÜR DEN SPRACHUNTERRICHT

Victor CHISELIOV,
dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă”

Schlüsselwörter: Konstruktionsgrammatik, Konstruktion, Konstruktion, Form-Bedeutungspaare, gebrauchsbasiertes Modell, Konventionalität, nicht-kompositionell, prototypische Muster, Spracherwerb, Spracherwerbsforschung, Sprachdidaktik

I. Theoretische Wurzeln und grundlegenden Prinzipien der Konstruktionsgrammatik

Die Konstruktionsgrammatik (des weiteren im Text als KG bezeichnet) hat sich zu Beginn der 2000er Jahre als eine neue linguistische Strömung etabliert, mit dem Ziel „ein umfassendes Modell sprachlicher Strukturen zu entwickeln …“ (Lasch, Ziem 2013:3-4). „Die KG setzt sich aus unterschiedlichen theoretischen Strömungen zusammen, die trotz beträchtlicher Unterschiede in Detailfragen durch übergreifende theoretische Annahmen zusammengehalten werden“ (Fischer, Stefanowitsch 2008: 3)*.

Neben den theoretischen Gemeinsamkeiten hat sich in den letzten Jahren die Erkenntnis durchgesetzt, dass nur eine solide empirische Grundlage Basis für die realistische Grammatiktheorie sein kann. Im Mittelpunkt der konstruktionsgrammatischen Forschungen stehen die sog. K o n s t r u k t i o n e n, d.h. bedeutungstragende sprachliche Einheiten, mit denen die KG praktisch alle sprachlichen Ebenen bzw. „Domänen“ zu erfassen versucht. Zu Konstruktionen zählen „neben lexikalischen Elementen auch grammatische Strukturen als bedeutungstragende Einheiten. KONSTRUKTIONEN gelten als die zentralen „Bausteine“ eines Grammatikmodells, in dem Syntax und Semantik als Organisationsprinzipien nebeneinander stehen“ (Lasch, Ziem 2013: 6).

Die Konstruktionen weisen folgende Hauptmerkmale auf: a) im Sinne des Saussure'schen sprachlichen Zeichens bilden sie eine Einheit aus der Form und Bedeutung und sind demnach als *Form- und Bedeutungspaare* zu betrachten; b) die Konstruktionen zeichnen sich einerseits durch die K o n v e n t i o n a l i t ä t aus, d.h. sie werden als solche von allen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft wahrgenommen; andererseits sind sie n i c h t – k o m p o s i t i o n e l l, d.h. ihre Bedeutung ergibt sich nicht aus der Summe der Bedeutungen ihrer Strukturelementen. Demzufolge muss sich die KG mit mehr oder weniger erstarrten lexikalischen Wendungen wie z.B. *Das geht dir nichts an! Morgenstunde hat Gold im Munde, Was fällt Dir ein? sich die Lungen aus dem Hals rennen …, sowie* mit sog. Grammatischen Phrasemen wie z.B. : *linker Hand, geschweige denn,* mit festen syntaktischen Strukturen wie z.B. mit sog. Ditransitivkonstruktionen („Argumentstrukturen") des Typs *Ich gebe ihm noch eine Chance. (S – P – Dativobjekt – Akkusativobjekt)*** oder mit „Spalt-Sätzen" , z.B. Satzgefüge mit einem Relativsatz*: Es war der kleine Junge, der die Vase umgeschmissen hat.*, befassen.

Zu den weiteren Merkmalen der Konstruktion gehören:

1. Die Konstruktionen erscheinen als p r o t o t y p i s c h e Muster („Modelle", „patterns"), was ihre vielfache Reproduktion in der Rede ermöglicht.
2. Die KG ist auf Erarbeitung eines g e b r a u c h s b a s i e r t e n Modells der Sprachbeschreibung ausgerichtet, d.h. die KG ist keine normative Grammatik mehr, sie ist die Grammatik der gesprochenen Sprache.

Die KG hat sich in den 1990er Jahren ist aus der von W. Croff, C. Fillmore, G. Lakoff u.a. in den 1980er Jahren begründeten ***Kognitiven Linguistik*** *(KL)* entstanden. Mit der KL teilt die Konstruktionsgrammatik drei übergreifende Prämissen:

- Sprache ist keine autonome kognitive Fähigkeit oder Instanz, sondern bleibt vielmehr auf allgemeine kognitive Fähigkeiten angewiesen.
- Grammatische Strukturen sind Ergebnisse menschlicher Konzeptualisierungsprozesse
- Sprachliches Wissen ergibt sich aus dem Sprachgebrauch

Die KL und KG gelten als G e g e n p o l zur generativen und der Transformationsgrammatik von N. Chomsky, der führenden linguistischen Strömung der 1980er Jahre. Die KL und KG lehnen die These der Generativen Grammatik, dass es „ein angeborenes grammatisches Wissen“ gibt, grundsätzlich und kategorisch ab. „Die Konstruktionsgrammatik unterscheidet sich von anderen Ansätzen in der Grundannahme, dass sich eine Sprache vollständig als ein Netzwerk von konventionalisierten Form-Bedeutungspaaren – also von sprachlichen Zeichen – beschreiben lässt“ (Goldberg 2003:219). „Lexikalische und grammatische Einheiten unterscheiden sich lediglich hinsichtlich ihrer Komplexität und ihres Abstraktionsgrades. Ein solches zeichenbasiertes Verständnis der Sprache erhöht die Attraktivität der Konstruktionsgrammatik für viele linguistische Domänen erheblich. Fehlte etwa der linguistischen Gesprächsforschung lange ein sprachtheoretischer Rahmen, in dem sie die konstitutiven Eigenschaften der gesprochenen Sprache einbetten kann, macht dies etwa die am Sprachgebrauch ausgerichtete Konstruktionsgrammatik möglich“ (Deppermann 2011: 205 – 238).

Das konstruktionsgrammatische Paradigma nennt sich K o n s t r u k t i k o n (engl. C o n s t r u c t i c o n), das sich als „ein strukturiertes grammatisches Inventar“, in dem die Konstruktionen „ …in bestimmter Weise miteinander verbunden sind“ zu behandeln lässt [Lasch, Ziem 2013]. Es ist bisher noch nicht gelungen das Konstruktikon zu beschreiben. Dies hängt damit zusammen, dass es eigentlich keine einheitliche KG (siehe oben das Zitat von A. Stefanowitsch: „Die Konstruktionsgrammatik setzt sich aus unterschiedlichen theoretischen Strömungen zusammen…“) und natürlicherweise keine einheitliche Definition für die Konstruktion gibt.

Die KG weist wirklich eine Vielfalt von Strömungen auf, die vier wichtigsten werden hier angeführt:

1. **Cognitive Construction Grammar (**Lakoff, Goldberg**),** die drei Hauptprinzipien

a) L e r n b a r k e i t von Konstruktionen, b) p r o t o t y p i s c h e Struktur von Konstruktionen als sprachliche Kategorien, sowie c) die k o g n i t i v e n M o t i v a t i o n e n , die bei der Herausbildung und Etablierung von

grammatischen Konstruktionen. wirksam werden, ins Zentralfeld der linguistischen Forschung rückt.

2. Radical Construction Grammar (Croft)**:** als Konstruktionen gelten praktisch alle traditionellen sprachlichen Einheiten wie Morpheme, Wörter, Wortgruppen, Sätze etc. .

3. **Berkeley Construction Grammar (**Fillmore, Kay, O`Connor**):** Als Konstruktionen gelten nur die idiomatisierten lexikalischen und grammatischen Strukturen.

4. **Sign-Based Contruction Grammar** (Sag, Kay, Mihaelis u.a.), die die Hauptprämissen aller konstruktionsgrammatischen Richtungen zu integrieren vermag.

Die vier o.g. Hauptrichtungen der KG sind in einem sehr wichtigen Punkt einig: das Konstruktikon ist nicht dem traditionellen Sprachfeld gleichzusetzen! Im Konstruktikon wird kein Unterschied zwischen Kern- und peripheren Elementen einer Grammatik gemacht. „… Ein Argument für einen konstruktionsbasierten Zugang besteht also darin, nicht mehr zwischen **peripheren** und **Kern-Elementen** einer Grammatik unterscheiden zu müssen. Eine Sprachtheorie, die nur Teile einer Grammatik erklären kann und andere Teilen als Ausnahmen definieren muss, ist aufgrund ihrer begrenzten Reichweite *weder* deskriptiv *noch* explanativ *adäquat*. Mithilfe von Konstruktionen können hingegen auch (vermeintlich) randständige Elemente einer Sprache, wie Idiome, erfasst werden. Dabei spielt die syntaktische Komplexität keine Rolle, denn bei den Morphemen geht es genauso um konventionalisierte Form-Inhaltspaare wie bei Argumentsstrukturen und Idiomen. Die Konstruktionen fungieren demnach als **einheitliches und allgemeines Format sprachlichen Wissens**“(Lasch, Ziem: 2013). Unter den Konstruktionsbegriff fallen demnach:

- Morpheme (lexikalische Morpheme, genauso wie die Derivations- und Flexionsmorpheme;
- Komplexe Wörter
- Feste Mehrwortausdrücke
- Sprichwörter
- Schematische Idiomen
- Grammatische Phraseme,
- Argumentsstrukturen

- Wortklassen und grammatische Relationen

Tabelle***:

KONSTRUKTIONEN	BEISPIELE
Derivations- und Flexionsmo	-er (groß-er); -und (Trauung)
Wörter	groß, Knecht
Komplexe Wörter	Weberknecht
Feste Mehrwort- Ausdrücke	Guten Tag!
Grammatische Phraseme	geschweige denn
Sprichwörter	Morgenstund hat Gold im Mund
Idiome	j-m auf die Finger schauen
Schematische Idiome	Was macht X Y? (was macht die Fliege in meiner Suppe)
Vergleichssätze	Je x –er desto y –er (je mehr desto
Argumentstruktur: Ditransitiv (mit teilweise offenen Slots)	NP (Nom) gibt NP (dat) NP (akk.)
Argumentstruktur: Ditransiti (mit offenen Slots)	NP (Nom) VP NP(dat) NP (akk.)
Wortarten, grammatische Re	(Nomen); (Subjekt)

II. Die Konstruktionsgrammatik und der Spracherwerb

Eines der grundlegenden Prinzipien der KG besteht darin, dass sich das sprachliche Wissen ausschließlich aus dem Sprachgebrauch ergibt, und der Spracherwerb auf allen seinen Stadien und Altersstufen in Konstruktionen erfolgt. „Die Konstruktionsgrammatik bietet zusammen mit den Grundannahmen der gebrauchsbasierten Kognitiven Linguistik zur Generalisierung, Abstraktion und Kategorienbildung ein klares und schlankes Paradigma zur Beschreibung und Erklärung des Spracherwerbs.“ (Behrens 2011:165). In diesem Zitat sieht man einen deutlichen Hinweis auf die Notwendigkeit der Spracherwerbsforschung, der verschiedene

Lernprozesse zu Grunde liegen, mit dem konstruktionsgrammatischen Ansatz zu verbinden. Die Sprachdidaktik bzw. die Methodik des Fremdsprachenunterrichts, als Teildisziplin der Spracherwerbsforschung, bedarf für ihre Weiterentwicklung offensichtlich neuer Impulse. Die KG in Verbindung mit der Sprachdidaktik bietet ein breites und weites Forschungsfeld für die Theoretiker, doch auch für die Sprachlehrenden ist es eine enorme Herausforderung, denn es fällt einem erfahrenen Fremdsprachenlehrer selbstverständlich sehr schwer, im Unterricht auf die im Laufe der Jahren angeeigneten methodischen Routinen zu verzichten.

Heutzutage unternehmen manche WissenachaftlerInnen sporadische Versuche ein neues grammatisches Lernmodell für die FremdsprachenlernerInnen zu entwickeln, das auf dem Erlernen nicht der grammatischen Regeln, sondern der Konstruktionen beruht.

In den modernen, vor allem in Deutschland herausgegebenen Lehrwerken, versuchen die Autoren (zumindest partiell) die konstruktionsgrammatischen Erkenntnisse bei der Vermittlung des grammatischen Stoffes zu berücksichtigen. Das möchte ich hier anhand einer kommunikativen Aufgabe aus dem DaF-Lehrwerk „Schritte international“ veranschaulichen (Niebisch, Penning-Hiemstra 2006:38). In der Aufgabe werden verschiedene Möglichkeiten zum Ausdruck eines zukünftigen Geschehens gezeigt. Zur Festigung des vermittelten Stoffes werden kommunikative Übungen angeboten. Als solche dienen z.B. sog. „halbierte“ Kurzdialoge wie:

*1. Mitte Juli **fahren** Ralf und ich mit dem Auto nach Dänemark zum Campen. Cool, oder?*

*2. Also, das **wird** noch Folgen **haben**. Sie **werden** schon noch **sehen**, was sie davon haben.*

*3. Auch im benachbarten Ausland **wird** es schon in den Skigebieten lange Staus **geben**.*

*4. Mach dir keine Sorgen, Mama. Ich **werde** keinen einzigen Tropfen Alkohol **trinken**.*

*5. Wir **werden** die Ursachen vieler Verkehrsunfälle **aufzeigen**.*

Wenn man an diese Aufgabe aus konstruktionsgrammatischer Sicht heranginge, so könnte man folgendes feststellen:

- die Aufgabe hat zum Ziel, den Lernenden die Futur I – Konstruktion beizubringen;
- das prototypische Muster der erwähnten Konstruktion (*werden… Infinitiv* I) wird unter verschiedenen Kontextbedingungen realisiert;
- konkrete Kontextbedingungen beeinflussen die Nuancierung der grammatischen Bedeutung bei der Realisierung der Konstruktion: a) direkte und ursprüngliche Bedeutung des Futurs als eines Zukunftstempus „ Eintritt des Geschehens nach dem Redemoment“ findet man in den Sätzen 2,4,5.; b) im Satz 3 haben wir mit sog. „hypothetischen Futur“ (grammatische Bedeutung: „die im Redemoment gültige Annahme“) zu tun; c) im Satz 1 wird auf die Möglichkeit der Umschreibung der Futur- Konstruktion durch ein finites Verb im Präsens hingewiesen.

Die Aufgabe sieht vor, dass die Lernenden die angeführten Sätze im Bezug auf ihre Reihenfolge in einem breiteren Kontext beurteilen und die fehlenden Aussagen unterm Gebrauch des o. e. Muster ergänzen.

Dieses Beispiel veranschaulicht die Tatsache, dass die aktuellen Lehrwerke noch kaum, oder überhaupt nicht, die konstruktions-grammatischen Ansätze berücksichtigen. Es ist aber auch kein Wunder, denn, ehe die Unterrichtsmethodik aus der Perspektive der KG revidiert wird, müssen die daraus ergebenen Konsequenzen erkannt und die Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht formuliert werden.

Schlussfolgernd lässt sich folgendes sagen:

1. Aus linguistischer Sicht stellt die KG einen Versuch dar, ein universelles gebrauchsbasiertes Modell zur empirischen Beschreibung des Sprachsystems;
2. Die KG bietet ein breites Feld nicht für die grammatischen, sondern auch für die sprachdidaktischen Forschungen;
3. Heute kommt es darauf an, die für die Sprachdidaktik relevanten Erkenntnisse der KG zu erfassen und dementsprechend ein neues Konzept des Fremdsprachenunterrichts zu erarbeiten bzw. das vorhandene (zumindest partiell) zu revidieren.

Quellenverzeichnis:

Lasch, A., Ziem, A.. *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Walter de Cruyter GmbH, Berlin, Boston, 2013

Fischer, K., Stefanowitsch, A. *Konstruktionsgrammatik II. Von der Konstruktion zur Grammatik.* Anatol Stefanowitsch, Kerstin Fischer (Hgg.) Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, D-72015 Tübingen, 2008

Deppermann, A. *„Konstruktionsgrammatik und interaktionale Linguistik: Affinitäten, Komplementaritäten und Diskrepanzen“*, in: Lasch, A. /A.Ziem (Hgg). und *Konstruktionsgrammatik III, Aktuelle Fragen Lösungsansätze*, Tübingen, Staffenburg, 2011

Behrens, H. *Die Konstruktion von Sprache im Spracherwerb*. In: Konstruktiongsgrammatik III. Lasch, A., /Ziem, A. (Hrsg) Aktuelle Fragen und Lösungsansätze. Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, D-72015 Tübingen, 2011

Niebisch, D., Penning-Hiemstra S., et.al. *Schritte 1 international. Deutsch als Fremdsprache*, Max Hueber Verlag 85737-Ismaning, 2006

Anmerkungen:

* dazu siehe auch: Fischer, K /A. Stefanowitsch (2006), „Konstruktionsgrammatik: Ein Überblick“, in Fischer, K /A Stefanowitsch (Hgg), Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie. Tübingen: Stauffenburg, 3-17)

** in den Werken der Konstruktionsgrammatiker werden für die Satzglieder der traditionellen Grammatiken andere, „gebrauchsbasierte“ Symbole verwebdet.

*** siehe: Lasch, Ziem, 2013, S.19

Abstract

În articolul, care urmează, cercetătorul a sintetizează abordările teiretice, care vizează descrierea limbajului prin intermediul unui model empiric, lansat în anilor 2000 cu denumirea de „Gramatica Constructiuva” (CG). În articol sunt reflectate concis principiile fundamentale şi conceptele de bază a GC – construcţie, dublete de formă şi sens, precum şi curente dominante, care s-au format în perioada indicată. Importanţa concepţiilor GK devine prioritară nu numai pentru cercetările lingvistice, ci şi pentru didactica limbilor străine

PODCAST ALS NEUES UND INNOVATIVES MULTIMEDIA-PHÄNOMEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Svetlana CORCEVSCHI
doctor în pedagogie, USM

Schlüsselwörter: Video-Podcasts, Podcasting, Podcastkultur, Podcasting-Textaufgabe, die Medien- und Methodenkompetenz

Lernen mit Hilfe moderner Technologien ist für viele schon längst Alltag. In der Praxis werden digitale Medien im Fremdsprachenunterricht noch immer nicht konsequent genutzt. Nur in wenigen Schulen und Universitäten ist das praktische Arbeiten mit Computer und Internet fester Bestandteil des Unterrichts. Der Einsatz digitaler Medien in den Schulen und Universitäten wird von einigen engagierten Lehrpersonen initiiert und getragen, aber nur in wenigen Fällen ist fest in den Unterricht integriert.

Podcast ist ein neues und innovatives Multimedia-Phänomen, das auch vielseitige Möglichkeiten für den traditionellen Unterricht bietet. Unter Podcasts im weiteren Sinne versteht man Audio- oder Videoaufnahmen, die – in der Regel kostenlos – aus dem Internet herunterladbar sind. Im engeren Sinne versteht man darunter Audio- oder Videoaufnahmen, die regelmäßig erscheinen und abonniert werden können. Der Einsatz von Podcasts im Fremdsprachenunterricht fördert die Entwicklung folgender Kompetenzen:

- Sprachkompetenz (Textverständnis, sprachliche Aufbereitung von Inhalten, die eigene Meinung in Worte fassen, mit dem Ergebnis an die Öffentlichkeit gehen, eigene Texte inhaltlich und formal kritisch betrachten sowie unter Anleitung überarbeiten)
- Kreativität und vorausschauendes Denken
- Teamarbeit
- Projektmanagement: Ideen konkretisieren und umsetzen
- Aktive Beteiligung an der Mediengestaltung und somit an der Meinungsbildung durch Veröffentlichung eigener Beiträge im Internet.
- Motivation und Befriedigung durch Herstellung eines eigenen – hörbaren oder sichtbaren – Produkts.

Die Verwendung von Podcasts bzw. Video-Podcasts für das Trainieren des Hör- und Hör- Sehverstehens ermöglicht es, aktuelle und

authentische Hörtexte und Videos in den fremdsprachlichen Unterricht zu integrieren. Dadurch ergibt es sich zusätzlich die Gelegenheit, Hörtexte zu vielfältigen und außergewöhnlichen Bereichen als Hörverstehensübungen im Unterricht einzusetzen. Der traditionelle Unterricht können durch Podcasts ergänzt werden. Im Podcast -Unterricht ist alles authentisch: Video, Text, Inhalt, Aussprache, Fotos. Der Podcast -Unterricht bietet den Schülern und Studenten eine abwechslungsreiche Möglichkeit, ihre Arbeitsergebnisse als Poster, Webzeitungen, PowerPoint-Projekte, mündliche bzw. Online-Beiträge oder Webseiten zu präsentieren. Ein Podcast bringt Möglichkeiten mit sich, den traditionellen Unterricht methodisch zu erweitern, den Zugriff auf einen Hörtext zu ermöglichen, Hörverstehensaufgaben in die Hausaufgaben zu verlagern und somit gleichzeitig den Anteil mündlicher Sprachkenntnisse jedes einzelnen Schülers oder Studenten zu erhöhen. Nicht zuletzt weisen Podcasts authentische Charakteristika der gesprochenen Sprache auf, die und Anforderungen realer Hörbedingungen im Alltag der Zielsprache heranzuführen, Hörverstehensübungen im Unterricht einzusetzen.

Schon für Lernende der Grundstufe für Niveau A1-A2 lassen sich Podcasts einsetzen, die teilweise speziell für den fremdsprachlichen Unterricht konzipiert sind und zusätzlich zum Hörtext weiterführende Materialien wie Vokabelhilfen oder einfache Aufgabenstellungen anbieten. Häufig werden bei diesen Podcasts begleitende Texte oder sogar Transkriptionen zur Verfügung gestellt, die das Hörverstehen unterstützen (Kim Kluckhohn 2009). Als Beispiele können die Podcasts von Goethe-Institut DEUTSCHLANDLABOR sein. Die Podcasts, die sich durch einfachen Wortschatz, geringe Komplexität und dadurch höhere Verständlichkeit auszeichnen, sind für den Einsatz in Lerngruppen auch mit niedrigerem Sprachniveau geeignet.

Fortgeschrittene Lernende für Niveau B1-C1 können durch den Einsatz von Podcasts im Unterricht an Hörtexte mit höherem Anforderungsprofil herangeführt werden. Sie kommen schon frühzeitig mit authentischen Texten der Zielsprache in Kontakt und können so langsam an Erfordernisse des täglichen Lebens oder prüfungsrelevante Anforderungen herangeführt werden (Kim Kluckhohn, 2009). Als Beispiele können die

Podcasts - Telenovela von Deutscher Welle „JOJO SUCHT DAS GLÜCK“ oder „TICKET NACH BERLIN“ sein.

Podcasts bereichern den traditionellen Unterricht durch ihre Authentizität. Allerdings ist ein sinnvoller Einsatz der Audio- und Videodateien nur durch eine vorausgehende Didaktisierung für den jeweiligen Unterrichtskontext zu erreichen und bedeutet dementsprechend einen zusätzlichen Arbeitsaufwand für den Lehrpersonen. Dafür ermöglicht die Didaktisierung eine Anpassung an das Niveau und Lerntempo der jeweiligen Lerngruppe sowie eine Individualisierung der Progression und der Lernziele. Das macht den besonderen didaktisch-methodischen Wert des Einsatzes von Podcasts aus.

Für den Einsatz der Podcasts im Fremdsprachenunterricht gibt es viele Möglichkeiten, es hängt nur davon ab, welche Übungstypen für ausgewählte Audio- oder Videomaterial verwendet werden, z.B. für (Evangelia Karagiannakis 2012).

● **Globales Hören:** ein bis zwei allgemeine Fragen zum Text beantworten; den in wenige Teile zerschnittenen Text rekonstruieren; Textabschnitten Überschriften oder Bilderzuordnen etc.

● **Selektives Hören:** einfache W-Fragen zum Text beantworten; Multiple-Choice-Aufgaben mit kurzen Sätzen, Paraphrasen usw. bearbeiten; ja -nein- bzw. richtig -falsch-Fragen beantworten etc.

● **Detailliertes Hören:** Lückentexte mit Wortschatz aus dem Podcast -Text ausfüllen; Kreuzworträtsel bearbeiten; eine kurze Zusammenfassung des Textes schreiben; einen Kommentar o.ä. zum Text verfassen; Sätze paraphrasieren; Wörter und Ausdrücke aus dem Text definieren/mit eigenen Worten erklären; Synonyme oder Antonyme zu ausgewähltem neuem Wortschatz finden u.v.m.

Podcasts bringen nur authentische Materialien mit sich und ermöglichen dabei ein autonomes Lernen. Die Gebundenheit an das traditionelle Klassenzimmer wird aufgehoben. Der Unterricht ist also nicht länger auf den Klassenraum beschränkt. Das Hörverstehen kann außerhalb des Unterrichtsraumes geübt werden. Podcasts eignen sich somit zum einen als Empfehlung an Lernende, denen das Hörverstehen grundsätzlich größere Schwierigkeiten bereitet und die mehr Übungsmaterialien suchen, zum anderen sind sie auch für Lernende hilfreich, die sich auf spezielle

Themen wie zum Beispiel Prüfungsanforderungen oder berufliche Kenntnisse vorbereiten wollen Die Audio- oder Videodatei kann man sich zu Hause anhören. Und zwar so oft wie die Schüler oder die Studenten es brauchen. Die Schüler bzw. die Studenten bestimmen ihr Lerntempo selbst. Durch die Individualisierung des Lernens ist die Angst senkt Fehler zu machen. Darüber hinaus tragen das selbstständige Lernen und das Recherchieren geeigneter Materialien auch generell zur Lernerautonomie bei, trainieren damit verbundene Schlüsselqualifikationen wie die Erschließung und Systematisierung von Wissensbereichen und stärken die Methoden, Individual- und Medienkompetenz der Lernenden (Kim Kluckhohn 2009).

Podcasting ermöglicht eine emotionale Atmosphäre während des Erwerbs von neuen Lerninhalten. Dazu gehören auch zeitliche Flexibilität, räumliche Unabhängigkeit und das eigene Lerntempo. Die Arbeit mit Podcasts fördert auf kreative Weise die Medien- und Methodenkompetenz der Lerner. Das Podcasting bewegt die Lehrerpersonen das Internet als Lernmedium zu entdecken. Man muss lernen den Computer als Lerngegenstand, Medium und Werkzeug im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Dies eröffnet neue methodische Wege und hilft die im Unterricht erkannten Probleme zu lösen und die Qualität des Unterrichts zu verbessern. Neben der Nutzung von Podcasts für die Fertigkeit Hören ist die Produktion und Veröffentlichung von Podcasts durch die Lernenden für das Sprechen, das interkulturelle Lernen und die Entwicklung der Medienkompetenz von Bedeutung. Es fördert projektorientiertes Lernen, kann motivierend sein, kann authentische Kommunikation und internationale Dialoge ermöglichen. Mit anderen Worten ist Podcasting offenbar eine gute Ergänzung zum traditionellen Unterricht.

Literatur

Podcasting und dessen Geschichte bietet „150 Fragen in Sachen Podcasts“ (http://www.podcast-buch.de/150fragen).

Oxford University Press listet und erklärt das Wort online in der Kategorie Wörter des Monats (http://www.oup.com) (http://www.oup.com/elt/catalogue/teachersites/oald7/wotm/wotm_archive/podcast?cc=global).

WDR-Podcasts (http://www.wdr.de/radio/ home/podcasts/) oder BR-Podcasts (http://www.br-online.de/podcast/)
Kim Kluckhohn „Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch“, Langenscheidt, Berlin, 2009, ISBN 978-3-468-49536-6
Evangelia Karagiannakis „Arbeiten mit Podcasts im DaF-Unterricht mit Kindern und Jugendlichen“, DaFiU Zeitschrift des UDGV Heft 25, 2012, http://www.udgv.org/attachments/article/129/dafiu25.pdf
Schröer, Olav (2008): Was Sie schon immer über Podcasts wissen wollten: 14 Fragen zum Thema Podcasts im Daf-Unterricht. DaF-Szene Korea, 27/2008.
http://www.lvk-info.org/nr27/lvk-27schroeer.htm
http://audacity.sourceforge.net/
http://cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/2008/08/30/podcast-projekt
http://podcast.wdr.de/maus.xml
http://www.lehrer-online.de/podcasting.php

Abstract

Scopul tehnologiei este acela de a face mai usoară predarea și învățarea limbii și este folosită indiferent de vârsta sau niveul studentilor, oferindu-le profesorilor șansa de a își organiza mai bine lecțiile și de a-i antrena pe studenți într-un mod atractiv în activitățile specifice.
Podcast-urile reprezintă o metodă foarte eficientă pentru predarea și învățarea limbii străine si sunt create în funcție de mai multe criterii, acoperind o gamă largă de subiecte.

KRITERIEN ZUR AUSWAHL DER AUTHENTISCHEN AUDIOVISUELLEN MATERIALIEN (PODCASTS) UND IHRE AUFGABENFORMATE FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Svetlana DZECHIS
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Key words: Deutsch als Fremdsprachenunterricht, Bildungstechnologien, authentische audiovisuelle Materialien, Podcasting, Video-Podcast.

Der Einsatz von authentischen audiovisuellen Materialien kann in allen Bereichen der Bildung stattfinden, insbesondere aber im Deutsch als

Fremdsprachenunterricht, wo didaktische Einheiten von Medien begleitet werden. Ziel des Medieneinsatzes soll die Vermittlung von Information, die Unterstützung des Lehrens und die Verbesserung der Lerneffekte sein, die durch eine Motivationssteigerung der Studierenden erzielt werden kann. Die Motivation wird gesteigert, weil die visuellen und auditiven Reize der Studierenden gleichzeitig oder individuell angesprochen werden. Dadurch werden viele Bereiche des Lernprozesses, wie die Memorisierung erleichtert, weil eine visuelle Verknüpfung zwischen Wort und Bild besteht (Rybarczyk 2012:151). Ergänzend dazu lässt sich hinzufügen, dass Medien, speziell authentische auditive und audiovisuelle Medien, dazu eingesetzt werden können, um Originalstimmen, regionale Dialekte und andere sprachliche Phänomene zu präsentieren. Das ist wichtig, um den Studierenden die fremdsprachliche Realität der Zielsprache näher zu bringen. Deshalb auch, weil an Universitäten nur selten Hochschullehrer unterrichten, die Muttersprachler sind und akzentfrei sprechen.

Audiovisuelle Medien können im Deutsch als Fremdsprachenunterricht verschiedene didaktische Funktionen erfüllen. Bei ihrer Anwendung werden gleichzeitig Informationen über Auge und Ohr übertragen, wodurch also mehrere Sinneskanäle gleichzeitig angesprochen werden (Schwerdtfeger 2001:14). Diese Medien bringen die fremdsprachige Welt in den Übungsraum, sowie geben Studierenden einen weitgehenden Einblick in die fremde Welt. Dank ihnen erlernen sie Reaktionen ausländischer Gesprächspartner richtig zu deuten und darauf richtig zu reagieren (Heyd 2005:192). Huneke und Steinig heben hervor, dass die Bedeutung der audiovisuellen Medien im Fremdsprachen-unterricht in ihrer Vermittlungsfunktion liegt, denn "über sie haben die Lerner authentischen Zugang zur Zielsprache und deren Kulturraum" (Huneke, Steinig 2002:180). Visuelle Medien stellen den authentischen Kontext dar: Sprache und Umgebung stammen direkt aus dem Zielland (Brandi 1999:149). Darüber hinaus können sie die Lernenden zur aktiven Teilnahme und Mitarbeit im Fremdsprachen-unterricht motivieren. Ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht kann die Lernenden auf allen Niveaustufen zu kommunikativem Handeln anregen (Huneke, Steinig 2002: 179). Was für ein Medium und wann es im Unterricht eingesetzt

wird, muss in gegenseitiger Abhängigkeit von Unterrichtsinhalt- und Unterrichtszielen entschieden werden.

Die Beschaffung der authentischen audiovisuellen Materialien ist heutzutage zwar wesentlich einfacher als noch früher. Man muss aber daran denken, dass das Urheberrecht im Fremdsprachenunterricht eine zunehmend größere Rolle spielt, und nicht alle verfügbaren Quellen ohne Einschränkungen eingesetzt werden dürfen. Grundsätzlich darf man Materialien nur nach den Vorgaben des Urheberrechtsgesetzes und in dem vom Anbieter oder Hersteller zugelassenen Rahmen im Fremdsprachenunterricht einsetzen. Auch authentische Materialien, die in der Unterrichtspraxis Verwendung finden, unterliegen unterschiedlichen rechtlichen Nutzungsbedingungen. Authentische audiovisuelle Materialien haben einen hohen Stellenwert im DaF-Unterricht: Sie können das Unterrichtsgeschehen regulieren und koordinieren und damit auch den Unterrichtsprozess optimieren. Solche Medien ermöglichen es, die alltägliche sprachliche und außersprachliche Wirklichkeit in den Fremdsprachenunterricht hinein zu holen. Die Entscheidung für ein bestimmtes Medium und seine Einbettung in einen Aufgabenzusammenhang gehören zu den wichtigsten Aufgaben, die den Lehrpersonen zukommen (Huneke, Steinig 2002:180).

Bevor das authentische Material für den Fremdsprachenunterricht didaktisch und methodisch aufbereitet werden kann, gilt es zunächst zu fokussieren, welche Aspekte bei der Auswahl beachtet werden müssen. Seitdem die ersten Podcasts im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurden, gab es zahlreiche Versuche, diese Aspekte zu klassifizieren. Der allererste Schritt besteht darin, Urheberrechte zu klären. Danach sollte im zweiten Schritt die didaktisch geeignete Filmgattung festgelegt werden (Lay 2009:111). Jeder Lehrperson sollte deutlich sein, warum die authentischen Materialien, die heutzutage ein breites Spektrum (Nachrichtensendungen, Sportsendungen, Dokumentationen, Spielfilme, Literaturverfilmungen, Kurzfilme, Werbespots, Podcasts, Musikvideo-clips, Serien, Diskussionen, Talkshows u.a.). umfassen, im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht legitime Gegenstände sind und welche Ziele durch deren Einsatz erreicht werden können. In der Fremdsprachendidaktik werden die Medien gewöhnlich nach dem Sinnesorgan gekennzeichnet, durch welches die

Lernenden Informationen wahrnehmen. Deshalb unterscheidet man visuelle, auditive und audiovisuelle Medien. Im Mittelpunkt unseres didaktischen Interesses stehen audiovisuelle Materialien: Aufgrund ihrer Vielfalt wollen wir uns nur auf authentisches Material beziehen und dabei insbesondere auf das Medium „Podcast“ fokussieren. Fragen folgender Art gilt es in diesem Beitrag zu beachten: Welche Aspekte man bei der Auswahl der authentischen Podcasts beachtet werden muss und ihre Aufgabenformate für den Fremdsprachenunterricht.

Podcasting ist ein neues und innovatives Multimedia-Phänomen, das seit dem Jahr 2003 eine regelrechte Kultur gebildet hat. Darunter versteht man die Erstellung von Mediendateien und deren automatisierte Verbreitung über das Internet. Die Inhalte sind so gut wie unbegrenzt und sehr vielfältig. Podcasts können z. B. Musik, Radiotalkshows, Kochsendungen, Univorlesungen, private Tagebucheinträge oder Nachrichten usw. beinhalten. Charakteristisch für einen richtigen Podcast ist, dass man ihn einfach und regelmäßig hören und sehen kann. Ein Podcast ist eine fast immer kostenlose kleine auditive oder audiovisuelle Sendung im Internet, die sich meist einfach auf einen MP3-Player übertragen lässt, sodass man sie in allen Lebenssituationen anhören oder ansehen kann. .Je nachdem, ob rezeptive oder produktive Tätigkeiten im Fokus einer Unterrichtseinheit stehen, empfiehlt es sich, den passenden Podcast in erster Linie abhängig von den Lernzielen auszuwählen. Wichtig dabei ist auch, die Zusammensetzung der Lerngruppe (Alter der Lernenden, Lerntypen, Lehrjahr, allgemeine Vorkenntnisse, Bedürfnisse und Interessen) zu berücksichtigen. Die Lehrperson soll auch die Möglichkeiten der Umsetzung des filmischen Materials (zeitlich, technisch, methodisch) kennen (Sarter 2006:52). Da die endgültige Wahl des passenden Podcasts keine leichte Entscheidung zu sein scheint, können darüber hinaus weitere Kriterien bedacht werden, um zu einer didaktisch sinnvollen Entscheidung zu gelangen:

1. Adressatenorientierung: Zu berücksichtigen sind u.a. Sprachkenntnisse, Herkunft, Alter, landeskundliches Vorwissen, Lehr- und Lernerfahrungen sowie Interessen und Bedürfnisse der Lernenden.
2. Berücksichtigung des institutionellen Rahmens: Die didaktische Entscheidung soll sich daran orientieren, ob der Unterricht

im Heimat- oder im Zielsprachenland stattfindet. Außerdem wird die Beurteilung des Materials durch die Institution und die Curricula beeinflusst. Der Filmeinsatz muss auch auf das Lernklima in der Studiengruppe und den bisherigen Unterrichtsverlauf abgestimmt sein.

3. Charakteristische Eigenschaften und daraus folgende Möglichkeiten sowie Grenzen des Podcasts (Heidecker 1996:441).

Der Einsatz jedes audiovisuellen authentischen Podcasts erfordert didaktische Überlegungen je nach Bildstruktur, Inhalt und filmischer Gestaltung und sollte daher mediengerecht vorbereitet werden. In dieser Hinsicht sind drei Faktoren zu berücksichtigen: Textsorte, Seh-Hör-Interesse (visuell-akustisches Interesse) und Wahrnehmung (Seh-Hör-Art). Die Lehrperson sollte daher genau überlegen, welche Schwerpunkte bei der Aufbereitung und Präsentation von Materialien zu verfolgen sind, damit die Lernenden zur Sprachrezeption und Sprachproduktion in der Zielsprache angeregt werden. Hierfür muss bei der Unterrichtsplanung analysiert werden, welche durch das Medium bedingten Aspekte bei der Arbeit mit derartigen Materialien zu beachten sind und wie man diese für den Unterricht nutzen kann. Zu diesen Aspekten gehören u.a.:

- Übertragungskanäle (visuelle versus akustische Präsentation), Wahrnehmungsvermögen der Zuschauer als Muttersprachler und als Studierende einer Fremdsprache (durch den schnellen Wechsel von visuellen und akustischen Reizen beim Sehen von fremdsprachlichen Podcasts kommt es nicht selten zu einer Überbeanspruchung der Wahrnehmungsfähigkeit ungeübter Lernender, die es noch nicht gewohnt sind, beide Wahrnehmungskanäle zu aktivieren und daraus die Informationen gleichzeitig zu dekodieren),
- Trennung der Informationskanäle (eine Erleichterung bei der Wahrnehmung von Informationen kann zunächst die Trennung der beiden Kanäle sein) und der Übergang von der Wahrnehmung zur Produktion (Brandi, Helmling 2001:9-11; Brandi 1999.:14).

Der konkrete didaktisch-methodische Arbeitsvorgang mit audiovisuellen Materialien sollte sich nach dem verwendeten Medientyp (Podcasts, Fernsehmitschnitt, Sprachlehrfilme, Werbespots, Videoclips u.a.) richten: Ein audiovisueller Text kann im Fremdsprachenunterricht als Informationstext (über Geschehen und Situationen) oder als

Instrumentaltext (zum sprachlichen Lernen mit dem Text) eingesetzt werden. Wie bei jeder Textarbeit kann die Filmtextaufnahme durch Erarbeitung von Schlüsselbegriffen, Assoziationsbündel oder das Wecken einer bestimmten Erwartungshaltung vorentlastet werden. Im Anschluss an die Präsentation des Podcasts kann man Besprechungsmethoden oder Übungsformen einsetzen, die von der grundsätzlichen Spezifik des Filmes ausgehen. Mit audiovisuellen Texten lassen sich auch gezielte Übungen zum Seh-Hörverstehen durchführen. Das spontane Gespräch oder Diskussionen über den Podcast können als Lernkontrolle und Nachweis der jeweiligen Lernleistung auf Video aufgenommen werden (Heyd 2005:193-195).

Mit der Auswahl von Podcasts sind nicht nur filmische, sondern auch sprachlich-inhaltliche, interkulturelle, landeskundliche und nonverbale Aspekte eng verbunden. Podcasts vermitteln eine authentische Sprache (u.a. die phonische Realisierung der Sprache, die prosodischen und rhythmischen Elemente), landeskundliche und interkulturelle Elemente, denen in der fremdsprachlichen Kommunikation große Bedeutung beigemessen wird. Die landeskundlichen Aspekte beziehen sich nicht nur auf die Vermittlung der Informationen über das Zielsprachenland, sondern auch auf die Vorstellung von Kommunika-tionssituationen. Laut Leontev betreffen sie Kanäle der Rezeptionsorientierung und somit die Körperhaltung, das proxemische und mimisch-gestikulatorische Verhalten und den Gesichtsausdruck (Leontev 1984:176).

In Bezug auf landeskundliche Inhalte schlägt Lay (Lay 2009:114) einen Fragenkatalog vor, der bei Beurteilung von audiovisuellen Podcasts helfen kann. Von besonderer Relevanz können für die Unterrichtenden folgende Fragen sein: „Welche landeskundlichen Informationen dokumentiert der Podcast? Was soll mit dem Podcast ausgesagt, gezeigt oder kritisiert werden? Zu welchem Lernziel, zur Behandlung welcher Thematik soll der Podcast eingesetzt werden? Ist der Podcast als Einführung, Ergänzung oder Vertiefung gedacht? Welches Vorwissen ist erforderlich, um den Podcast sprachlich und inhaltlich zu verstehen? Sind Lernende in der Lage, ihre Erfahrungen und ihr Vorwissen bei der Arbeit am Podcast zu involvieren? Berührt der Podcast lebensweltlich relevante Aspekte? Wie wirkt der Podcast auf Sie persönlich? Wie könnte er auf die

Studierenden wirken? Besteht die Gefahr einer falschen Verallgemeinerung beim Rezipienten? Löst die dargestellte Situation das Bedürfnis aus, zwischen der Ziel- und Eigenkultur Vergleiche anzustellen? Ermöglicht der Podcast eine Sensibilisierung für Werte, Normen und Verhaltensweisen der eigenen und der fremden Kultur?“

Im Folgenden werden die Möglichkeiten des Einsatzes von Podcasts im Fremdsprachenunterricht sowie mögliche Übungstypen behandelt. Wie die Praxis zeigt, werden Podcasts gewöhnlich ohne erkennbare Vor- und Nachbereitung und ohne Zuweisung konkreter podcasts-spezifischer Beobachtungs- und Arbeitsaufträge an die Lernenden abgespielt (Lay, Sophie 2007:503). Durch Übungen und Aufgaben, die den Inhalt des Podcasts jedoch in den Vordergrund stellen, kann die sprachliche Kompetenz der Studierenden erweitert werden (Sass 2007.:10). Besonders gefördert werden dadurch in erster Linie die Sprach- und Schreibfertigkeit (Brandi 1999:12). Für die Arbeit mit dem Podcast ist, ähnlich wie beim Hör- oder Leseverstehen, ein Vorgehen in drei Schritten zu empfehlen: Aktivitäten vor, während und nach der Betrachtung des Materials (Rybarczyk 2012:151). Alle Hör-Seh-Aufgaben sollten konkret und eindeutig gestellt werden. Sie sind "medienspezifisch zu ergänzen durch bilddeskriptiv-filmvisuelle Aufgaben zum ikonisch Dargestellten (z.B. Gesten), durch Aufgaben zur Sprache (von der Kameraperspektive bis zur Montage) sowie durch Aufgaben zur eigenen Gestaltung des Podcasts" (Raabe 2007:425).

Im ersten Schritt gilt es, die Studierenden auf das Thema einzustimmen, durch gezielte Aufgabenstellungen das Interesse der Studierenden zu wecken sowie ihr Vorwissen zu aktivieren. Der Einstieg kann über den Ton (Musik oder Sprache) erfolgen, mit dem Ziel, die Phantasie zu wecken und eine Erwartungshaltung aufzubauen. Die Musik kann die bildlichen Vorstellungen auslösen, die zum Gegenstand einer ersten Diskussion werden (Brandi 1999:21). Außerdem können in Form eines Assoziogramms oder eines Gesprächs das Vorwissen aktiviert und die Sequenz vor der eigentlichen Präsentation vorentlastet werden.

Da Bilder schneller als Texte erfasst werden, dient ein Einstieg über das Bildmaterial dazu, dass die Studierenden Hypothesen bilden sowie Bedeutungen und Geschichten konstruieren. Das ermöglicht ein erstes

Einfinden in die Charaktere der Protagonisten und in die Geschichten. Hier bietet es sich beispielsweise an, mit Abbildungen, Bildkarten oder Standfotos aus der Filmsequenz zu arbeiten (Sass 2007:11). Eine Sequenz kann z.B. ohne Ton dargestellt werden, was die Lernenden zu einem intensiveren Sehen führt. Sie können sich so nur auf die visuellen Informationen (d.h. nur Bildfolge und Bildbewegung) konzentrieren und dadurch die Kommunikationssituationen erkennen. Damit sind Ort, Zeit, Handlung und Figuren gemeint. Großaufnahmen, besonders der Gesichter, ermöglichen es, den Gesichtsausdruck oder die Stimmung der gezeigten Personen zu beobachten. Mimik und Gestik können auch viel über Charakter und Intentionen der sprechenden Figuren aussagen.

Zu beachten ist, dass die Bildwahrnehmung – wie beim Lesen – abhängig von Interesse, Konzentration, Stimmung und Vorerfahrung jedes einzelnen Rezipienten erfolgt, d.h., entweder mehr global, selektiv oder detailliert (Brandi, Helmling 2001:11). Bei der normalen Bild-Tonabfolge rezipieren und verarbeiten die Studierenden nicht alles mit der gleichen Präzision. So wie die Rezipienten sich beim Hören durch Intention und Schlüsselwörter leiten lassen, können sie sich auf dem Bildschirm am Bild orientieren. Ihre Augen tasten die ganze Bildfläche, ähnlich wie beim Lesen, schnell ab und entnehmen Informationen von dort, wo sie subjektiv am stärksten stimuliert werden (Brandi, Helmling 2001:9). Nicht nur die gesprochene Sprache, sondern auch jede Art von Geräuschen und Mimik, bis hin zur Stille können die Studierenden durch eine akustische Präsentation wahrnehmen. Dadurch kann ihre Neugier geweckt werden, in welcher Beziehung die Bilder zur Sprache stehen (Brandi 1999:21). Sie entwickeln somit eine Art Seh-Hörstrategie, die sich in Zukunft als ergiebig für die Arbeit mit fremdsprachlichen authentischen Materialien erweisen kann.

Eine andere Art der Einstiegsmöglichkeit in die Arbeit an einem authentischen Podcast bieten Wortkarten mit Schlüsselwörtern des Textes, die an die Studierenden ausgeteilt werden. In Partner- oder Gruppenarbeit ordnen sie diese Wortkarten in eine sinnvolle Reihenfolge und erzählen eine Geschichte (Brandi 1999:29). All diese Vorbereitungstechniken stimmen die Studierenden sprachlich und inhaltlich auf den Podcast ein und sollten ihre aktive Auseinandersetzung mit dem audiovisuellen Material in

späteren Unterrichtsphasen begünstigen. Die Aufgaben während der Vorführung beziehen sich vorwiegend auf die bildgesteuerte, sprachlich-inhaltliche Informationsentnahme und filmspezifische Aspekte. Es ist sinnvoll, konkrete Beobachtungsaufgaben zu stellen, z.B. wie eine konkrete Person aussieht, was sie macht usw. Solche Aufgaben können die Wahrnehmung erleichtern, indem das Hörverstehen durch Klärung der Lexik und durch Zuhilfenahme eines Paralleltextes vorstrukturiert wird, ein Gesprächsablauf rekonstruiert wird oder Textkarten zum Handlungsablauf des Podcasts vorgegeben werden (Brandi 1999:46).

Nach der Präsentation eines Podcasts ist zunächst das Verständnis des Gesehenen von der Lehrperson zu überprüfen und zu sichern. Es können Notizen oder Informationen in einer grafischen Darstellung zusammengefasst, einzelne Szenen mündlich, schriftlich oder schauspielerisch rekonstruiert werden. Das Material beinhaltet nicht selten Anknüpfungspunkte für Äußerungsabsichten. Das kann erreicht werden, wenn die dargestellten Handlungen auf Kernerfahrungen, Interessen und Bedürfnisse der Studierenden stoßen. In solchen Fällen gibt es für sie einen Anlass zur gedanklichen und handelnden Auseinandersetzung und zur Stimulation der freien Äußerung. Dementsprechend können die Studierenden im nächsten Schritt eine Fortsetzung schreiben, einen Fragebogen zur Hauptfigur im Podcast ausfüllen, einen Brief bzw. eine E-Mail an den Regisseur, Darsteller, Autor, Kameramann, Sprecher schreiben, eine Filmkritik verfassen bzw. eine Filmkritik verstehen und Stellung dazu nehmen (Rybarczyk 2012:148), pro und contra Diskussionen durchführen, die Darstellungsform wechseln, z.B. den Inhalt mit anderen Medien: Collage, Wandzeitung, Grafik, Bilder, Texte, Lieder, Gedichte darstellen usw.

Um den Anforderungen eines lernerorientierten, methodisch abwechslungsreichen, modernen und handlungsorientierten Deutsch als Fremdsprachenunterrichts gerecht zu werden, ist die Arbeit mit authentischen audiovisuellen Materialien nämlich Podcasts unentbehrlich. Der Einsatz von authentischen Podcasts bietet in diesem Kontext vielseitige Anwendungsmöglichkeiten und liefert zugleich authentische Inhalte und Lernkontexte. Die Themenwahl, der Aufbau, die Bild- und Sprachanteile sind wichtige Entscheidungskriterien, die vor dem Einsatz analysiert

werden müssen und, unter der Voraussetzung der richtigen Auswahl, sprachlich interessant für die Studierenden sein sollten. Darüber hinaus sind die Erkenntnisse aus der Kommunikationswissenschaft sowie anderen Wissenschaften für den Fremdsprachenunterricht nützlich, da durch den Einsatz von authentischen Podcasts die Studierenden für Kulturspezifika sowie für aktuelle landesspezifische Zusammenhänge sensibilisiert werden. Allerdings bedürfen die dargestellten Konventionen und Werte einer zusätzlichen Erklärung, um Stereotypen abzubauen. Podcasts bieten einen Einblick in die Aktualität der Zielkultur und liefern authentische Bilder und Haltungen. Jedoch muss die Arbeit mit Podcasts im Zusammenhang mit neuen aktuellen methodisch-didaktischen Entwicklungen im Sprachunterricht betrachtet und an das jeweilige Unterrichtsgeschehen angepasst werden.

Literatur:

Brandi M-L., Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. München: Langenscheidt, 1996.

Brandi M-L., Helmling B., Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen. München: Goethe Institut. 1985

Heidecker B., Video. In: Henrici G., Riemer C. (Hrsg.), Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Bd. I – II. Hohengehren: Schneider Verlag, 1996, S. 437 – 452.

Heyd G., Deutsch lehren. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.

Huneke, H.-W., Steinig W., Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 2002

Lay T., Sophie S. – Die letzten Tage. Möglichkeiten zum Einsatz im DaF-Unterricht. Info DaF 34: 5, 2007, S. 503-514.

Lay T., Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14: 1, 2009, 107-153

Leontev A., Psychologie der Kommunikation. In: Viehweger D. (Hrsg.), Grundfragen der Theorie der sprachlichen Tätigkeit, Berlin: Akademie-Verlag, 1984, 45-198.

Raabe H., Audiovisuelle Medien. In: Bausch K.-R.; Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht (5. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke Verlag, 2007, S. 423-426.
Sarter H., Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 2006
Sass A., Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. Fremdsprache Deutsch 36: 1, 2007, S. 5-13.
Schwerdtfeger I., Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremd-sprache. Berlin, München: Langenscheidt. 1989
Rybarczyk R., Zum Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Werbespots. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 17: 2, 2012, S. 143-156. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/ Rybarczyk.pdf.

Abstract: The recent popularity of podcasting provides the distance educator with a new medium for delivering content to online students. Podcasts are audio programs delivered to users via the Internet, often on a subscription basis. Instructors can present via podcast much like they would to a face-to-face audience. Students can access the podcasts while they are living their busy lives. The process of podcast creation is described, and tips for successful podcasting are provided.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ НОВЫХ СРЕДСТВ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Полина ГИЛЕВИЧ,
Государственный университет им. Т.Г.Шевченко,
филиал в г.Рыбница

Ключевые слова: лингвострановедческая компетенция, мультимедийные технологии, мультимедийные презентации, программа Power Point, интернет-ресурсы.

За последние годы изменился подход к изучению иностранных языков. Преподавание иностранного языка - это не просто орудие коммуникации и познания, но и возможность учащемуся проникнуть в

культурное поле и менталитет других народов. Язык открывает уникальность, своеобразие народной самобытности.

Изучение и узнавание другой культуры связано с обогащением картины мира, с формированием диалогического отношения иному образу жизни, к другим жизненным ценностям. Так, например О.С.Ахманова отмечает, что непременным условием реализации любого коммуникативного акта должно быть “обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения”. Человек, познающий чужую культуру, глубже постигает и узнает свою собственную.

Поэтому основная задача урока иностранного языка сегодня – формирование у студентов лингвострановедческих компетенций.

Что же такое лингвострановедческая компетенция?

Лингвострановедческая компетенция – это система лингвострановедческих знаний, умений, навыков и мотивов, обеспечивающая возможность учащимся, осуществлять полноценную коммуникацию.

Вопросам формирования лингвострановедческой компетенции в процессе обучения иностранному языку уделяли внимание Е.И. Воробьева (1999), И.В. Михалкина (1994, 1996), Н.Е. Березина (1998), Г.А. Гришенкова (1995), Л.П. Дубинина (1993), Е.В. Тихомирова (1995).

Для достижения этой цели необходимы эффективные современные средства. Одним из таких средств, на наш взгляд, являются компьютерные технологии, которые обладают огромным обучающим потенциалом.

Проблемам использования компьютерной технологии в учебной практике школы и вуза посвящены работы А. М. Бовтенко, Е. И. Дмитриевой, Г. П. Коджаспировой, Е. С. Полат, К. В. Петрова, Т.В. Карамышевой, И. Е. Машбица и многих других ученых, исследующих различные аспекты компьютеризированного обучения.

Использование компьютерных технологий многократно повышает эффективность формирования лингвострановедческой компетенции.

Поэтому задача поиска эффективных дидактических средств для формирования и развития лингвострановедческой компетенции на уроке иностранного языка и является одной из актуальнейших в данном исследовании.

Лингвострановедческую компетенцию можно разделить на следующие компоненты:

а) познавательный:

-лингвистические знания (лексические, орфографические, произносительные знания), где особое внимание уделяется изучению лингвострановедческого материала;

-тематические знания (знания по темам страноведческого содержания: этнография, общественно-политическое устройство, система образования, культура и т.д.).

б) праксеологический: лингвистические умения (лексические, орфографические, произносительные умения распознавания речи на слух), здесь особое внимание уделяется умениям оперировать лингвострановедческим материалом.

в) мотивационный: подразумевает мотивы формирования лингвострановедческой компетенции, интерес к изучению иноязычной культуры и изучению иностранного языка, к лингвострановедческому материалу как проявлению этой культуры в языке и деятельности по формированию лингвострановедческой компетенции и усвоению лингвострановедческого материала (Воробьева 1999: 7).

Тема использования мультимедийных технологий в сфере обучения иностранному языку стала объектом всестороннего исследования специалистов сравнительно недавно, но эффективность их применения на занятиях уже не подлежит сомнению. Все более разнообразные ресурсы сети Интернет, а также появляющиеся в большом количестве учебные материалы на *CD*-дисках ставят задачу проведения комплексного изучения возможностей и особенностей их применения в учебном процессе (Абалуев 2002: 78).

Следует отметить, что использование компьютера на уроках иностранного языка дает учителю возможность более эффективно строить преподавание, организовывать работу учащихся на этапах введения, закрепления и повторения материала (Игнатова 2012: 26).

С методической точки зрения важно отметить, что интернет-ресурсы помогают сделать процесс изучения иностранного языка более увлекательным, так как предоставляют возможность преподавателям варьировать способы подачи информации и сделать обучение практически направленным.

С помощью Интернета можно:

- пополнять словарный запас лексикой современного иностранного языка;
- овладеть языком через игру – один из основных принципов системы обучения (Андреев 2005: 251);
- разнообразные мультимедийные игры способствуют расширению словарного запаса, знакомят с грамматикой иностранного языка, учат понимать речь на слух, правильно писать.
- работа над текстами интернет-ресурсов интересна учащимся своей новизной, актуальностью, что дает им возможность проявить активность каждому ученику.

С точки зрения В.А. Ефременко, новые мультимедийные технологии дают высокий эффект обучения иностранному языку. Методисты выделяют несколько классификаций средств ИКТ.

В соответствии с первой классификацией, все средства ИКТ, применяемые в системе образования, можно разделить на два типа:

- *аппаратные* (компьютер, принтер, сканер, фотоаппарат, видеокамера, аудио- и видеомагнитофон и др.);
- *программные* (электронные учебники, тренажеры, тестовые среды, информационные сайты, поисковые системы Интернета, основные прикладные программы такие как Microsoft Office, Microsoft Word, Microsoft Power Point и т.д.) (Владимирова 2012: 40).

Наиболее широко применяются на уроках иностранного языка *мультимедийные презентации* с помощью программы Power Point.

"Презентация” переводится с английского как "представление”. Мультимедийные презентации - это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Он сочетает в себе динамику, звук и изображение, т.е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка. Учеными

доказано, что человек запоминает 20% услышанного и 30% увиденного, и более 50% того, что он видит и слышит одновременно.

Они удобны и для учителя и для обучающихся. Образовательный потенциал презентаций может эффективно использоваться на уроках иностранного языка для осуществления наглядной поддержки обучения речи.

Преимущества презентаций заключаются в следующем:

1. сочетание разнообразной текстовой аудио и видео наглядности;
2. возможности использования для презентации как интерактивной, мультимедийной доски, которая позволяет более наглядно семантизировать новый лексический, грамматический и даже фонетический материал, а также осуществлять опорную поддержку при обучении всем видам речевой деятельности;
3. возможность использовать отдельные слайды в качестве раздаточного материала (опоры, таблицы, диаграммы, графики, схемы);
4. активизация внимания всего класса;
5. обеспечение эффективности восприятия и запоминания нового учебного материала;
6. осуществление контроль за усвоением новых знаний и систематизации изученного материала;
7. сочетание классной и внеклассной самостоятельной работы обучающихся;
8. экономии учебного времени;
9. формировании компьютерной мультимедийной компетентности, как учителя, так и обучающихся, развитии их креативных способностей в организации учебной работы (Ефременко 2007: 19).

На уроке иностранного языка в основном применяются обучающие презентации. Они различаются по видам речевой деятельности (при обучении чтению, письму, говорению или аудированиию); по аспектам речи (при обучении лексике, грамматике или фонетике); по видам опор (содержательная, смысловая, вербальная, иллюстративная).

Можно предложить такие *способы использования презентации на уроке*:

1. мультимедийные презентации проецируется на большой экран, обучающиеся следят за ходом презентации со своих мест, такая презентация может использоваться на любом этапе урока (для презентации нового материала, его тренировки);
2. обучающиеся видят презентацию на экранах своих компьютеров, учитель дает пояснения (с помощью монитора или большого экрана);
3. самостоятельно знакомятся с презентацией (во внеурочное время); она выступает в качестве электронного раздаточного материала (тестирование, справочные материалы, повторение пройденного материала).

Чаще всего я использую презентации в уроках комбинированного типа, где присутствует и опрос домашнего задания, и объяснение нового материала.

Так, при работе над темой «Deutsche Komponisten» на 2 курсе провожу предварительно беседу о немецких композиторах:

1. Welche Musikrichtungen habt ihr gern?
2. Wie heißt die beliebteste Popgruppe aller Zeiten?
3. Wer sang das Titellied im Film “Titanik”? (Celion Dion, Madonna, Janet Jackson)
4. Welche berühmte Operette trägt den Namen eines Tieres? (der fliegende Hund, der Nachteule, die Fledermaus)
5. Wer komponierte die “Kleine Nachtmusik”? (Mozart, Tschaikowski, Schubert)
6. Wer komponierte die berühmte “Mondscheinsonate”? (Brahms, Beethoven, Wagner)
7. Welche berühmte deutschen Komponisten kennt ihr? (J.S. Bach, L.van Beethoven, R. Wagner, R. Schumann).

Знакомлю с вопросами, ответы на которые студенты должны найти в представленной презентации:

1. Wie heißt das klingende Musik von Bach? (Aria aus Suita №3)
2. Wo wurde Ludvig van Beethoven geboren? (In Bonn)
3. Welche Instrumente spielte er? (Klavier, Geige, Cello)

4. Was für ein Werk klingt jetzt? (“Mondscheinsonate”)
5. Wie heißen Hauptwerke von Wagner? (“Tristan und Isolda”, “Valkiria”, “ Der Ring von Nibelungen”
6. Wann wurde Schumann geboren? (1810)
7. Wie heißt dieses Musikstück? (aus “Jugendalbum”)

Затем представляю презентацию, посвященную вышеназванным композиторам. Показателем уровня понимания лингвострановедческой информации являются ответы на представленные предварительно вопросы и проведенная после презентации викторина:

1. Was war Johann Sebastian Bach? (Der grosse Komponist und Musiker)
2. Lebensjahre von J.S.Bach. (1685 – 1750)
3. Wo leitete er den Thomanerchor? (In Leipzig)
4. Wie heißen die bekanntesten Werke von Bach? (“Die Johannes Passion” und “Die Matthäus Passion”)
5. Wo ist Beethoven geboren? (In Bonn)
6. Aus welcher Familie stammte Ludvig van Beethoven? (Aus einer Musikantenfamilie)
7. In wieviel Jahren gab er das erste Konzert? (In 8 Jahren)
8. Wie heißen die Hauptwerke von Beethoven? (Mondscheinsonate” und “Allegro)
9. Wo wurde Schumann geboren? (In Zwickau)
10. Wer ist das? (Clara Schumann)
11. Wie viele Kinder hatten Clara und Robert Schumann? (Sie hatten 8 Kinder)

При работе над формированием лингвострановедческой компетенции можно использовать такие сайты как:

-http://lernendeutsch.ru/ - тексты страноведческого характера,

-http://germ-mania.narod.ru/lessons.htm - ссылки на он-лайн уроки, чат, разнообразная страноведческая информация, интернет – версии журналов и газет

-http://www.goethe.de/ -сайт Гете-Института

-http://euguide.ru/germany -все о Германии

-http://audio-class.ru/deutsch/deutsch.html -аудиоматериал

Таким образом, компьютерные технологии в значительной степени являются мощным средством увеличения интереса и повышения мотивации к обучению, они способствуют раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств учеников, ускоряют процесс обучения и позволяют индивидуализировать процесс обучения.

Литература

Абалуев Р.Н. Интернет - технологии в образовании: учебно-метод. пособие. Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2002. - 125с

Андреев В.И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. Казань: Центр инновац. технологий, 2005. – 499с.

Владимирова Л.П. Интернет на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе. – 2012. - №3. – С.39-41.

Воробьева Е.И. Профессионально направленное формирование лингвострановедческой компетенции учителя английского языка: (Нем. отделение, 4-5 курсы): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999. – 16 с.

Дмитриева Е.И. Дидактические возможности компьютерных телекоммуникационных сетей для обучения иностранным языкам// Иностранные языки в школе. – 1997. – №4. – С. 22-26.

Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе. – 2007. - №8. – С.18-21.

Игнатова Н.Ю. Информационные технологии на уроках английского языка// Иностранные языки в школе. – 2012. - №2. – С.25-33.

Abstract: the article is devoted to the formation of linguistic-cultural competence through new means of multimedia technologies. It focuses on the ways of the use of multimedia presentations in the German language classroom.

DIE LÄNDLICHE BAUKUNST DER DEUTSCHEN ANSIEDLER IN BESSARABIEN (1812/1940) UND IHR SPRACHLICHES ABBILD

Natalia GOLOVINA,
Prof., Dr.
Staatliche Geisteswissenschaftliche Universität Ismail

Schlüsselwörter: Wort, Bedeutung des Wortes, Etymologie, Regionallexikon, Motivation.

Unsere erste Forschungsreise auf der Suche nach den Spuren der deutschen Kolonien in Bessarabien (1814/1940), die wir unternommen haben, um das nötige Grundmaterial zu sammeln, hatuns im November 2015 in den Kreis Tarutinogeführt, wo man noch heute die Häuser der ehemaligen deutschen Besitzer sehen kann, die schon lange Zeit von unseren Zeitgenossen bewohnt sind. In diesem Zusammenhang erinnern wir uns an einen Spruch von Erwin Heer aus der deutschen Kolonie Borodino:

"Dieses Haus ist mein und doch nicht mein;
beim nächsten wird es g'rad' so sein;
den dritten trägt man auch hinaus:
Nun sag mir – wem gehört dies Haus?" (Höger 1982: 77).

In den letzten Jahren haben manche Leute ihre fast 200-jährige Wohngebäude mit den Plastikfenstern und Metalldächern, die Höfe mit den Glaszäunen und Glastoren modernisiert, dabei aber bleibt es noch heute die besondere ländliche Wohnhausbauarchitektur im Stil von Bessarabiendeutschen unberührt.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht in der Analyse der sprachlichen Gestaltung der Bautraditionen der deutschen Ansiedler in Bessarabien im Kontext ihrer kulturellen Spezifik. Dabei werden vor allem die ursprünglichen Baueinheiten berücksichtigt, welche den eigenartigen Charakter der natürlichen Ressourcen der Region widerspiegeln.Unsere Überlegungen und einige Schlussfolgerungen resultieren aus der Forschungsanalyse der Gedenkausgabe "Geschichte der Gemeinde Alt-Posttal (Bessarabien)"(1983), Zeitschrift "Unterhaltungsblatt für deutsche Ansiedler im südlichen Rußland" (1846 – 1855) und aus dem "Heimatbuch Borodino und Friedrichsfeld" (1982). Die weiteren Quellen des Materials sind heimatkundliches und regionalgeschichtliches Jahrbuch "Heimat-

Kalender" (1972–1994), die Monografie von Ute Schmidt "Bessarabien. Deutsche Kolonisten am Schwarzen Meer" (2012), sowie literarische Werke und historisch-publizistische Texte zum Thema der Herkunft und Siedlungsform der Deutschen in Bessarabien von der Niederlassung auf Einladung Zar Alexanders 1813 bis zur von Hitler und Stalin vereinbarten Umsiedlung 1940.

Bessarabien, welches 1812 an Russland angegliedertund von den Türken und Tataren geräumt worden war, "ist namentlich, wo die Deutschen angesiedelt wurden, ein Stepp-Land, ohne Flüsse, Bäche, Wiesen und Waldung, von vielen, meist schmalen Tälern und Vertiefungen in verschiedener, gewöhnlich südöstlicher Richtung durchschnitten, in welchen sich kleine Quellen befinden. Die ganze Landoberfläche bildet die feste Schwarzdammerde, unter welcher verschiedene Lehm- und Sandschichten folgen. In den Räumen der Täler ist auf manchen Strecken die oberste Erdlage Lehm oder Kiesland, nach welcher feiner Sand und Lager von Sand- und Muschelsteinen folgen" (Kludt 1900: 5).

Als Steppe, wie bekannt, wird eine baumlose Gras- und Krautlandschaft der gemäßigten Breiten beiderseits des Äquators bezeichnet. Typische Merkmale sind: kontinentales Klima mit Winterkälte und sommerlicher Trockenheit, feinerdige Boden und einförmiger Bewuchs. Der Pflanzenbewuchs in Bessarabien ist durch Wassermangel begrenzt, darum die prägenden Pflanzengesellschaften des Landes bestehen aus Gräsern. "Man findet daneben vor allem Moose und Flechten, aber auch niedrige Sträucher wie die Heidekrautgewächse und vereinzelte Waldinseln in günstigen Landen. Wenn im Frühling das frische junge Gras emporzusprießen beginnt und die blutenreichen Kräuter die Steppe in einen wunderschönen Blumenteppich verwandeln, wenn alles in der Fülle des Lebens und der Schönheit prangt, dann bietet die Steppe ein wunderbares Landschaftsbild dar"(Rudnycky 1916: 116).

Eine der literarischen Beschreibung der bessarabischen Pflanzenwelt, die sich vor den ersten Ansiedler öffnete, finden wir bei Ella Winkler-Lütze (geboren 1899 in Kolonie Sarata) in der Erzählung "Meine Freundin Tanja und andere Erinnerungen". "Die Steppengräser des Vorjahres, durch die Schneelast im Winter tief zu Boden gedrückt, lagen wie Schimmel grau und verdorrt über der Erde dazwischen zerstreut ganze Haufen eines trockenen,

uns fremden rundbuschigen Grases, fast ohne Wurzeln, das wohl der Herbstwind aus seinem Standort gerissen und zusammengeworfen hatte. Wegen der Stacheln, die diese Pflanzen bedeckten, wurden sie später von uns Hexen genannt. Die Luft war aber rein und würzig und von einem angenehmen Duft erfüllt. Bald bemerkten wir den Grund dieses Wohlgeruches. Es waren kleine Veilchen, die daheim unter den verdorrten Gräsern aus der Erde hervorsprossen, es waren ihrer so viele und sie wuchsen so dicht, daß sie wie Teppiche die Erde bedeckten"(Lütze 1984: 96). Die im Text erwähnten Pflanzenbezeichnungen und auch das Wort *Hexen* (volle Form *Hexabüsch*), mit dem die Deutschen den Steppenläufer (bekannt als *perekaty-pole*) bezeichneten, stellen ein gutes Beispiel der Regionallexik. Diese trockene Pflanze wird häufig in Bessarabien *koldun* genannt, was seiner Bedeutung nach dem Wort *Hexe* entspricht.

Als der russische Zar die Bessarabien-Provinz im Kampf erobertund besetzt hatte, stand er vor einer schwierigen Aufgabe: aus der Wildnis Kulturland, einen Garten Eden zu errichten, denn der Boden ist hier fett und sehr fruchtbar. Die russische Regierung beeilte sich mit dem Programm der Kultivierung des bessarabischen Stepp-Landes und aus den Wäldern bei Kischinew wurde in kurzer Zeit nach der Verteilung des Landes Holz, Strauch, Rohr, Bretter, Bohlen, Türen und kleine Fenster geliefert. "Die ersten Kolonistenhäuser wurden folgenderweise gebaut: man schlug 4 starke Eckpfosten in die Erde, legte Balken mit Sparren darauf, deckte die Balken mit dünnen Stangen und das Sparrwerk mit Rohr und Gras, füllte die Zwischenwände bis an die Balken mit einem Strauchgeflechte und beklebte das Ganze mit Lehm. Aber das Baumaterial aus Kischinew reichte bei weitem nicht aus und viele Familien mußten sich auf ihren Baustellen Erdbuden machen. Man grub eine große, tiefe, viereckige Grube in die Erde, deckte sie mit Stangen, Rohr, Gras und Erde, bestrich das Ganze inwendig mit Lehm, und die Kolonistenwohnung war fertig" (Kludt 1900: 6). Wie wir aus diesem Bericht von 1900 wissen, mussten sich die Deutschen zur Zeit ihrer Ansiedlung mit primitiven Wohnungen begnügen. Die Wände bestanden aus Geflecht, das mit Lehm bestrichen wurde, damit der Wind nicht hindurchblasen konnte, und die Dächer wurden mit *Schilf, Rohr*oder*Stroh* gedeckt. Die Siedlungshäuser wurden mit Hilfe der Kronsgelder erstellt. Dieser Umstand war die Ursache für ein neues Wort

im Lexikon der neuen Bewohner von Bessarabien – *Kronshaus* (*Kronshäuser)*. Obwohl die Ableitung *Kronshaus* den Komponenten *Kron* enthält, besitzt die semantische Struktur der Neubildung keine “gehobene” Bedeutung, sondern fixiert in der Semantik des Wortes die Bedeutung “auf Kronsgeld erstellt” und bildet damit die regionale Spezifik der Lexeme.

Im Jahre 1827 gab es bereits Häuser, die aus ungebrannten *Lehm*- und *Steinziegeln* gebaut wurden. Der Lehmziegelist ein mit den Händen oder mit einer Verschalung geformter und luftgetrockneter Quader aus Lehm. Von Bessarabiendeutschen bekam er den Namen *Batze(n)*vermutlich auf Grund der semantischen Motivation, weil “ein Batz(e) ist eine zuerst in Bern geprägte Münze von geringem Wert, deren Bezeichnung nach Angaben des DWB (Bd. 1: 1159) nie in Verbindung mit Goldmünzen verwendet wurde”(Wanzeck 2003: 84).Die regionale volkssprachliche Bezeichnung für Lehmziegelist *лампач* (lampatsch) oder *саман* (saman) vom ukrainischen *лимпач* (lympatsch) (selten – *липач* (lypatsch). Es ist bemerkenswert, dass der bekannte Lexikograph A.N. Tschudinov in seinem Fremdwörterbuch “Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка”(1910) markiert *лимпач (липач)* als das Wort deutscher Herkunft mit der Bedeutung “grüner Ziegel aus Lehm” (I-R1).

Der Lehm ist, wie bekannt, eine Mischung aus Sand und Ton und entsteht entweder durch Verwitterung aus Fest- oder Lockergesteinen oder durch die unsortierte Ablagerung der genannten Bestandteile. Lehm stellt einen der ältesten Baustoffe dar, darum die Lehmziegel-Architektur ist in mehreren Regionen der Welt verbreitet. Wegen ihrer Wärmespeicher-eigenschaften wird *lampatsch (saman)* bei uns in der Südukraine auch heute als Baumaterial für den Hausbau und auch für die Ställe und Wirtschaftsgebäude weit benutzt.

Auf der sprachlichen Ebene sind die häufigsten Bezeichnungen der regionalen Bauressourcen, wie z.B.: *Lehm,Muschelstein, Gras (kowyl, tyrssa), Busch (kalyna, wyschennyk, bobownyk, oreschnik, ljaschnik, tawolga)* u.a. zu finden. Der Lehm wurde auch für den Bau von Lehmöfen oder für das Einputzen der Boden- und Wandheizungen verwendet werden. Der Lehmenstrich mit trockenen Gräsern der bezeichnendsten *kowyl* (Federgras) oder *tyrssa* wurde in Kellerräumen und Scheunen verwendet. Als kleines Geholz zum Dachdecken wurden verschiedene Buschpflanzen

benutzt, sowie *wyschennyk* (wilde Kirsche), *tawolga* (Mädesüß), *kalyna* (Schneeball), *bobownyk, oreschnik, leschtschina* oder *ljaschnik* (Mandelstrauch) usw.Diese Bezeichnungen der regionalen Bauressourcen sind verschiedener Herkunft, sie haben bulgarische, rumänische, türkische, ukrainische und russische Etymologie. Z.B., das Wort *tawolga* stammt aus tatar. *tubylyy*, das Wort *ljaschnik* ist die Ableitung vom **лѣска*, das Wort *kowyl* ist verwandt mit goth. *hawi*.

Eine besondere Rolle bei der Dacheinrichtung spielten die Schmielen – eine Pflanzengattung innerhalb der Familie der Süßgräser. In der freien Natur wächst sie vor allem in feuchten Wiesen, darum die Bezeichnung *Schmielen* führte zur Benennung sumpfiger Gelände als “Schmiedel”. Verschiedene Arten der Pflanze wachsen meist als horstbildende Gräser und erinnern an sehr hohes Gras.

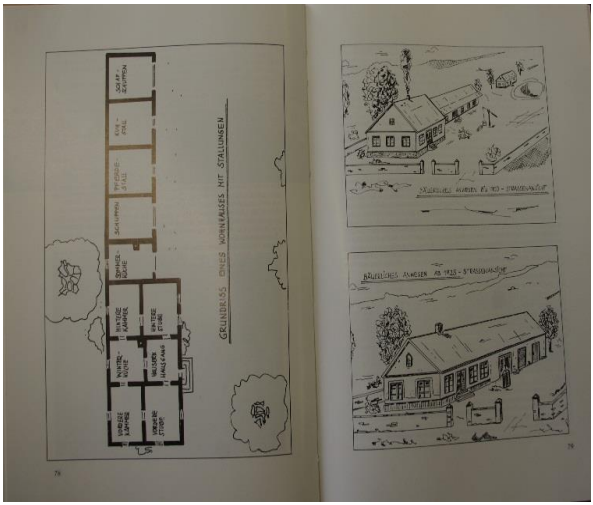
Noch eine Besonderheit charakterisierte die deutschen Dörfer in Bessarabien. Alle Gebäude, Wohnhäuser, Schuppen und Ställe wurden alljährlich außen mit *Kalkanstrich* versehen. Der Anstrich der Häuser wurde in weiß gehalten oder je nach Geschmack rosa, hellblau, grün oder cremefarbig getönt. Dieses äußere Bild verlieh den Häusern ein sauberes und schönes Aussehen. Der feinporige Kalkanstrich schützt den grobporigen Fassadenputz vor Durchnässung und lässt die Wand nach einem Feuchtigkeitsschaden dennoch schnell wieder austrocknen.

Die Verwendung des naturpassenden Baumaterials in einem Steppenland mit heißen, windigen Sommern und kalten schneereichen Wintern war damals ein zuverlässiges Mittel des Gebäudeschutzes und seiner hohen Haltbarkeit. Dem großen Lebensdauer des Wohnhauses schenkte man überhaupt eine besondere Aufmerksamkeit in den deutschen Dörfern, denn nach dem Kolonistengesetz durften die bäuerlichen Höfe und Wirtschaften nicht eingeteilt werden. “Der jüngste Sohn wurde die Erbe eingesetzt, wenn er am Todestag seines Vaters volljährig (21 Jahre) und fähig war, die Wirtschaft selbständig zu führen. Sonst wurde der nächste volljährige und fähige Sohn im Hause als Erbe bestimmt. War kein männlicher Erbe vorhanden, dann wurde mit Genehmigung der Gemeinde derjenige eingesetzt, der die Witwe oder eine Tochter heiratete. Falls keine Erben existierten, wurde durch Gemeindespruch einem anderen Kolonisten das Besitzrecht übertragen” (Gäckle 1983: 61).

Für den Bau des Hauses gab es in den deutschen Kolonien bestimmte Grundregeln, sowie, z.B.: durch das Bauen darf dem Nachbar und der Gemeinde kein Schaden oder Nachteil verursacht werden; die Gebäude müssen so gebaut werden, dass bei den Unglücksfällen dieselben nicht leicht zu Grunde gerichtet werden können; ist der Ort, wo gebaut wird, Überschwemmungen ausgesetzt, so muss ganz vorzüglich ein guter Grund gelegt werden, d.h. tief genug und aus einem Material, das vom Wasser nicht so leicht ausgelöst und weggespült werden kann; die Dachdeckung ist wo möglich mit einem Material zu machen, das erstens den Lufteinwirkungen widersteht, und dieselben nicht leicht durchlässt, und das zweitens nicht leicht angegriffen und angezündet werden kann; jedes bäuerliche Wohnhaus muss bequem und die Zimmer dürfen nicht zu hoch oder zu niedrig (4 Arschin Hohe ist angemessen) sein; das Wohnhaus muss nach vorn zu in der Mitte stehen und zwar so, dass man aus dem Wohnzimmer alle Abteilungen der Wirtschaftsgebäude und die Ein- und Ausgänge leicht übersehen kann. Ein guter Wirt muss auch eine flache in der Mitte desHofes ungefähr 1 Arschin tiefe Mistgrube haben, um das Regen- und Schneewasser zu sammeln und beim Haushalt zu benutzen (Unterhaltungsblatt 1846: 49-51).

Wie “Heimatbuch Borodino und Friedrichsfeld” (1982) berichtet, das Haus der Ansiedler, das Kronshäuschen, war langgestreckt und umfasste nur zwei Zimmer, eine Küche und einen Hausgang (Diele). Der Eingang befand sich in der Mitte des Hauses. Die Anordnung der Gebäude war folgende: Zuerst standdas Haus mit dem Giebel zur Straßenseite, dann folgte die Sommerküche und anschließend die Stallungenund Wirtschaftsgebäude. Auf manchen Höfen stand die Sommerküche einzeln auf der anderen Hofseite. Dieses Hausmodel nannte man ein ganzes Haus.

Bestand ein Haus aus zwei Zimmern, Küche und Hausgang. Als die Bevölkerung vermögender wurde, brach man die Kronshäuschen ab und baute neue größere Häuser, die aber im Grundriss den Kronshäuschen ähnlich blieben. An der Straßenfront und zur Hofseite befand sich die „vordere Stube“ und an der Hinterfront die “vordere Kammer”. Die vordere Stube wurde meistens nicht bewohnt. Es war der “Repräsentiersalon”(*Heimatbuch* 1982: 77).



Ausgenommen aus: "Heimatbuch Borodino und Friedrichsfeld". 1982.

Bemerkenswert ist, dass der Gebrauch des Wortes Stube als Bezeichnung für den so genannten "Repräsentiersalon"hat einen kulturell-historischenGrund. Das Wort *Stube*bezeichnet etymologisch einen warmen Wohnraum (das Wort ist verwandt mit engl. *stove* "Ofen"). Die Stube war früher oft der wichtigste Raum in einer Wohnung oder einem Wohnhaus und zeichnete sich ursprünglich durch eine rauchfreie Erwärmung durch eine *Warmluftheizung* oder einen *Hinterladerofen* (Kachelofen) aus. Insbesondere im Winter war die Stube oft das einzige heizbare Zimmer und somit der Hauptaufenthaltsort der Bewohner. In einem traditionellen *Bauernhaus* diente die Stube neben der Repräsentation – hier wurden wertvolle Besitztümer, etwa Bücher, ausgestellt und man empfing hier Besucher – auch als Arbeitsraum (I-R 2).

Das neue Modell des Hauses umfasste vier Zimmer, zwei Hausgänge und zwei Küchen. Zum Bauernhaus gehörten auch andere Bauobjekte: Gehweg mit Bäumen; Hofmauer; Einfahrt mit Hoftor; Eingang mit Hoftoren; Blümengärtchen; Wohnhaus; Sommer-Küche; Sommer-Stübchen; Schuppen; Pferdeställe; Kälberstall; Kuh-Harman (Auslauf);

Schaf-Harman; Schafstall; Kuhställe; Abort; Schweineställe; Strohschober; Getreide-Magazin; Spreustall; Dreschplatz; Dreschpatz-Häuschen; Gemüsegarten; Garten-Haus; Obstgarten; Weingarten; Oberes Hoftor; Brunnen; Mais-Magazin; Pferde-Schuppen; Misthaufen; Hambar; Weinkeller und Brunnen (Gäckle 1983: 63). Vielfach konnte man eine Reihe Akazienbäume vor dem Wohnhaus vorfinden, die im Sommer kühlen Schatten spendeten. Vor jedem Hof war eine Reihe Akazienbäume angepflanzt, die den Gehweg von der Fahrstraße trennten und dadurch der Straße das Aussehen einer Allee verliehen (Heimatbuch 1982: 77).

Ausgenommen aus: "Geschichte der Gemeinde Alt-Posttal (Bessarabien)", 1983.

Die ländliche Baukunst der Bessarabiendeutschen entwickelte sich zusammen mit der Entwicklung der Kolonien und in kurzer Zeit wurde als eine der Arten von privaten Unternehmen gewesen. Dieses wird die folgende Zeile aus dem Bericht "Erlebnisse mit unseren russischen Nachbarn in Bessarabien" belegt: "Da mein ältester Bruder vielseitig beschäftigt war, hatte er doch neben seiner Landwirtschaft noch eine Zementdachzigelei, eine Schnappsbrennerei und außerdem eine Villa in Bad Burnas, mußte er oftmals Fahrten unternehmen"(Heimat-Kalender 1973: 110).

Die sprachlichen Aspekte der Geschichte der Bessarabien-deutschen fand bisher nur wenig Beachtung in der Linguistik. Da dieses Thema wesentlich philologische und linguokulturologische Kenntnisse erweitert,

wären weitere Forschungen zur Bautraditionen und Aufdeckung neuer Erscheinungen der regionalen Spezifik der Wirtschaft der Deutschen in Bessarabien auf sprachliche Ebene von großer Bedeutung.

Literaturverzeichnis:

Gäckle, Herbert, *Geschichte der Gemeinde Alt-Posttal (Bessarabien)*, Herausgegeben vom Alt-Posttaler Heimatausschuß zum 160. Jahrestag der Gründung der Gemeinde 1823-1983. *Heimat-Kalender*, 1973.

Heimatbuch Borodino und Friedrichsfeld, Herausgegeben von Ernst Höger in Zusammenarbeit mit Erwin Heer, Wilhelm Schaupp und Artur Schock, Gesammtherstellung: Druckhaus Ernst Kaufmann, Lahr, 1982.

Kludt, Wilhelm, D*ie deutschen Kolonisten in Bessarabien in ihrem sittlichen und Religiösen Zustande. Bis zum Jahre 1861*, Odessa, 1900.

Unterhaltungsblatt für deutsche Ansiedler im südlichen Rußland, № 7, 1846.

Wanzeck, Christiane, *Zur Etymologie lexikalisierter Farbwortverbindungen: Untersuchungen anhand der Farben Rot, Gelb, Grün und Blau*, Amsterdam – New York, NY 2003.

Winkler-Lütze, Ella, *Meine Freundin Tanja und andere Erinnerungen*, Herausgegeben von Käthe Stumpp, Waiblingen, 1984.

INTERNET – Ressourcen:

I-R 1, *Сборный словарь иностранных слов русского языка,* http://www.classes.ru/all-russian/dictionary-russian-foreign2-term-20279.htm.

I-R 2,https://de.wikipedia.org/wiki/Stube.

Abstract: The report presents the tradition of building houses and outbuildings, planning and placement in the German colonists settlements Bessarabia. Based on examples from the German historical, journalistic and literary texts, systematized and described ways of mainstreaming in the words of the lexical-semantic group “housing and commercial facilities” natural-resource potential of the region.

EXPRIMAREA FAZEI DE CONTINUARE A ACȚIUNII PRIN MIJLOACE LEXICALE SINTETICE

Elvira GURANDA, dr., lector universitar
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Cuvinte cheie: aspectualitate, faza acțiunii verbale, semantic verbului, mijloc lexical, sintetic, prefixoid.

Categoria semantică a fazei acțiunii verbale ca unul din componenții categoriei semantice complexe a aspectualității prezintă un interes constant pentru lingviști, chiar dacă nu se află în centrul discuțiilor din domeniul aspectualității. Cercetării categoriei semantice a fazei acțiunii verbale sunt dedicate o serie de investigații ale lingviștilor de seamă, precum V. Hrakovski (1987), A. Averina (2004), V. Engerer (2010, 2014), G. Marschall (2011) et al. Categoria semantică a fazei acțiunii verbale a fost cercetată din perspectivele mai multor curente lingvistice: de la categoria funcțional-semantică și conceptuală până la cea onomasiologică.

Categoria semantică a fazei acțiunii verbale drept categorie conceptuală universală, include variantele semantice de început, de continuare și cele de sfârșit al acțiunii. La aceasta, un sens aspectual mai independent îl posedă faza incoativă a acțiunii, a procesului sau a stării, deoarece, spre deosebire de această fază, cea de continuare se intersectează cu categoria semantică durativă, iar faza de sfârșit al acțiunii are tangențe cu categoria semantică rezultativă. Faza de continuare a acțiunii se deosebește de categoria semantică durativă, deoarece indică continuarea acțiunii, a procesului sau a stării care au fost întrerupte în prealabil, iar categoria semantică durativă caracterizează acțiunea care durează continuu într-un interval concret determinat sau nedeterminat de timp.

Faza de continuare a acțiunii este într-o corelație strânsă cu alte categorii semantice aspectuale, precum categoria semantică durativă și cea semantică iterativă. În cazul în care categoriile semantice durativă și iterativă sunt componenți ai aspectualității cantitative, adică caracterizează acțiunea, procesul sau starea „după desfășurarea continuă - incontinuă și după gradul de durată” (Maslov 1098: 18), atunci categoria semantică a fazei acțiunii verbale, care face parte din componenții aspectualității calitative, descrie procesul de desfășurare a acțiunii, adică evoluția acesteia în dinamică: început, continuare și sfârșit. Categoria semantică durativă este

într-o corelație strânsă cu faza de continuare a acțiunii și nu este un obstacol la realizarea fazei respective. Cercetătorul D. Kuznețovconsideră că referirea la durata acțiunii nu prezintă un obstacol major la realizarea sensului fazic (Kuznețov 1997: 15). Prin urmare, indicatorii lexicali adverbiali pot servi concomitent atât în calitate de indicatori ai situației durative, cât și de marcanți ai parcurgerii de către subiect a fazei de continuare a acțiunii.

În prezentarea de față punem în discuție faza de continuare a acțiuniiși analizăm mijloacele lexicale sintetice de exprimare a acestei faze în limba germană. Mijloacele lexicale sintetice sunt capabile să realizeze independent, fără concretizatori, nuanțe aspectuale. În germană atestăm o serie de verbe a căror semantică indică continuarea acțiunii, a procesului sau a stării, deși numărul acestor verbe este destul de limitat.

În calitate de mijloace lexicale sintetice de exprimare a acestui parametru se manifestă verbele *fortsetzen, fortfahren, weiterarbeiten, weiterschreiben*și alte verbe cu prefixoidul *fort*-și *weter*- . Verbele *fortsetzen, fortfahren,*conform semanticii lor, sunt, în germană, indicatori universali ai fazei de continuare a acțiunii verbale, fiind capabile să exprime continuarea oricărei acțiuni, proces sau stare. În dicționarul universal DUDEN, sensul acestor verbe este determinat în felul următor:

- *fortsetzen – etwas Begonnenes wieder aufnehmen und weiterführen* (DUDEN 1998: 529);
- *fortfahren – ein Tun nach einer Unterbrechung fortsetzen* (DUDEN 1998: 528).

Înpofida asemănarii semantice, la întrebuințarea acestor verbe, există anumite diferențe.

Verbul tranzitiv *fortsetzen* este întrebuințat cu un complement direct, exprimat, de regulă, printr-un substantiv deverbal:

-*Trotz des Unfalls wurden die* <u>*Arbeiten*</u> *am Stadion am Samstag* <u>*fortgesetzt*</u> (*Die Zeit*, 30.03.2014);

- *Ein Zyklon macht es den Aufklärungsflugzeugen unmöglich, die* <u>*Suche fortzusetzen*</u> (*Die Zeit*, 12.05.2014);

- S*ie schaut forschend in die Dunkelheit, aber sie wird* <u>*die Fahrt fortsetzen*</u> (*Die Zeit*, 07.05. 2014).

Verbul intranzitiv *fortfahren* este întrebuințat independent, semnalând continuarea unei acțiuni indicate anterior (exemplul (a)), sau îmbinându-se cu un substantiv deverbal cu prepoziția *mit* (exemplul (b)), sau cu infinitivul verbului cu particula *zu* (exemplul (c):

a) „Hm, hm, hm“, sagte Baldini, und Grenouille fuhr fort: „Wenn Sie erlauben, Maitre, will
ich es verbessern. Geben Sie mir eine Minute, und ich mache Ihnen ein anständiges Parfum daraus!“ (Patrick Süsskind, *Das Parfum*, S. 104);

b) *Entschlossen, hoffnungsvoll und ohne Furcht sollten sie mit der Versöhnung fortfahren,*
die bereits Früchte getragen habe (*Die Zeit*, 06.04.2014);

c) *Sie schüttelte das nur mit einem Zucken der Augenbrauen von sich, sah mich zwingend an und fuhr fort, mit ganz kalter Stimme: „Du musst dein Wort halten, Kleiner, das sage ich dir, oder du sollst es bereuen”* (Hermann Hesse, *Der Steppenwolf*, S. 95).

Sensul altor verbe cu *fort-* și *weiter-* este motivat de cel al prefixoidelor date. Conform dicționarului elementelor de derivare ale limbii germane (Stepanova 1979: 163), unul din sensurile prefixoidului *fort-* este cel de continuare a acțiunii. Verbele cu acest prefixoid pot puncta, prin urmare, continuarea acțiunii exprimate de baza verbală, de exemplu: *fortentwickeln, fortbestehen, fortwirken.* Astfel, verbul *fortwirken* este motivat de conotația „continuarea acțiunii”, proprie elementului de derivare *fort-: Was aber sind genau die Faktoren des Bayern-Erfolgs? Und welche davon würden auch ohne Hoeneß fortwirken?* (*Der Spiegel*, 18.05.2013).

Și verbul *fortentwickeln* arată, în exemplul următor, faza de continuare a acțiunii: *Die gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik in der EU müsste in den kommenden Jahren fortentwickelt werden* (*Die Zeit*, 15.12.2013).

Prefixoidul *weiter-*, de asemenea, înscrie, în semantica verbului nou format, semul S5.2 „continuarea acțiunii”: *weiterarbeiten* – fortfahren zu arbeiten; *weiterfahren* - die Fahrt fortsetzen:

- *Auch die Flugsicherheit, die Geheimdienste, die Bundesgefängnisse und der Grenzschutz arbeiten normal weiter* (*Der Spiegel*, 01.10.2013);
- *Es ist mir passiert, und ich habe es überlebt. Ich wollte damals über mich und mein Leben weiterschreiben* (*Die Zeit*, 06.05.2014).

În afară de verbele anterior analizate din grupul indicatorilor lexicali de exprimare a fazei de continuare a acțiunii fac parte și verbele compuse cu componentul de bază – *bleiben* (a rămâne). Conform dicționarului elementelor de derivare ale limbii germane, componentul – *bleiben* atribuie sensul de continuare a acțiunii sau a stării și infinitivelor verbale, de exemplu: *bestehenbleiben, haftenbleiben, hängenbleiben, klebenbleiben, liegenbleiben.* Să demonstrăm acest fapt în baza exemplelor din materialul practic:

-*„Das ist eine Beziehung zwischen Nachbarn. Sie wird* <u>*bestehenbleiben*</u>*, und wir werden Iran auch weiterhin um Bargeldhilfe ersuchen", sagte Karsai* (*Die Zeit*, 25.10.2010);

- *Als erster sei der mutmaßliche Haupttäter gewalttätig geworden, die beiden anderen Schläger hätten dann die Opfer ebenfalls mit Fäusten und Tritten traktiert, bis sie bewusstlos* <u>*liegenblieben*</u> (*Die Zeit*, 13.07.2009).

Sensul de continuare a acțiunii este specific verbului *bleiben* la întrebuințarea acestuia în calitate de verb copulativ în componența predicatului nominal. În calitate de predicativ, se manifestă substantivele (a), adjectivele (b) și participiile (c), ce ne confirmă următoarele exemple:

(a) *„Man zerreißt gemeinsam den Ehevertrag", erklärt Gao und sagt:„Wir* <u>*bleiben Freunde*</u>*"* (*Die Zeit*, 18.02.2013);

(b) *Was der Teenager in der Garage suchte,* <u>*blieb unklar*</u> (*Die Zeit*, 05.05.2014);

(c) *Die Konsequenzen können fatal sein. Geschäftsprobleme* <u>*bleiben ungelöst*</u> (*Die Zeit*, 09.09.2013).

În exemplele propuse, combinarea verbului *bleiben* cu substantivul *Freunde,* cu adjectivul *unklar,* participiul *ungelöst* indică faza de continuare a stării corespunzătoare.

În baza celor expuse supra, realizăm că în limba germană, în calitate de mijloace lexicale sintetice de exprimare a fazei de continuare a acțiunii se manifestă preponderent semantica verbului, cele mai productive fiind verbele cu prefixoidele *fort-* și *weiter-*.

Bibliografie:

DUDEN, *Deutsches Universal Wörterbuch A-Z*, 3., neu bearbeitete Auflage, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, Dudenverlag, 1998.

Engerer, Volkmar, *Die Phasensemantik in der Wortbildung: Zum Verhältnis von Räumlichkeit und Zeitlichkeit in der deutschen Aktionsarten*, in: Wortbildungssemantik zwischen Langue und Parole: Semantische Produktions- und Verarbeitungsprozesse komplexer Wörter, Stuttgart, Gruyter, 2014, S. 229-245.

Marschall, Gottfried R., *Aspekt, Aktionsart, Phase: Eine Frage von Begrenzung, Segmentierung und Perspektive*, in: Aspekt und Aktionsarten im heutigen Deutsch (Eurogermanistik 19), Tübingen,Staufenburg, 2011, S. 43-56.

Маслов, Юрий, *К основаниям сопоставительной аспектологии*, в: Вопросы сопоставительной аспектологии, Санкт-Петербург, Изд-во ЛГУ, 1978, с. 4-43.

Кузнецов, Дмитрий, *Семантические классы обстоятельственных лексических показателей фазовости в русском и английском языках*, Дис. канд. филол. наук, Кемерово, 1997.

Степанова, Мария, Зуев Александр и др., *Словарь словообразовательных элементов немецкого языка*, Москва, Русский язык, 1979.

Zusammenfassung:

Der vorliegende Beitrag hat eine Auseinandersetzung mit den lexikalischen Ausdruckseinheiten des mittleren Intervalls eines zeitstrukturierten Sachverhalts in der deutschen Gegenwartssprache zum Inhalt. Im Rahmen der semantischen Analyse werden synthetische lexikalische Mittel ermittelt, ihre intervallmittedenotierende Potenz analysiert und Besonderheiten ihres Gebrauchs im Text beschrieben.

METHODISCH-DIDAKTISCHE ANSÄTZE BEI DER BEGRIFFSERKLÄRUNG „ROMANTIK“ BZW. „ROMANTISCH“ IM UNIVERSITÄREN BEREICH

Ecaterina NICULCEA,

Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti

Schlüsselwörter: Klischee, Literaturgeschichte, Romantik, romantisch.

Das universitäre Curriculum für das Studienjahr 2016/17 sieht einen Literaturblock vor, der 1050 Wochenstunden umfasst. Darunter

nimmt das Fach *Geschichte der deutschen Literatur* einen wichtigen Anteil ein. Eine ausschlaggebende Bedeutung für die Entwicklung der Weltliteratur spielte die deutsche Romantik, eine literarische Epoche, die sich Ende des 18. Jhs. Anfang des 19. Jhs. durchgesetzt hat, aber in der Mitte des 19. Jhs. schon ausgeklungen war. Die deutsche Romantik übte einen starken Einfluss auf die französischen und russischen (vor allem durch die Übersetzung der deutschen Texte ins Französische (Nehring 1997)) Autoren aus. Die literarischen Innovationen bzw. Entdeckungen der deutschen Romantik kamen ihrer Zeit weit zuvor, sodass der russische Literaturwissenschaftler N.J. Berkowskij sie nicht zufällig als Wegbereiter der Moderne bezeichnet hat: «В романтизме завязывается большое критическое искусство реализма XIX века. […] в романтизме видны начала более поздних течений в искусстве — импрессионизма, символизма, натурализма, экспрессионизма. Все это справедливо» (Берковский 1973).

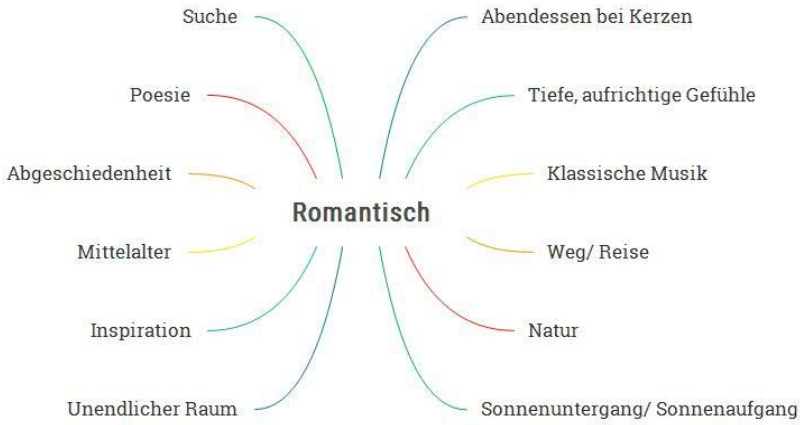
Von den relevanten Merkmalen der Romantik können folgende besonders hervorgehoben werden:

- Poetisierung des Lebens;
- Vereinigung von Geist und Natur;
- Endlichkeit vs. Unendlichkeit;
- Unterbewusstsein;
- Vergangenheit und Gegenwart und deren Durchdringung mit dichterischen Kräften in freischöpferischer Fantasie;
- das Dichtwerk ist niemals vollkommen;
- Volkstümlicher Charakter der Dichtung;
- Romantische Ironie;
- Spielerische Freiheit des Künstlers;
- Das Bewusstsein der unüberbrückbaren Kluft von Endlichem und Unendlichem;
- Überbrückung der beengenden Wirklichkeit durch die Willkür eines unendlichen Geistes;
- Eindruck des Fantastischen wird durch Zerreißung des logischen Satzzusammenhanges und Synästhesien (*Sachwörterbuch der Literatur*

2001, *Литературная энциклопедия терминов и понятий 2001, Литературный энциклопедический словарь 1987*).

Diese Charakteristiken stimmen mit den Assoziationen der Studierenden nicht überein. Interviewt wurden immer die Studierenden des dritten Studienjahres, die *Literaturtheorie* und *Geschichte der Weltliteratur* schon bestanden haben, d.h. sie haben immer ein vergleichbares Vorwissen im Bereich der Literatur vorzuweisen. Die Befragung der Studierenden ergab, dass ihr Assoziationsfeld folgende Stichwörter umfasst:

Tabelle 2. *Assoziogramm zum Stichwort* „Romantisch“

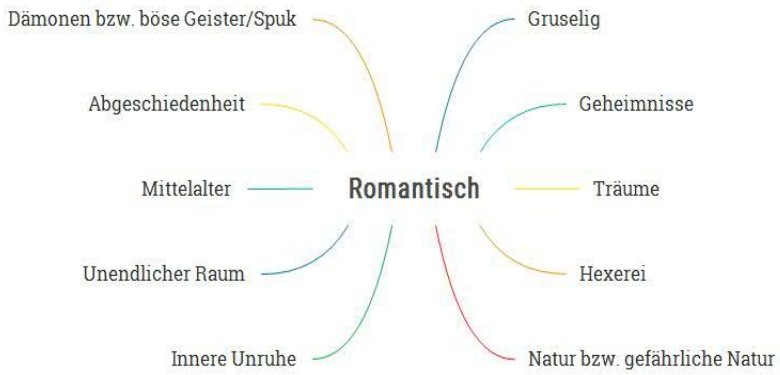


Die im Duden registrierte moderne Bedeutung des Wortes „romantisch“ berücksichtigt folgende Aspekte: 1. zur Romantik gehörend, sie betreffend; 2. a) gefühlsbetont, schwärmerisch; die Wirklichkeit idealisierend; b) von einer das Gemüt ansprechenden [geheimnisvollen, gefühlvollen] Stimmung; malerisch, reizvoll (*Duden. Deutsches Universalwörterbuch* 1996).

Die Unterschiede bei den Definitionsansätzen desselben Begriffs können Missverständnisse bei der Erklärung/Behandlung des Themas *Deutsche Romantik* hervorrufen. Daraus entstand die Idee a contrario vorzugehen, damit die bestehenden Klischees abgebaut werden konnten. Dementsprechend wurden vier grundsätzliche Etappen ausgearbeitet, denen zufolge ein adäquater Einstieg ins Thema ermöglicht werden konnte.

Beim **ersten Schritt** wird vor den Studierenden eine Anzahl von Abbildungen vorgeführt, die unter dem Pinsel von Johann Heinrich Füssli und Caspar David Friedrich hervorgegangen sind. Die von ihnen zu lösende Aufgabe lautet: *Nennen Sie in Stichwörtern Ihre Assoziationen zu diesen Bildern! Was fällt Ihnen als Erstes dazu ein?* Daraus ergibt sich ein weiteres Assoziationsfeld, dass die Stichwörter enthält, die mit denen aus der wissenschaftlichen Definition zusammenfallen.

Tabelle 3. *Assoziogramm zu den vorgeführten Gemälden*



Danach wird vorgelesen, was von den deutschen romantischen Autoren tatsächlich als romantisch verstanden wurde. Diese Erläuterung führte zur Begriffsübertragung: Das Adjektiv „romantisch“ wurde in den Namen der literarischen Epoche integriert.

Beim **zweiten Schritt** werden die Stichwörter klassifiziert, so dass mehrere Kategorien entstehen:

Tabelle 4. *Kategorien eines romantischen Werkes*

Themen	Natur bzw. gefährliche Natur, Mittelalter
Motive	Geheimnisse, Träume, verborgene Wünsche, Abgeschiedenheit
Figuren	Dämonen, böse Geister, Spuk, Hexen
Grundeinstimmung im Werk	Gruselig, innere Unruhe

Beim **dritten Schritt** werden diese Merkmale durch die aus der wissenschaftlichen Literatur vervollständigt.

Einen wichtigen Platz in der Poetik der romantischen Dichter hat die Synthese der Künste inne. Sie zählt neben der Fantastik zu einem der produktivsten Verfahren bei der sprachlichen Gestaltung der Werke. Zu den Mitteln, die dieses Phänomen in den Text einführen, zählt die Synästhesie, d.h. „Doppelempfinden oder sekundäres Empfinden, Verschmelzung verschiedenartiger (Geruchs-, Gesichts-, Gehörs- und Tast) Empfindungen, indem die Reizung des einen Sinnesorgans nicht nur die ihm eigene Empfindung und Mitempfindung eines anderen Sinnesbereichs hervorruft, daher Zuordnung von Farben und Tönen oder Bewegungsempfindungen und ähnliche Sinneseindrücke“ (*Duden. Deutsches Universalwörterbuch* 1996). Ein besonders anschauliches Beispiel ist das Ende der ersten Vigilie im *Goldenen Topf* von E.T.A. Hoffmann:

> Da fing es an zu flüstern und zu lispeln, und es war, als ertönten die Blüten wie aufgehangene Kristallglöckchen. […] Aber in dem Augenblick ertönte es über seinem Haupte wie ein Dreiklang heller Kristallglocken; er schaute hinauf und erblickte drei in grünem Gold erglänzende Schlänglein, die sich um die Zweige gewickelt hatten und die Köpfchen der Abendsonne entgegenstreckten. Da flüsterte und lispelte es von neuem in jenen Worten, und die Schlänglein schlüpften und kos'ten auf und nieder durch die Blätter und Zweige, und wie sie sich so schnell rührten, da war es, als streue der Holunderbusch tausend funkelnde Smaragde durch seine dunklen Blätter. »Das ist die Abendsonne, die so in dem Holunderbusch spielt«, dachte der Student Anselmus, aber da ertönten die Glocken wieder, und Anselmus sah, wie eine Schlange ihr Köpfchen nach ihm herabstreckte. Durch alle Glieder fuhr es ihm wie ein elektrischer Schlag, er erbebte im Innersten - er starrte hinauf, und ein paar herrliche dunkelblaue Augen blickten ihn an mit unaussprechlicher Sehnsucht, so daß ein nie gekanntes Gefühl der höchsten Seligkeit und des tiefsten Schmerzes seine Brust zersprengen wollte. […] Blumen und Blüten dufteten um ihn her, und ihr Duft war wie herrlicher Gesang von tausend Flötenstimmen, und was sie gesungen,

trugen im Widerhall die goldenen vorüberfliehenden Abendwolken in ferne Lande (Hoffmann 1977:129-131).

Der Einklang von Musik, Malerei und Literatur in einem schriftlich überlieferten Text rechtfertigt das aus dem literarischen Konzept scheinbar ausgefallene Vorführen von Abbildungen am Anfang des Literaturunterrichts, weil dadurch die romantische Konzeption der Kunst und die romantische Weltanschauung nicht nur durch sprachliche Bilder, sondern auch durch die Form und Farbe der Gemälde vermittelt wird. Die Kombination von bildender Kunst und einem sprachlichen Werk steht im Geiste die Romantiker/schreibt sich in die romantische Tradition ein.

Beim **vierten Schritt** werden die Namen der bekannten romantischen Autoren mit bestimmten Kategorien bzw. Merkmalen in Zusammenhang gebracht, zum Beispiel Märchen der Brüder Grimm, Märchen von Wilhelm Hauff usw. Nachdem die Autoren und ihre Werke bestimmt worden sind, wird systematisch vorgegangen, indem der historische Hintergrund, lies die Ursprünge der Epoche, ihre Hauptrichtungen und derer Besonderheiten konsequent charakterisiert werden:

> Um 1797 entwickelte sich der Begriff „romantische Poesie“, aus dem später der Name für diese Epoche abgeleitet wurde. Das Phantastische, Fremde, Wunderbare und Unglaubliche war „romantisch“. Die Epoche der Romantik setzt sich aus zwei Strömungen zusammen: Frühromantik und Spätromantik.
>
> Zu den Vertretern der Frühromantik mit ihrem Zentrum in Jena gehören Wilhelm Wackenroder und Ludwig Tieck. In ihren Werken deuten sich die Kennzeichen der Romantik an: Die Bevorzugung des deutschen Mittelalters vor der Antike, die Nähe der Kunst zur Religion, das unruhige Wandern und sehnsüchtige Träumen. Charakteristisch ist die Auflösung der Romanform durch ein Verschmelzen der Gattungen.
>
> Die Vertreter der Spätromantik gaben sich weniger theoretisch und nicht so betont philosophisch. Die Hauptvertreter der Spätromantik versammelten sich seit 1805 in Heidelberg („Heidelberger Romantik“). Das Revolutionäre, die betonte Opposition zur Klassik fehlte ihnen. Sie wandten sich lieber der Vergangenheit zu. Die mittelalterliche Einheit und Geborgenheit der

Menschen in ihren sittlichen Werten und Traditionen galt als erstrebenswertes Vorbild. Die Hoffnung auf ein Anknüpfen an die bedeutende Vergangenheit sollte dem durch die politisch unsichere Zeit (Freiheitskriege 1813-1815) erschütterten Volk Mut und Halt geben.

Große Aufmerksamkeit wurde der Wiederentdeckung, Sammlung und Überarbeitung von Volksbüchern, Volksliedern und besonders Volksmärchen geschenkt. Das Interesse an den Zeugnissen der Vergangenheit erstreckte sich auch auf Übersetzungen der Weltliteratur.

In der romantischen Kunst existieren wie im Märchen Phantasie und Wirklichkeit nebeneinander; die Phantasie nimmt den Vorrang ein. Die Wirklichkeit darf und kann von der Phantasie nicht getrennt werden. Die Grenzen zwischen dem Wunderbaren und dem Wirklichen sind wie die Grenzen der Gattungen in der Romantik aufgehoben (Baumann, Oberle 1996:126-136).

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass bei der Einführung in das Thema *Deutsche Romantik* zuerst die sich eingebürgerten stehenden Klischees abgebaut werden sollten, damit das Verständnis der Studierenden auf keine Hindernisse stößt und bei der weiteren Erarbeitung des Themas ein einheitliches, keinesfalls ein mosaikähnliches Bild der Epoche entsteht.

Quellenverzeichnis

Baumann, Barbara, Oberle, Brigitta. *Deutsche Literatur in Epochen*. 2. überbearbeitete Auflage. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1996, 368 S.

Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1996, 1816 S.

Hoffmann, Ernst Theodor Amadeus. *Erster Band. Fantasiestücke und andere Erzählungen*. Frankfurt am Main: Insel, 1977, 595 S.

Nehring, Wolfgang. *Spätromantiker: Eichendorff und E.T.A. Hoffmann*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1997, 246 S.

Sachwörterbuch der Literatur. Hrsg. von Gero von Wilpert. 1.-7. Aufl. Kröners Taschenausgabe Bd. 231. 8., verb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Kröner, 2001, 925 S.

Берковский, Н.Я. *Романтизм в Германии*. Ленинград: Художественная литература, 1973, 568 с.
Литературная энциклопедия терминов и понятий. Под ред. А.Н. Николюкина. Институт научн. информации по общественным наукам РАН. Москва: НПК «Интелвак», 2001, 1600 стб.
Литературный энциклопедический словарь. Под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. Москва: Советская Энциклопедия, 1987, 752 с.

Zusammenfassug: În articolul de faţă este prezentată o încercare metodico-didactică de a explia noţiunile de „romantism” şi „romantic” la lecţia de Istorie literaturii germane, luînd în consideraţie diferenţa de semnificaţie a acestor termeni în secolele XIX şi XXI.

НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Татьяна КОНОНОВА
dr. în ped., Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi

Ключевые слова: новые методические направления в преподавании ИЯ и культуры, страноведение, лингвострановедение, социокультурный подход, социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация

Поиски усвоения фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком на основе усвоения фактов культуры заложили основы новых методических направлений в преподавании ИЯ и культуры:

- *страноведения (*Н.С. Мироненко, Н.Н. Баранский, Е.Н. Сапожникова, Е.Л. Драчева, А.О. Яворская и др.);
- *лингвострановедения* (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, Г.Д. Томахин, А.Д. Райхштейн, О.В. Карапетян и Т.В. Мясковская, А.Н. Щукин и др.);
- *социокультурного подхода в изучении языка* (М.М. Бахтин, В.С. Библер, В.В. Сафонова, Г.А. Воробьев, И.Л. Бим, И.Э. Риске, А.В. Гусева, Т.М. Ёжкина, О.Н. Игна и др.);

- *межкультурной коммуникации* (С.Г. Тер-Минасова, А.П. Садохин, Е.Н. Белая, N. Silistraru, I. Ţvic и др.).

В новом словаре методических терминов (2009) *страноведение* рассматривается как смежная для методики обучения ИЯ наука, изучающая общие закономерности развития страны или крупных регионов. *Страноведение* дает представление о социально-экономическом положении народа, язык которого изучается, о его истории, географии, этнографии и духовном богатстве, о нравах, обычаях, традициях, присущих данному народу и связанных с ними особенностях языка.

Страноведение рассматривается как учебная дисциплина, предметом которой является определенным образом отобранная и организованная совокупность экономических, социально-политических, исторических, географических и др. знаний, связанных с содержанием и формой речевого общения носителей

данного языка, включаемая в данный процесс с целью обеспечения образовательных и воспитательных целей обучения. Такие знания и сформированные на их основе навыки и умения призваны обеспечивать коммуникативные потребности, реализуемые на изучаемом языке (Азимов, Щукин 2009: 294).

Н.С. Метальникова (2011) рассматривает страноведение как традиционную географическую дисциплину, занимающуюся комплексным изучением стран и их районов, систематизирующую и обобщающую разнородные данные об их природе, населении, хозяйстве, культуре и социально-политической организации (Метальникова 2011: 6).

Термин страноведение существует в немецком и русском языках (нем. Landeskunde) и означает различные сведения о том или ином государстве, преподаваемые в связи с изучением языка. В понятие страноведение в немецкой методической традиции входили и входят география, экономика, культура, этнография, история и политика (Метальникова 2011: 9-11).

В.В. Шишкова (2012) описывает *страноведческие знания* как важнейшую часть содержания обучения. Владение этими знаниями рассматривается как обязательное условие полноценного общения

специалистов, для которых ИЯ выступает как еще одно (наряду с родным языком) орудие устного и письменного общения. Эти знания рассматриваются современной наукой как составляющая культурологии и, соответственно, социокультурной компетенции (Шишкова 2012: 81).

Лингвострановедение трактуется как аспект в практическом курсе ИЯ и учебная дисциплина в курсе методики его преподавания. Оформившись в самостоятельную научную дисциплину после публикации книги «Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» (Верещагин, Костомаров, 1973), *лингвострановедение* первоначально трактовалось как область методики, связанная с исследованием путей и способов ознакомления с действительностью страны изучаемого языка в процессе овладения ИЯ и через посредство этого языка.

В 90-е гг. произошло уточнение содержания *лингвострановедения*, которое стало трактоваться методическая дисциплина, реализующая практику отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения языковой личности с целью обеспечения коммуникативной компетенции.

Проблематику *лингвострановедения* составляют два круга вопросов: 1) лингвистические (анализ языка с целью выявления национально-культурной семантики), 2) методические (приемы введения, закрепления и активизации специфических для изучаемого языка единиц и страноведческого прочтения текстов; задачи обучения языку здесь неразрывно связаны с задачами изучения страны. Основными объектами изучения на занятиях по *лингвострановедению* являются безэквивалентная лексика, невербальные средства общения, языковая афористика и фразеология, которые рассматриваются на занятиях с точки зрения отражения в них культуры, опыта людей, говорящих на данном языке (Азимов, Щукин 2009: 128).

О.В. Карапетян и Т.В. Мясковская (2012) описывают разницу между традиционным *страноведением* и *лингвострановедением*, где страноведение представляется как общественная дисциплина, а *лингвострановедение* является филологической дисциплиной, в

значительной степени, преподаваемой не отдельно как предмет, а на занятиях по практике языка в процессе работы над семантикой языковых единиц (Карапетян, Мясковская 2012: 118).

При филологическом подходе авторы выделяют постановку двух разных задач:

- извлечение *культуроведческой* информации на основе языковых единиц. В этом случае на первый план в качестве основной задачи изучения выдвигается культура.

- обучения восприятию и преподнесение языковой единицы на фоне образа, аналогичного тому, что присутствует в сознании носителя языка и культуры.

Главной целью *лингвострановедения* в исследовании авторов считается обеспечение коммуникативной компетенции в актах *межкультурной коммуникации*, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителей языка.

Основной *лингвострановедческой задачей* является изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа-носителя языка: реалий (обозначений предметов и явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой), коннотативной лексики (слов, совпадающих по основному значению, но отличных по культурно-историческим ассоциациям), фоновой лексики (обозначений предметов и явлений, имеющих аналоги в сопоставляемых культурах, но различающихся национальными особенностями фукционирования, формы, предназначения предметов).

При этом культурологическая и страноведческая ценность, типичность, общеизвестность и ориентация на современную действительность, тематичность и функциональность явлений являются важнейшими критериями отбора национально-культурного

компонента содержания обучения ИЯ (Карапетян, Мясковская 2012: 119).

Как отмечает А.Н. Щукин (2004), результатом занятий по *страноведению, лингвострановедению и культуроведению* является *формирование социокультурной компетенции*, которая включает

знания о стране изучаемого языка (его культуре, традициях, национальных обычаях), способность извлекать из единиц языка соответствующую информацию и пользоваться ею в различных ситуациях общения. В настоящее время в этой связи чаще стали употреблять термин *межкультурная компетенция*, показателем

владения которой является правильность речи не только с точки зрения норм изучаемого языка, но и с точки зрения его культурного контекста на основе сравнения разных культур (Щукин 2004: 38).

Социокультурный подход представляет собой одно из стратегических направлений современного языкового образования, предполагающее переход к такому обучению, основным результатом которого станет не просто система знаний, умений и навыков, как таковая, но и набор ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и др. сферах (Компанцева 2006: 18-19).

Социокультурный подход предполагает такую организацию обучения, при которой создаются условия для того, чтобы научить студентов ориентироваться в различных типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними норм общения, адекватно интерпретировать явления и факты культуры (включая речевую культуру) и использовать эти ориентиры для выбора стратегий взаимодействия при решении личностно значимых задач и проблем в различных типах межкультурного общения. Он ориентирует на

обучение межкультурному иноязычному общению в контексте *гуманизации и культуроведческой социологизации* содержания обучения ИЯ (Риске 2000: 15).

Под *гуманизацией* образования И.Э. Риске, ссылаясь на В.В. Сафонову, подразумевает глубокие качественные преобразования в технологии обучения, предполагающие смещение всех акцентов на личностный фактор (личностно-ориентированное обучение).

Гуманизация учебного процесса ориентирует преподавателя на то, чтобы через учебный материал и технологию обучения уделять максимум внимания развитию личности. Суть гуманизации, по мнению автора, состоит в том, чтобы соединить ИЯ, как учебный предмет с жизненным опытом студентов, развивать их в интеллектуальном и эмоциональном отношениях.

Под *культуроведческой социологизацией* содержания образования понимается усиление функций образовательных систем как средства передачи культурных ценностей на основе сопоставительного изучения культур (Риске 2000: 16).

К основным компонентам социокультурного подхода к обучению иностранным языкам В.В. Сафонова (1998) относит: контекст, цель, результат социокультурного образования, его содержание/основа и способы обучения.

Таблица 1.2. Компоненты социокультурного подхода к обучению ИЯ по В.В. Сафоновой (Сафонова 1998: 29).

компоненты	определение компонентов
контекст	предварительное изучение социокультурного контекста использования неродных языков, социокультурного контекста обучения ИЯ в конкретной стране и конкретной национальной среде.
содержание/основа	- глобализация, гуманизация, экологизация и культуроведческая социологизация содержания языкового образования; - базой для социокультурного образования средствами ИЯ является культуроведчески маркированное страноведение. ИЯ - средство общения, инструмент познания мировой культуры, национальных культур и социальных субкультур народов стран изучаемого языка.

способы обучения	- опора на дидактически ориентированный социологический анализ языковой среды обучения и изучения ИЯ, социокультурных особенностей языков и культур, диапазона общественных функций изучаемых ИЯ в конкретной среде проживания, социокультурных и коммуникативных потребностей обучаемых, уровня социокультурного образования. - использование системы проблемных социокультурных заданий: познавательно-поисковые, познавательно-исследовательские задачи, коммуникативные и коммуникативно-познавательные ролевые игры, познавательно - исследовательские учебные проекты, учебные дискуссии. Следует обращать внимание на социокультурную непредвзятость, степень коммуникативной и социокультурной сложности.
компоненты	определение компонентов
результат социокультурного образования	*социокультурная компетенция*, обеспечивающая возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения, социокультурного познания стран и народов, социокультурного самообразования в любых других сферах.
цель	развитие самосознания обучаемого как культурно-исторического субъекта, носителя коллективных и индивидуальных социокультурных характеристик и его роли как субъекта диалога культур, общекультурных и коммунакативных умений использовать ИЯ как средство межкультурного общения, потребностей в социокультурном освоении мира, развития многоязычия и многокультурности.

I.Ţvic (2014), проанализировав различные точки зрения на природу *межкультурной коммуникации*, определяет *межкультурную коммуникацию* как способность взаимодействовать с представителями другой культуры на основе учета их ценностей, норм, представлений как взаимоотношения сотрудничества представителей разных культур, как умение выбирать коммуникативно целесообразные способы вербального и невербального поведения на макро - и микроуровнях и как адекватное взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащим к разным национальным культурам (Ţvic 2014: 52).

«*Межкультурная коммуникация*» в дидактике предполагает формирование определенных компетенций, охватывающих совокупность качеств, которые позволяют комфортно «функционировать» в межкультурных контекстах и благоприятно взаимодействовать с представителями других культур (Silistraru 2014: 113).

N. Silistraru и S. Golubiţchi (2014) выделяют следующие качества *межкультурной компетенции*: способность понимать культурные значения, способность адаптировать и реорганизировать собственные культурные ориентиры, знания и внедрение в собственный регистр различных перспектив и альтернатив, ознакомление со множеством интерпретаций и значений различных культурных фактов, усвоение лингвистических кодов и культурного многообразия, умения оптимально работать с новыми категориями (незнакомыми культурыми фактами), способность сопереживать

(когнитивное и аффективное участие в опыте других людей) (Silistraru 2014: 113-114).

Таким образом, *межкультурная коммуникация*, изучающая проблемы коммуникативного взаимодействия представителей различных лингвокультур прочно вошла в современную

образовательную систему, основной целью которой является профессиональная подготовка специалистов, не просто владеющих ИЯ, но и способных к конструктивной коммуникации в поликультурном мире.

Как показывает наше исследование, новые направления в преподавании ИЯ и культуры являются важными стратегическими направлениями современного образования, обеспечивающими:

- развитие коммуникативной компетенции на основе отобранной и организованной совокупности экономических, социально-политических, исторических, географических и др. содержаний/тем;
- развитие *межкультурной коммуникативной компетенции* через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных страноведческих текстов, рассчитанных на носителей языка;
- изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа-носителя языка;
- сопоставление и интерпретация явлений и фактов культуры;
- усвоение лингвистических кодов, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа-носителя языка.

Библиография:

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый методический словарь терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: «Изд-во ИКАР», 2009. 448 с.

Карапетян О.В., Мясковская Т.В. Лингвострановедение как наука. Москва: «Грамота». Альманах современной науки и образования. 2012, №4 (59), с. 117-120.

Компанцева Е.В. Содержательно-методический аспект социокультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов лингвистических специальностей. Дисс. … канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 194 с.

Метальникова Н.С. Страноведение. Учебное пособие. Томск: Издательство «ТПУ», 2005. 160 с.

Риске И.Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале английской поэзии. Дисс. … канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2000. 259 с.

Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования. В: Культуроведческие аспекты языкового образования. Сборник научных трудов. Москва: Еврошкола, 1998. с. 27-35.
Шишкова В.В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку. В: Ин. языки в школе, 2012. № 2, с. 80-85.
Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. Москва: Филоматис, 2004. 409 с.
Silistraru N., Golubiţchi S. Educaţia interculturală. Suport de curs. Chişinău: UST, 2014. 200 p.
Ţvic I. Formarea competenţei interculturale a studenţilor filologi. Teză de dr. în ped. Chişinău, UPS Ion Creangă, 2014. 251 p.

Abstract

Im vorliegenden wissenschaftlichen Beitrag werden neue Wege bei gleichzeitiger Vermittlung der Fremdsprache und Kultur diskutiert, und zwar Landeskunde, Linguolandeskunde, soziokultureller Ansatz und interkulturelle Kommunikation. Dabei werden abschließend die wichtigsten Erkenntnisse zusammengehalten und beschrieben.

ENTLEHNUNGEN IN DER SPRACHE DER BESSARABIENDEUTSCHEN

Tatiana ȘCERBACOVA
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Schlüsselwörter: Bessarabiendeutsche, Entlehnungen, Mittel der Sozialisation, Schwäbisch, Kaschubisch.

Unter den *Entlehnungen* oder *Lehnwörtern* versteht man in der Sprachwissenschaft sowohl den Entlehnungsvorgang, das heißt die Übername fremden Sprachgutes, als auch das Resultat dieses Prozesses – das entlehnte Sprachgut selbst. Die Entlehnung gehört zu den wichtigsten Wegen der Erweiterung des Wortschatzes der deutschen Sprache. Auch die anderen Sprachen der Welt bedienen sich oft des fremden Wortgutes und entlehnen oder übersetzen fremde Wörter und Wendungen. Die Anzahl des entlehnten Wortgutes ist in jeder Sprache unterschiedlich, das hängt von

verschiedenen Momenten politischer, wirtschaftlicher und kultureller Art ab. Die höher entwickelten Länder üben gewöhnlich kulturellen Einfluss auf die Nachbarländer aus, die neue Begriffe, Gegenstände oder Einrichtungen gleichzeitig mit ihren fremdsprachigen Benennungen kennen lernen und zum Teil übernehmen (Хантимиров 2002: 40).

In diesem Artikel ist die Rede über den Entlehnungen in der Sprache der Bessarabiendeutschen.

Die Geschichte der Deutschen aus Bessarabien beginnt mit der Auswanderung ihrer Vorfahren aus Deutschland. Kaum war Napoleon besiegt, ging Zar Alexander I. an die Kolonisierung Bessarabiens. Er erließ 1813 einen Aufruf an die Deutschen zu einer freiwilligen Auswanderung nach Russland. In einem Manifest räumte der Zar den Eingewanderten verschiedene Privilegien ein: materielle Unterstützung, 60 Desjatinen = 65,5 Hektar Land je Familie, Steuerfreiheit auf zehn Jahre sowie Befreiung vom Militärdienst, Religionsfreiheit und Selbstverwaltung. Das klang sehr verlockend in der trostlosen Lage der Deutschen. Durch das Versprechen der Glaubensfreiheit nannten die Auswanderer den Zaren *Stern des Ostens*.

Und in den Jahren 1814 bis 1842 zogen in einzelnen Auswanderergruppen etwa neuntausend deutsche Bauern und Handwerker vor allem aus Württemberg nach Bessarabien.

Nach wenigen Jahrzehnten aber – im Laufe von zwei Generationen – war die Steppe bezwungen. Dank dem fruchtbaren Boden, der fetten Schwarzerde, konnten gute Ernten erzielt werden, besonders an Winterweizen. Bessarabien wurde zu einer Kornkammer des großen Russischen Reiches.

Auf dem geschlossenen Landstück wurden 25 Mutterkolonien und 150 Tochterkolonien gegründet. Die Einwohnerzahl der deutschen Kolonisten war 1940 bereits 93500.

1940 erfolgte zwischen Deutschland und der Sowjetunion ein zwischenstaatliches Abkommen, wonach alle Deutschen nach Deutschland umsiedeln konnten. Damit endete ein Kapitel deutscher Geschichte im Osten (Șcerbacova 1997: 54 – 56).

Man könnte feststellen, dass es innerhalb der deutschen Kolonisten zwei unterschiedliche Mundarten (Schwäbisch und Kaschubisch) gab, die auf ihrer unterschiedlichen Herkunft aus Deutschland beruhten. Die meisten

Sprecher waren die Schwaben, die **Schwäbisch** gesprochen haben. In unserer Forschung schenken wir die Aufmerksamkeit dem Schwäbischen.

Es gibt große Unterschiede zwischen dem Hochdeutschen und den schwäbischen Dialekten: phonetische, grammatikalische und lexikalische, z. B.:

- in der Sprache sind alte Diphthonge wie [ou], [oi], [ue]: *Hous*, *Schdoin*, *Aue*;
- typisch ist der Gebrauch des Lautes [ʃ] anstatt [s] in den Verbindungen *st* und *sp* in allen Fällen: *Fest* → *Fäschd*, *Stein* → *Schdoin*, *Samstag* → *Samschdich*;
- es gibt kein Präteritum, anstatt des Präteritums gebraucht man Perfekt;
- im Infinitiv haben die Verben das reduzierte [–ə] am Ende: *lesen* → *lesä*;
- anstatt der Suffixe *–chen* und *–lein* in Substantiven gebraucht man die Suffixe *–le* (*–li*), z.B.: *Mädli*, *Bübli*;
- typisch ist auch der Gebrauch von vielen Wörtern und Begriffen, die im Hochdeutschen nicht existieren: *Grend* = Kopf, *Gsälz* = Marmelade, *Zeischdig* = Dienstag.

Für die Sprache der Bessarabiendeutschen waren diese Besonderheiten auch typisch.

Durch den Umgang der bessarabischen Deutschen mit den verschiedenen Fremdvölkern wurde die Sprache, insbesondere der Wortschatz, beeinflusst. Die wirtschaftlichen, kulturellen und verwaltungsmäßigen Beziehungen zwischen den einzelnen Völkern führten zum Austausch von Erfahrungen und Gütern aller Art. Gab es für eine neue Sache keine Bezeichnung in der eigenen Sprache, so musste entweder ein neues Wort ersonnen oder der fremde Ausdruck als Fremdwort übernommen werden. So fanden viele fremdartige Worte Eingang in die Sprache der Kolonisten. Viele dieser Wörter verschwanden wieder aus dem Sprachgebrauch. Einige wurden aber zu festen Bestandteilen der Umgangssprache. Die übernommenen Ausdrücke wurden oft in Lautung, Aussprache und Akzent so umgewandelt und an die eigene Mundart angeglichen, dass sie die Merkmale von Lehnwörtern erhielten (Janke 1984: 16).

In der Bereicherung des Wortschatzes der Sprache der Bessarabiendeutschen kann man *linguistische* und *sozial-historische* Ursachen der Erscheinung von Entlehnungen nennen.

Die *linguistischen* Ursachen sind durch die Schließung von „Leerstellen“ in der Sprache der Bessarabiendeutschen bedingt: *Werschok* (russ.: вершок – kleines Längenmaß), *Werscht* – russ.: верста – Längenmaß), *Borscht* (ukrain: борщ – Gemüsesuppe), *Haluschke* (ukrain: галушки – Mehlspeise), *Malai* (rumän.: malai – Kuchen aus Maismehl), *Balalaika* (russ.: балалайка – Saiteninstrument), *Samowar* (russ.: самовар – wörtlich: Selbstkocher), *Tabarettka* (russ.: табуретка – Stuhl ohne Lehne), *Kopik* (russ.: копейка – Geldeinheit).

Die *sozial-historischen* Ursachen – durch den Prozess des Eindringens der fremden Elemente in den Wortschatz des Schwäbischen infolge verschiedenartiger Beziehungen der bessarabischen Völker in ihrem Sozialleben: *Barattke* (russ.: порядок – Ordnung), *Bosota* (russ.: босота – Gesindel), *Snakom* (russ.: знакомый – Bekannter).

In der Sprachwissenschaft unterscheidet man verschiedene Klassifikationen von Entlehnungen und ihre Gruppen:

1. von H. Hirt, O. Behaghel:
- Lehnwörter;
- Fremdwörter.
2. von L.R. Zinder und T.V. Strojeva:
- deutsche Wörter;
- Internationalismen;
- Fremdwörter.
3. von L. S. Granatkina:
- Internationalismen;
- gemeingebräuchliche Fremdwörter;
- wenig gebräuchliche Fremdwörter.
4. von K. Heller:
- Fremdwörter mit direkter deutscher Entsprechung;
- Fremdwörter ohne direkte deutsche Entsprechung;
- vieldeutige Fremdwörter;
- umfassende Fremdwörter.

In unserer Erforschung stellen wir 2 Gruppen von Entlehnungen in der Sprache der Bessarabiendeutschen dar:

a) den Sprachen, aus denen diese Wörter entlehnt wurden, nach:

- **rumänische Entlehnungen**: *haide* (auf geht's, voran), *Pflujer* (Pfeife), *prost* (dumm), *Tschorba* (Sauerkrautsuppe), *Tschubann* (Schäfer);
- **russische Entlehnungen**: *Bawerossen* (Zigaretten), *Harmoschka* (Ziehharmonika), *Kareht* (Kutschwagen), Klabott (Schwierigkeit), *Molodetz* (Könner), *Muschik* (einfacher Mann, Bauer), *Schtepp* (Ackerland);
- **ukrainische Entlehnungen**: *Baschtan* (Melonenfeld), *Holobzie* (Kohlruladen), *Poschtar* (Kutscher), *Raskaska* (Witz), Tschubb (Haarwisch, Schopf), Zuckerle (Bonbon);
- **bulgarische Entlehnungen**: *Busijak* (Basilikum), *Date* (Vater), *Karligä* (Hakenstock des Schäfers), *Patlitschanä* (Tomaten);
- **türkisch – gagausische Entlehnungen**: *Baschlik* (Kapuze zum Umbinden, schützt den Kopf vor Kälte und Schnee), *Kantschuk* **(**große Hirtenpeitsche mit kurzem Stiel, mit der laut geknallt wird), *Parale* (para – Geld, kleine Münze);

b) der Integration in das neue soziale Umfeld nach:

- **die Begriffe für Bezeichnung von verschiedenen Bauformen**: *Bobschehaus* (rumän.: păpușoi – Mais – die Scheune für die Lagerung des Maises), *Budik* (russ.: будка – Wärter- Wächterhäuschen, provisorische Hütte), *Kalupp* (ukrain.: халупа – verkommenes Haus, Hof, Zimmer etc.), *Lafge* (russ.: лавка – Laden, Kaufhaus, Geschäft), *Nuschnik* (russ.: нужник – Abort), *Pertschepzie* (rumän.: percepție – Steueramt, Finanzamt als auch das Gebäude), *Prefektura* (rumän.: prefectura – Kreisverwaltung, entspricht dem Landratsamt als auch dem Gebäude), *Primaria* (rumän.: primăria – Rathaus, Bürgermeisteramt als auch das Gebäude), *Stanze* (russ.: станция – Station, Haltestalle), *Stoike* (russ.: стойка – Ladentheke), *Sutt* (russ.: суд – Gericht, Prozess als auch das Gebäude), *Wagsall* (russ.: вокзал – Bahnhof). Die meisten Gebäude wurden mit Hilfe von Lehmbatzen errichtet. Die Kenntnisse und Erfahrungen der Herstellung von Lehmbatzen brachten unsere ehemaligen Landsleute in ihre Urheimat mit. Nach dem 2. Weltkrieg, als schon klar war, dass die Rückkehr nach Bessarabien

ausgeschlossen war, fingen sie an, in der Urheimat einzuleben und neue Häuser zu bauen. Ihre Erfahrungen und Kenntnisse für Bauten aus Lehmbatzen waren in der Notzeit nach dem Kriege sehr nützlich. Von Bessarabiendeutschen wurde im damaligen Württemberg-Baden eine Lehmbauschule eröffnet. Anfang der 50-er Jahre entstand in Kleinglattbach die Akkerman-Siedlung aus Lehmhäusern (genannt nach einer Hafenstadt am Schwarzen Meer), wo viele Menschen ihre Unterkunft bekamen. Diese Lehmhäuser, in denen nicht nur Bessarabiendeutsche und ihre Nachfahren sondern auch andere Menschen wohnen, existieren bis heute;

- die Begriffe, die Ergebnisse des damaligen technischen Progresses bezeichneten: *Airoblan* (russ.: аэроплан – Flugzeug), *Barwoß* (russ.: паровоз – Lokomotive), *Benzenkele* (russ.: бензинка– Benzinkocher, abgewandelt auf Feuerzeug(lein) übertragen), *Bresentplacht* (russ.: брезент – Segeltuch, Segeltuchplane), Brijescht (russ.: переезд – Bahnübergang), *Pangrat* (russ.: домкрат – Winde, Hebegerät);

- die Begriffe, die Maße und Gewichte im neuen sozialen Umfeld bezeichneten: *Arschin* (russ.: аршин – Längegemäß, gleich 71,111 Zentimeter), *Desatee* (russ.: десятина – Flachgemäß, gleich 1,025 Hektar);

- die Begriffe, die Spezialitäten von anderen Völkern und Gebrauchsgegenstände in der neuen Heimat bezeichneten: *Basskäbrot* (russ.: пасхальный кулич – Süßbrot zu Ostern der Orthodoxen); *Birogi* (russ.: пироги – Teigtaschen, Kuchen), *Blädche* (russ.: блюдце – Untertasse), *Ikra* (russ.: икра – Kaviar. Der Begriff *Ikra* wurde für Auberginenspeise verwendet; aus Auberginen und Paprika hergestellt), *Ikri* (russ.: икра – Rogen, Fischeier), *Kadledda* (russ.: котлета – Frikadelle), *Kaladetz* (russ.: холодец – Sülze), *Kwaß* (russ.: квас – schwach alkoholisches Getränk aus gegorenem Brot, Mehl, Malz u.a.), *Moskowski*(*wurst*), (russ.: московская колбаса – Moskauer Wurst), *Plotke* (russ.: плетка – geflochtene Peitsche, Reitpeitsche), *Torba* (russ.: торба – Futtersack; wurde als Bezeichnung eines Beutels oder kleinen Sackes verwendet), *Tschainik* (russ.: чайник – Teekanne; eine etwa halb Liter große bauchige Teekanne diente zum Aufbrühen des Tees zu einem Konzentrat, das nach Belieben im Teeglas mit heißem Wasser aus dem Teekocher gemischt werden konnte), *Tschamadan* (russ.: чемодан – Koffer), *Wedra* (russ.: ведро – Hohlmaß, Eimer, gleich zirka 12,3 Liter).

- die Begriffe, die Bekleidung und Schuhe bezeichneten: *Boti* (russ.: боты – Schneestiefel für Damen; hohe Überschuhe), *Burka* (russ.: бурка – Filzmantel; schwerer Mantel von graubrauner Farbe), *Galoscha* (russ.: галоша – Gummischuh; Gummischuhe, die man bei schlechter Witterung über den Straßenschuhen trug), *Papuscha* (rumän.: papuca – Buntschuh aus Leder), *Placht* (russ.: платок – Tuch), *Pojas* (russ.: пояс – Gürtel; breites Band oder Kordel um den Leib zum Festhalten der Hose oder Zierde, z.B. über dem Russenhemd), *Schinel* (russ.: шинель – Soldatenmantel), *Schlapa* (russ.: шляпа – Hut);

- die Begriffe der offiziellen Sprache und für die Bezeichnung der Berufe und Nationalitäten: *Bahonna* (russ.: погон – Achselklappe), *Bond'r*: (russ.: бондарь – Böttcher, Küfer, Fassbinder), *bravla* (russ.: править – regieren, lenken, verwalten; bevormunden, vorschreiben, dazwischen reden, zurechtweisen), *Budotschnik* (russ.: будочник – Bahnwächter), *Iswoschtschik* (russ.: извозчик – Droschkenkutscher, Fuhrmann), *Karawul* (russ.: караул – Stadtwache; Wachen im Sinne von Hilfe, Hilferuf), *Katzap* (rumän.: ca țap – wörtlich: wie Geißbock. Wurde abgewandelt für russische Altgläubige gebraucht, diese meistens ein Bärtchen trugen), *Kupsche* (russ.: купчая – schriftlicher Kaufvertrag über Grundstückskauf), *Lavatschnik* (russ.: лавочник – Ladeninhaber, Verkäufer), *Moldowan'r* (rumän.: moldovean – Bewohner der Moldau, der Gebiet zwischen Sereth und Pruth), *Natschalnik* (russ.: начальник – Vorgesetzter, Chef, Aufseher), *Notar* (rumän.: notar – früher Jurist; bei Bessarabiendeutschen – Gemeindefachbeamter), *Pretschept'r* (rumän.: perceptor – Steuereinnehmer, Steuerbeamter. Die richtige Bezeichnung ist *Pertscheptor*, es wurde abgewandelt verwendet), *Prikaschtschik* (russ.: приказчик – Handelshilfe, Verkäufer), *Primar* (rumän.: primar – wörtlich: Erster – im Dorf, Vorsteher der bürgerlichen Gemeinde, Schulz, Bürgermeister), *Petschi(e)ra* (russ.: печать – Siegel, Patschaft; 1) versiegeln, verschließen; 2) verhindert, in einer ausweglosen Lage, in einer peinlichen Situation sein), *sluscha* (russ.: служить – dienen), *Storesch* (russ.: сторож – Hausmeister, Wächter), *Stschjot* (russ.: счет – Konto, Rechnung, Rechenbrett, Rechenmaschine. Das Tischgerät verfügt über 100 zweifarbige, in zehn Reihen angeordnete Kugeln), *Tschertifikat* (rumän.: certificat – Zeugnis).

- die Begriffe, die Pflanzen, Früchte und Tiere bezeichneten: *Biederuschky* (russ.: petruschka – Petersilie), *Bobschai*, *Bobsche*, *Bobschoi* (rumän.: păpușoi – Mais), *Borjan* (ukrain.: бур'ян – Unkraut, Steppengras; Sammelbegriff für verschiedene Unkräuter), *Gatscha* (ukrain.: качка – Ente), *Gruschki* (ukrain. – ugs.: грушки – Birnen), *Harbusen* (ukrain. – ugs.: гарбузи – Wassermelonen), *Kabatschki* (russ.: кабачки – Kürbisse), *Karowa* (russ.: корова – Kuh), *Pripas* (ukrain.: припас – herrenloser Hund), *Zirenka* (russ.: сирень – Flieder), *Zuck* (russ.: сука – Hündin);
- die Begriffe, die Verkehrsmittel bezeichneten: *Britschge* (russ.: бричка – Federwagen: 1) Kutsche, 2) Liegestelle), *Dromwai* (russ.: трамвай – Straßenbahn), *Kareht* (russ.: карета – Kutschwagen), *Karutz* (rumän.: căruța – Wagen mit einem Pferd), *Lodke* (russ.: лодка – Boot), *Troika* (russ.: тройка – Dreigespann, Dreipferdegespann).

Die Entlehnungen aus den Sprachen der Stammvölker Bessarabiens veränderten sich im schwäbischen Dialekt, sie assimilierten sich gewöhnlich, das heißt, sie passten sich dem System dem Schwäbischen an. Das können wir am Beispiel des Wortes *Tschainik* (Teekanne) zeigen: *Tschainik – Tschoinik – Tschoinikle*. Im ersten Beispiel sehen wir das authentisch aus dem Russischen entlehnte Wort, im zweiten – das Wort, das an die phonetischen und orthographischen Normen des Schwäbischen anpasst (der Aussprache und der Schreibung vom Diphthongen *oi* nach) – das ist *die phonetische und die orthographische Assimilation*, und im dritten – das Wort, das an die morphologischen Normen des Schwäbischen anpasst (der Wortbildung nach) – das ist *die morphologische Assimilation der Entlehnung*.

Zum Schluss könnte man sagen, dass während des Aufenthaltes der Deutschen in Bessarabien ihre Sprache viele Veränderungen bekommen hat. Es gab viele Entlehnungen. Diese Entlehnungen haben die Deutschen Bessarabiens gebraucht, um schneller in das neue soziale Umfeld zu integrieren. Die meisten neuen Wörter und Wendungen wurden aus dem Russischen entlehnt, weil mehrere Jahre die Deutschen Staatsangehörige des Russischen Reiches waren.

Literaturverzeichnis:

Best, Karl-Heinz, Kelih, Emmerich (Herausgeber), *Entlehnungen und Fremdwörter: Quantitative Aspekte*, Lüdenscheid, RAM-Verlag, 2014.

Bußmann, Hadumod, *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage, Stuttgart, Kröner, 2002.
Ebel, Hermann Wilhelm, *Über die Lehnwörter der deutschen Sprache*, Berlin, Trowitzsch, 1856 (Digitalisat). Janke, Oskar, *Friedenstaler Mundart*. Oberndorf a.N., 1984.
Șcerbacova, Tatiana, Deutschsprachige Kultur in Bessarabien im XIX. Jahrhundert. Anwendung dieser Materialien im DaF-Unterricht, in: Deutsch aktuell, 1997, Sondernummer, S. 53 – 56.
Wiese, Harald, *Eine Zeitreise zu den Ursprüngen unserer Sprache. Wie die Indogermanistik unsere Wörter erklärt*, 2. Auflage, Berlin, Logos Verlag, 2010.
Хантимиров, С.М., сост., Лексикология немецкого языка, Учебно-методическое пособие, Уфа, Изд-во БГПУ, 2002.

Abstract

Germanii basarabeni (în germană Bessarabiendeutsche) au fost o comunitate etnică ce locuia preponderent în sudul Basarabiei (Bugeac). Ei s-au stabilit în Basarabia la începutul secolului XIX. Majoritatea lor proveneau din sud-vestul Germaniei actuale, precum şi din Elveţia, Austria, Alcasia şi din Ducatul Varşoviei. Conform datelor recensămîntului populaţiei din România din anul 1930 germanii reprezentau 3 % din populaţia Basarabiei. În toamna anului 1940, după anexarea Basarabiei de către URSS, cei 93, 5 mii de germani basarabeni au fost transferaţi, în conformitate cu un acord sovieto-german, pe teritoriul de azi al Poloniei, de unde au fost din nou transferaţi în 1945 în actualul land Baden-Württemberg. În articol ***Entlehnungen in der Sprache der Bessarabiendeutschen*** se propune cuvinte împrumutate în limba germanilor din Basarabia, clasificarea lor și rolul lor în socializarea populației.

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

INTERDEPENDENȚELE TERMENULUI CU CONCEPTUL ȘI CU ALȚI TERMENI

Nicoleta BAGHICI
Universitatea de Stat „Alecu Russo”, Bălți

Key-words: terminologie,termen, concept,limbaj juruduc, limbaj comun, limbaj specializat.

Ideal, un termen din limbajul juridic este monosemantic, transparent și definit explicit, iar fiecărui concept îi corespunde un singur termen într-un anumit domeniu. În realitate, termenii sunt mai puțini decât noțiunile pe care le denumesc. Fenomenul de polisemie se manifestă la formarea termenilor noi, care pornesc de la cuvinte deja existente în lexicul comun sau care folosesc cuvinte din alte domenii pe care le respecializează. În același timp, termenii pot fi creați în paralel din mai multe surse, ajungându-se la un fenomen de sinonimie.

Existența polisemiei ne demonstrează că limbile de specialitate evoluează în strânsă legătură cu limba comună. Distingem polisemii interne, fapt remarcat de lingvişti ca modalitatea prin care se dezvoltă mai multe sensuri ale aceluiași termen şi/sau o polisemie externă, atunci când termenii intră în relaţie cu limba comună sau cu alte terminologii (Şăineanu 1998:114). Studiile referitoare la polisemia internă au evidenţiat o tipologie a celor mai frecvente relații de sens (Stoichiţoiu 2006:120). *Polisemia coerentă*, după Cornu (Cornu 2003:68), este caracterizată prin relații logice evidente între sensuri ordonate (Stoichiţoiu 2006:120).

Există gloseme create prin dezvoltarea unui sens juridic sau prin extensia semantică a unor termeni. exemplu: *alibi* engl-cuvânt latinesc, – „*în altă parte*” sau „*altul*”, definit de DJ ca –„*defense claim that the accused was somewhere else at the time a crime was committed*”- Ro-Dovadă de nevinovăție rezultată din constatarea că, la data săvârșirii infracțiunii, cel învinuit se afla în altă parte decât la locul săvârșirii ei (DEX 2009). Termenii din limbajul comun care au căpătat un sens juridic: to acquit - *to decide that someone is not guilty of a crime NMW,* (*a achita)*- DJ A gasi nevinovat pe cineva care este acuzat de o infractiune. A elibera,

dezvinovați sau scoate de sub acuzație. A găsi pe un acuzat nevinovat într-un proces legal.- acquit – *to legally find the innocenceof a person charged with a crime.To set free, release or discharge froman obligation, burden or accusation. To find a defendant not guilty in a criminal trial* LDCE. În limba franceză verbul *acquitter* este derivat al verbului *quitte,* care se trage din lat. med. *quittus* „eliberat de o obligație juridică sau financiară". având sensuri mai vechi de: „a slobozi**,** a lichida, a onora, a plăti, a număra, a plini, a răfui, a răspunde, a depune, a plăti, a vărsa, a scăpa". Semnificația „a plăti o datorie" și-a pierdut orice aluzie juridică, însemnând doar „a plăti". Mai avem un sens argotic care semnifică „a ucide".

Se cunosc și termenii polisemantici cu sens aparent juridic, care au alte sensuri în limbajele specializate, de exemplu *anchetă,* care semnifică o cercetare ordonată sau efectuată de o autoritate publică, pentru a clarifica împrejurările în care s-a produs un fapt și pentru a stabili răspunderile DPP (DPP 1988), cercetare științifică făcută pe teren DEX (DEX 2009).

Alți termenii sunt folosiți numai de specialiștii în drept: *rechizitoriu* – „act de sesizare a instanței de judecată, întocmit de procuror, în cazul când din materialul de urmărire penală rezultă ca fapta există, că a fost săvârșită de învinuit sau inculpat și că acesta răspunde penal. Dacă acțiunea penală nu a fost pusă în mișcare în cursul urmăririi penale, dă rechizitoriul prin care se pune in mișcare acțiunea penală și dispune trimiterea în judecata. Dacă acțiunea penală a fost pusă în mișcare în cursul urmăririi penale, dă rechizitoriu prin care dispune trimiterea în judecată.

"DPP (1988)" cuvântare a procurorului în care acesta expune, în fața instanțelor de judecată, punctele pe care se sprijină acuzarea./ act prin care procurorul deschide acțiunea penală împotriva infractorului şi dispune trimiterea lui în judecată./acuzare gravă şi violentă. „DEX (2009), *contumacie* - absența de la judecată a unui inculpat, deși acesta a fost legal citat. În cazul în care instanța consideră că este necesară prezenta uneia din părțile lipsă, poate lua masuri pentru prezentarea acesteia, amintind judecata. Neprezentarea parților citate legal nu împiedică judecarea cauzei. DTJ *dol*- (lat. Dolus „înșelăciune sau viclenie") viciu de consimțământ constând îninducerea în eroare de către o persoană a altei persoane, prin folosirea unor mijloace viclene, pentru a o determina să încheie un act juridic, la care altfel acesta nu ar fi consimțit. DTJ.

Limbajul specializat este o parte a limbajului comun care determină apariţia unor cazuri speciale de sinonimie. Sinonimia reprezintă o relație semnificativă între doi termeni care definesc aceeași noțiune. Sursele sinonimiei în terminologia discursului juridic sunt:

– eforturile specialiștilor de a crea termeni adecvați pentru situații/concepte noi care să exprime cât mai bine trăsăturile caracteristice, scopul, funcţionarea acestora;

– împrumuturile din limbile străine – dacă într-o limbă dată nu există unii termeni necesari, ei pot fi împrumutați din alte limbi, urmând ca mai târziu, odată ce conceptul este fixat, să fie înlocuit prin termeni formați prin folosirea radicalilor existenți în limba pusă în discuţie;

– calcurile proveniţi din traducerea unor termeni existenţi în alte limbi;

– tendinţa de economie verbală, concretizată în eliminarea sau omisiunea unor secvenţe lingvistice din componenţa sintagmelor.

Cercetătorii autohtoni consideră sinonimia nebinevenită în terminologie, reprezentând „un fenomen nefast pentru termeni; şi spre deosebire de lexicul comun, ea nu îmbogățește, ci împiedică atât comprehensiunea noțională a termenului, cât şi penetrarea mesajului terminologic chiar într-un cerc restrâns de specialiști” (Guţu 2006:43). Una din condițiile pe care trebuie să le îndeplinească terminologiile este absenţa sinonimiei (Bidu-Vrănceanu 2007:121). În terminologia juridică, doi sau mai mulţi termeni din aceeași limbă care desemnează unul şi acelaşi concept sunt considerați sinonime: *damage-loss, damage, injury,harm, injury; stipulation,clause.prejudiciu (pierdere, pagubă, daună, rău, lezare; clauză – stipulare).* Prin urmare, pentru același concept, sinonimele se pot înlocui unul cu altul fără a viola sensul mesajului (Wuster 1968:179).

Considerăm drept *sinonime* cel puțin doi termeni juridici, exprimați diferit, dar intre care este stabilită o identitate şi o corespondenţă noţională (conceptuală), la înlocuirea reciprocă a cărora nu se vor produce schimbări semantice în textul juridic.

Dacă fenomenul sinonimiei pornește de la analogie semantică, raporturile antonimice se bazează pe opoziția semantică. Deseori, prin intermediul unui antonim, se ajunge la înțelegerea corectă a termenilor. Doi termeni se consideră antonime dacă posedă semnificații contrare, direct opuse. În cazul termenilor monosemici, antonimia este absolută şi nu

prezintă dificultăți. În cazul termenilor polisemici însă, antonimia nu poate fi decât relativă, parțială sau chiar aproximativă. Vom argumenta poziția noastră prin definițiile vocabularul juridic (Bidu-Vrănceanu 2000:83). La prima lectură a articolului lexicografic, constatăm că adjectivul *principal* este polisemic, având șase sensuri fundamentale:

- *principal* – important; *ant.* secundar;
- *principal* – prioritar; *ant.* subsidiar;
- *principal* –inițial, inaugural; *ant.* incident;

Ca relaţie logico-lingvistică între sensuri contrare sau contradictorii reprezintă o modalitate de organizare a limbajului juridic şi, în acelaşi timp, de elucidare a sensului unor termeni/expresii puşi în opoziţiesub aspect formal. Acest tip de opoziţie antrenează frecvent noţiuni-cheie din sfera dreptului, reprezentând protagoniştii unor relaţii, operaţii sau activităţi juridice (donator-donatar; locator-locatar; mandant-mandatar; cumpărător-vânzător; accipiens-solvens; judecător-părţi; autor-victimă, DJP (1976) sau elemente/faţete constitutive ale unei realităţi sau instituţii juridice: activ-pasiv [succesoral]; [prejudiciu] material/moral; [persoană] fizică/juridică (DDC).

Omonimia: gloseme care se pronunţă la fel, însă care au sensuri diferite. Relaţia care se stabileşte între asemenea cuvinte se numeşte omonimie. Ea reprezintă o relaţie de nonechivalenţă dintre sensurile a două sau a mai multe cuvinte care se aseamănă din punctul de vedere al formei.

Acest fenomen se intersectează cu cel al polisemiei, deoarece, uneori, este greu de stabilit dacă între două cuvinte cu formă fixă este o vreo relație de conținut. În limba română comună, douăcuvinte care fac parte din domenii diferite, dar se aseamănă după sens, sunt considerate poliseme. În terminologie, există tendința de a considera aceste cazuri de omonimie, deoarece doi termeni, chiar dacă se aseamănă, din moment ce fac parte din domenii diferite, acoperă concepte total diferite. În realitate, este dificil de a face distincția în ambele cazuri.

Prezenţa fenomenelor polisemiei, sinonimiei, antonimiei și omonimiei în terminologia juridică demonstrează interdependența dreptului şi a limbii. Anume limba contribuie la realizarea şi materializarea sistemului juridic în general. Important este ca sinonimul să exprime acelaşi

concept, iar substituirea termenului prin sinonim să nu provoace modificări semantice în textul juridic specializat.

Bibliografia:

Bidu-Vrănceanu A. Lexic comun, lexic specializat. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, 2000. 83 p., p. 690

Bidu-Vrnceanu, A., Lexicul specializat în mişcare. De la dicţionare texte.Bucureti: Editura Universitii din Bucureti. 2007, 265 p.

Cornu G. Linguistique juridique. Paris: Montchrestien, 2003[1990, 2000]. 412 p.

DEX 2009 = Dicţionar explicativ al limbii române. Bucureşti: Academia Română, Univers Enciclopedic Gold, 2009

Dicţionar juridic penal, Antoniu, George; Bulai, Constantin; Chivulescu, Gheorghe: Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1976.

DPP Dicţionar de Procedură Penală, EŞE 1988 DTJ Dicţionar de termeni juridici, ed.Naţional,Emil Derşidan

Guţu A. Tipologia raporturilor structurale în arborescenţele terminologiei tehnico-ştiinţifice franceze. În: Revista ştiinţifică „Lecturi filologice”, nr. 1 (ianuarie-martie). Chişinău: ULIM, Institutul de Cercetări Filologice şi Interculturale, 2006, p. 43-54.

Stoichiţoiu, A. Aspecte ale influenţei engleze în româna actual. Bucureşti: Editura Universităţii, 2006. 251 p.

Şăineanu L. Dicţionar universal al limbii române. Ediţie rev. şi adăug. de DOBRESCU, AL., OPREA, I., PAMFIL, C.-G. et al. Iaşi: Mydo-Center, 1997, Chişinău: Litera, 1998 p. 114.

Wuster E. The Machine Tool. An interlingual dictionary of basic concepts.Wien: Technical Press, 1968. 1514 p.

Abstract

We witness a constant process of evolution and forming terminology, process that involves training methods and terminology penetration into general lexicon . The study of specialized languages requires a special approach, specific for each terminology, which identifies primarily by certain defining features its trajectory. Legal language is determined by socio-cultural and political context in which it is used and reflected through the law; in linguistics, it reflects changes in society. From a theoretical perspective, the legal language has three approaches: linguistic, legal and interdisciplinary.

TRĂSĂTURILE DISTINCTIVE ALE DIFTONGULUI /IƏ/ VERSUS VOCALELE IN HIAT CU PRIMUL ELEMENT /I/ ÎN PLAN ARTICULATORIU ŞI ACUSTIC ÎN LIMBA ENGLEZĂ

Natalia BANARU
lect. univ. USARB

Cuvinte cheie: hiat, statut fonematic, diftong, calitatea sunetelor, spectrograf, spectre, spectrograme, parametri acustici, parametri articulatorii .

Din punct de vedere teoretic, înţelegerea complexă, precum şi analiza unei limbi, nu este posibilă fără descrierea structurii sunetelor şi a sistemului ei sonor – care sunt sunetele vocalice și consonantice, care sunt secvențele sonore compuse, în ce constau posibilitățile lor de combinare, trăsăturile comune și particularitățile distinctive ale sunetelor unei anumite limbi etc. Problematica unităţilor monofonematice vocalice compuse engleze ridică o serie de chestiuni dificile la nivel fonetico-fonologic şi constituie un tablou complex şi controversat. Numărul de foneme engleze ţine de natura fonetică, de statutul fonematic al sunetelor vorbirii, ne referim la cele simple și compuse, vocalele în hiat, vocale alăturate, sunete consonantice nazale etc.

S-a observat că sunetele se modifică în dependenţă de poziţia lor fonetică, adică de vecinătatea altor sunete, de accent etc. Opiniile specialiştilor în fonetică referitor la segmentarea torentului vorbirii în sunete separate deviază de la un cercetător la altul. Posibilitatea de a separa sunetul este susţinută de prof. P. S. Kuzneţov, care accentuează: „Vorbirea constă din consecutivitatea sunetelor vorbirii: orice sunet al vorbirii poate fi separat de sunetul precedent şi de cel următor. Cu toate că există prezenţa tranziţiilor articulatorii şi acustice de la un sunet la altul, o atare separare o face orice vorbitor în limba dată, o face cu o mare precizie observatorul-lingvist, o face cu precizie şi mai mare aparatul” (Gogin 2004:4). Sunetul pronunţat izolat poate fi caracterizat în termeni pur fonetici, pe cînd o abordare fonetică a confruntărilor dintre sunete este destul de dificilă. Una din problemele majore este identificarea şi delimitarea unităţii sonore din torentul vorbirii, fiindcă în acest proces sunetele urmează nemijlocit unul după altul, se schimbă în dependenţă de calitatea sunetului precedent şi a celui următor. O astfel de problemă o constituie vocalele în hiat. Este vorba de calitatea şi cantitatea elementelor fonice din componenţa hiatului. La

rostirea a două sunete vocalice adiacente, între ele se formează o pauză, ca urmare a intensităţii mai reduse a curentului de aer. Cele două vocale se separă în silabe aparte, formînd o continuitate vocalică ce se numeşte ***hiat.*** În alte împrejurări, pauza nu are loc, datorită faptului că valul de aer, împins din plămîni afară, se scurge în mod continuu. În felul acesta, ambele vocale se includ într-o singură silabă, într-o singură unitate articulatorie. În fonetică, un ***hiat*** este o succesiune de două vocale ce fac parte din silabe separate. Dacă două sunete vocalice constituie aceeaşi silabă, ele nu formează un hiat, ci un diftong.

Producerea distinctivă a sunetelor sonore, a vocalelor în special, implică generarea frecvenţelor specifice sunetului produs şi controlarea rezonanţelor tractului vocal de către mecanismul producerii vocii. Agenţii articulatori ai rezonatorului bucal participă la articularea vocii, adică la schimbarea rezonanţei tractului vocal, prin poziţia limbii, aria deschiderii gurii şi poziţia vălului palatin, schimbînd parametrii de bază ai cavităţii tractului vocal, care modifică implicit formanţii sunetului rezultat. Aceste sunete pot fi considerate ca modificări ale frecvenţelor de rezonanţă ale tractului vocal, ce pot fi modelate ca o filtrare specifică a spectrului acustic corespunzător tractului vocal.

Schimbarea poziţiei limbii de la o vocală la alta duce la schimbarea calităţii perceptive a sunetului. Diferite tehnici şi metode ale foneticii experimentale ne permit obţinerea şi descrierea datelor acustice ale sunetelor, pentru a obţine o imagine mai veridică a locului de articulare a sunetului analizat şi pentru o percepţie corectă.

Avînd scopul de a obţine date obiective referitor la calitatea sunetelor vocalice în hiat, am înregistrat cuvinte ce conţin grupuri vocalice în hiat la spectrograf, prin intermediul căruia sunetele se descompun automat în spectre. Spectrogramele obţinute ne permit să stabilim următorii indici: intensitatea, durata şi formanţii sunetelor. Structura spectrului este condiţionată în mod direct de gradul de apertură (volumul rezonatoarelor labial, bucal, glotalo - epiglotic), poziţia limbii faţă de palat, şi participarea muşchiului orbicular.

Clasificarea acustică, realizată, în funcţie de formanţii caracteristici fiecărui sunet, este complementară cu cea articulatorie. Spectrul sau structura acustică a unui sunet reprezintă rezultatul întregii activităţi a

organelor articulatorii în timpul realizării lui: mişcările articulatorii modifică forma şi volumul cavităţilor, spaţiul de rezonanţă,care determină gradul de concentrare sau de difuziune a formanţilor. În procesul receptării sunetelor, urechea internă va acţiona ca un analizator spectral şi va distinge tipurile de vocale pe baza diferenţelor dintre formanţi. Datorită originii lor (frecvenţele de rezonanţă ale tractului vocal), formanţii tind să rămînă aceiaşi la diferite tonalităţi ale vocii, cînd frecvenţa fundamentală a sunetului se modifică.

Elementele *hiatului* contrastează între ele prin durată şi, în cazurile cînd un element din componenţa lui este deschis, iar celălalt – semideschis sau închis, pe plan temporal, prevalează sunetul semideschis asupra celui închis. În baza datelor experimentale, cercetătorul-fonetist Gheorghe Gogin confirmă faptul că durata fiecărui element vocalic depinde, într-o măsură oarecare, şi de calitatea lui, rostit în poziţie tonică şi atonă. S-a precizat că există o legătură reciprocă între durată şi intensitate: vocalele accentuate se prezintă printr-o amplitudine (+ 10 db) şi durată (188-230 ms) maximă, pe cînd sunetele vocalice nonaccentuate se caracterizează printr-o amplitudine (– 20 db) şi durată (68-194 ms) minimă. Durata vocalelor poate să depindă de poziţiile fonetice, de structura silabei: deschisă, în care durata vocalelor este maximă, ori închisă, cînd durata vocalei este minimă. Durata vocalelor depinde şi de faptul dacă ele sînt precedate ori urmate de consoane surde sau sonore (Gogin 2004:41).

La formarea *diftongilor egali* englezi, limba pleacă de la o poziţie periferică spre vocala neutră din centru /ə/. Diftongii centrali sînt formaţi din vocale anterioare, centrale şi posterioare, vocale închise sau semiînchise. După cercetările lui M. Neilande, diftongii centrali sînt puţin mai lungi decît ceilalţi diftongi, de aceea calitatea lor se schimbă treptat. Diftongul /ɪə/ este primul din seria diftongilor centrali la formarea căruia muşchiul lingual pleacă de la poziţia unei vocale periferice, îndreptîndu-se spre vocala centrală /ə/. Unii cercetători fonetişti ca, D. Jones, (Jones 1964) Mihail Bogdan, consideră că există un diftong suitor, care constă din aceleaşi elemente de bază: /i/ şi /ə/. Acest diftong se deosebeşte prin primul element mai slab faţă de cel de al doilea, care este mai sonor şi este notat /ĭə/ (Bogdan 1962:79).

Fonografenorama diftongului /ıə/ este reprezentată de 11 litere şi îmbinări de litere:

	ere	*cere, here,mere,interfere, persevere, sincere, hemisphere*
	e	era, hero, *bacteria, severer, teria*
	ear	*ear, clear, near, appear, rear, fear, tearful*
	ea	*weary, dreary, nearer, dearest, fearing, appearance, theatre*
	eer	beer, *cheer, sneer, career, veneer, chanticleer, deers*
/ıə/	ee	*eerie, careerist, peeress, peerage, queerest, queerity*
	ier	*tier, pier, pierce, fierce, sierra, bombardier, brigadier*
	ae	*aeruginous, quaere*
	eo	*peony, theory*
	eir	*weir, weird*
	ir	*fakir, emir, vizir*

Cei doi diftongi alternează: în silabe accentuate cel coborîtor /iə/ şi, cel mai des, în cele neaccentuate pe cel suitor /ĩə/. Este dificil de stabilit statutul fonematic, deoarece, în acelaşi timp, diftongul suitor /ĩə/ este perceput de majoritatea englezilor ca o consecutivitatea celor două elemente /i+ə/, unde elementele componentesînt separate în silabe diferite. Unele dicţionare susţin acest tratament fonetic, considerînd /i-ə/ co o consivitate de vocale:***hidi-əs, i:zi-ə, Θi-əretik***; unde partea finală a consecutivităţii este pronunţată cu o forţă şi o sonoritate mai mare în comparaţie cu sunetul /i/.

În spectrul diftongilor egali /ıə, uə, εə/, sînt evidenţiate trei pătrimi din partea componentă a spectrului, dintre care una sau două se află în regiunea frecvenţelor joase şi două în regiunea frecvenţelor înalte. Primii componenţi ai diftongilor sînt caracterizaţi printr-o gamă largă a frecvenţei de la 100- 956 Hz, specifică vocalelor semiînchise. Spectrul elementului *doi* este reprezentat printr-o parte din zona frecvenţei joase şi două părţi componente în zona frecvenţelor înalte. (Neilande 1981 : 667, 669)

Diftongii	Elementul I			Elementul II		
	F1(Hz)	F2(Hz)	F3(Hz)	F1(Hz)	F2(Hz)	F3(Hz)
Iə	102-536	806-956	1686-2652	415-666	860-956	1483-2652
Uə	300-956	805-956	1687-2652	300-600	806-1119	1686-2652
Eə	300-806	806- -	1902-2942	415-666	806-1482	1687-2942

La producerea diftongului /´ɪə/, organele articulatorii suferă anumite modificări. La articularea şi pronunţarea primului element /ɪ/, buzele ocupă o poziţie neutră sau sunt întinse foarte puţin, limba este plasată înainte, iar partea ei mijlocie este ridicată spre articularea sunetului /ɪ/ deschis. Apexul limbii coboară în jos spre alveolele incisivilor inferiori. Rădăcina şi spinăruşa limbii se plasează considerabil înainte şi se ridică puţin spre palatul dur. Spaţiul dintre maxilare este destul de mic, minim. În pronunţia engleză literară, după G. Torsuev, începutul diftongului poate avea calitatea sunetelor vocalice /i/ sau /ɪ/, sau anumite nuanţe intermediare ale acestor sunete (Torsuev 1950:119). În opinia altor autori, primul element al diftongului /´ɪə/ corespunde sunetului /i/ (Dickushina 1965:71). Sunetul /i/ este anterior, retras, asimetric, îngust, nelabial, închis, varianta largă. La pronunţarea elementului al doilea al diftongului /´ɪə/, poziţia organelor articulatorii se modifică întrucâtva: distanţa dintre maxilare rămîne aproape neschimbată, se micşorează puţin distanţa dintre buze şi incisivi, care este similară cu cea a primului element al diftongului. Limba este retrasă înapoi şi lăsată în jos, ca la articularea vocalei /ə/, având poziţie plată. Apexul limbii se deplasează spre alveolele incisivilor inferiori. Partea dorsală a limbii (spinăruşa) este puţin ridicată spre palatul moale. Buzele ocupă o poziţie neutră. Maxilarele fiind semideschise, între buza superioară şi cea inferioară se formează un spațiu oval de mărime medie. Glaidul /ə/ este un sunet vocalic central (mixt), neutru, varianta medie, cu poziția plată a limbii, semiîngust, nelabial, semideschis.

Caracteristica acustică: În componenţa diftongului descendent /´ɪə/ sunetul vocalic /ɪ/ este dominant şi posedă toate calităţile vocalice. Elementele diftongului /´ɪə/ sunt caracterizate atât prin spectrele sunetului /ɪ/, cât şi prin cele ale sunetului /ə/. Nucleul /ɪ/ al diftongului /´ɪə/ se caracterizează printr-un spectru cu următorii formanţi pentru: F1=300-500 Hz, F2=800 Hz, F3=1.650-2.650 Hz, F4=3.500-4.300 Hz. Calitatea energiei de articulare a sunetului /ɪ/ este mai mare în raport cu vocala /ə/. Culminaţia intensităţii ţine de primul element al diftongului /´ɪə/. Tensiunea tonului în diftong este ascendentă-descendentă. Tensiunea organelor de vorbire la articularea primului element este mai mare, comparativ cu cel de-al doilea. În diftongul /´ɪə/ observăm o stabilitate a calității nucleului. Spectrul elementului al doilea /ə/ conţine următorii formanţi: F1=400-650 Hz, F2

=800-950 Hz, F3 = 1.450-2.650 Hz, F4 =3.500-4.300 Hz. Cel de-al doilea element /ə/are caracter glisant. Sunetul /ə/ poate fi mai sonor, accentuat şi are nuanţe de sunet surd, asemănător monoftongilor /ə/ şi /Λ/.

Conform caracteristicilor (integrală, articulatorie şi acustică) ale diftongului central englez /´ɪ ə/, în componenţa lui prevalează primul element /ɪ/, caracterizat printr-o durată mai lungă şi printr-un nivel maxim de energie articulatorie. În urma experimentului efectuat, am obţinut următorii parametri acustici ai diftongului central englez /´ɪə/, care confirmă inseparabilitatea sa. Modificările care apar la începutul articulării diftongului /´ɪə/ sunt mai moderate decât la sfârşit. Cantitatea energiei de articulare a glaidului /ə/ este mai mică, comparativ cu primul element al diftongului /´ɪ ə/.

Sunetul /i/ poate fi întîlnit în următoarele grupuri vocalice ca primul element: /iə, iːɪ, iːæ, i.ɒ/. Grupul vocalic /i.ə/în limba engleză îşi are drept corespondent diftongul descendent /ɪə/. Elementele constituente ale hiatului /i.ə/ pot fi întîlnite atît în cuvinte morfologice, cît şi în hiat extern la întîlnirea a două părţi de vorbire diferite ex.: ***period, serious /´piəriəd/, /´siəriəs/,She accepts /ʃi ək´septs/.*** Secvenţa respectivă este compusă din monoftongii /i/ şi /ə/.

Caracteristica acustico-articulatorie a sunetelor /iː/ şi /ə/, rostite în diftong în componenţa cuvîntului „period /`pɪə.ri.əd/”ne permit să afirmăm că este greu de delimitat cele două componente ale diftongului,deoarece schimbările spectrale ale lui se produc treptat. Primul component al diftongului este o vocală închisă, ceea ce este demonstrat prin valorile F1.

Al doilea component /ə/ al diftongului este acut şi puternic influenţat de primul /ɪ/,avînd timbrul asemănător cu vocala /ɜː/, deaceea, în spectrogramă hotarele dintre componentele diftongului sînt slab perceptibile. Reieşind din datele spectrogramei, constatăm că limba atinge poziţia de articulaţie a celui de-al doilea component al diftongului.

La rostirea cuvîntului **„period /´pɪə.ri.əd/”** de către **s**ubiectul I am obţinut următoarele date: /i/ - F1-366, F2- 1908, F3- 2455, durata -0,074 s, intensitatea -72 dB, tonul -81 Hz; /ə /- F1-320, F2- 1696, F3- 2553, durata -0,216 s, intensitatea -69 dB, tonul -77 Hz; pentru subiectul II: /i/ - F1-456, F2- 1816 F3- 2418, durata -0,084 s, intensitatea -52 dB, tonul -76 Hz; /ə /-

F1-515, F2- 1618, F3- 2418, durata -0,107 s, intensitatea -52 dB, tonul –nu se identifică.

Reieşind din valoarea F1 a subiectului I, sunetului /i/ din cadrul *hiatului*, care este între valoarea F1 a vocalei /i:/ şi valoarea F1 a vocalei /ı/, constatăm că vocala analizată este o vocală semianterioară, pronunţată cu limba într-o poziţie intermediară dintre vocala anterioară /i:/ şi cea cvasiînchisă /ı/. Prin distribuţia energiei în spectru, vocala /ı/ din componenţa diftongului se opune energiei vocalei /i/ din cadrul *hiatului,* cea din urmă fiind considerabil mai slabă, fiind dominată de elementul al doilea al *hiatului*. Pe cînd durata lui /i/ este aproape dublă faţă de corespondentul său din diftong, demonstrînd că /i/ din *hiat* este o vocală plină cu statut de monoftong.

Monoftongul /ə/ este grav, compact şi bemolat, spre deosebire de sunetul /ə/ din componenţa diftongului /ıə/. El este, respectiv, de cinci ori mai lung.

Referitor la subiectul II, atît sunetul /ı/, cît şi /ə/, au valorile formanţilor mai ridicate decît valorile tipice sunetelor respective. Muşchiul lingual face o mişcare intermediară dintre aceste două sunete. Tonul sunetului /ə/, în cazul II, ne demonstrează că subiectul produce acest element fără participarea vocii.

Caracterizarea perceptivă. În secvenţa formată din vocala /i/ şi vocala /ə/, la analiza auditivă, se percep două elemente fonice: doi monoftongi. Vocalele în *hiat* nu suferă schimbări cantitative, spre deosebire de componentele vocalice ale diftongului. Am observat însă că lungimea acestor două vocale în hiat devine egală cu durata vocalei lungi /i:/.

La analiza spectogramelor a sunetelor /i/ şi /ə/ rostite în hiat din componenţa cuvîntului ***„accordion /ə`kɔ:di.ən/”***am obţinut următoarele date pentru subiectul I: /i/- F1-343, F2- 2366, F3-2939 , durata -0,093 s, intensitatea -80dB, tonul - 182Hz; /ə /- F1-384, F2-2102, F3-3000 , durata -0,059 s, intensitatea - 79dB, tonul - 161Hz; şi s*ubiectul II:* /i/- F1-372, F2-1969, F3-2731 , durata -0,091 s, intensitatea - 76dB, tonul - 96Hz; /ə /- F1-473, F2- 1858, F3-2603 , durata -0,074 s, intensitatea – 71 dB, tonul – 80 Hz. Conform parametrilor acustici ai sunetului /i:/ pronunţat de subiectul I, afirmăm următoarele: valoarea F1 a vocalei analizate este între valoarea-etalon F1 a vocalei /i:/ şi valoarea-etalon F1 a vocalei /ı/, ceea ce na

demonstrează că vocala analizată este una semianterioară, pronunţată cu limba într-o poziţie intermediară dintre vocala anterioară /i:/ şi cea cvasiînchisă /ɪ/. Sunetul dat este caracterizat printr-un spectru difuz, susţinut de gama de frecvenţă îngustă a lui F1. Energia este concentrată în zona frecvenţelor înalte; zona frecvenţelor înalte predomină asupra zonei frecvenţelor joase. O altă trăsătură acustică specifică sunetului dat este căderea graduală a tonului din cauza poziţiei neaccentuate a sunetului, această trăsătură descrie sunetul /i/ ca unul grav.

Reieşind din parametrii acustici ai monoftongului /ə/, constatăm că cel de al doilea component al hiatului este rostit prin apertură minimă, deoarece este pronunţat cu partea anterioară a muşchiului lingual ridicat mai mult spre palatul dur. De aici rezultă că sunetul dat are calitatea unui sunet cvasiînchis, semianterior. Din punct de vedere acustic, acest sunet se caracterizează printr-un caracter difuz al spectrului, dar mai puţin difuz faţă de sunetul precedent /i/. Formanţii superiori (F2, F3) prevalează asupra celui inferior (F1). Tonul este coborît. În pronunţarea subiectului I se observă două picuri a două silabe diferite: unul din sunetul /i/ şi al doilea din sunetul /ə/.

Referitor la subiectul II, atît sunetul /i/, cît şi /ə/, au valorile formanţilor mai înalte decît valorile-etalon ale sunetelor respective în poziţie izolată. Muşchiul lingual face o mişcare intermediară dintre aceste două sunete. Sunetul dat este caracterizat prin indici acustici constanţi, cu o structură clară a formanţilor şi caracter stabil al distribuţiei energiei în cadrul formanţilor. Tonul sunetului /ə/, în cazul II, ne demonstrează că subiectul produce acest element fără participarea vocii.

Caracterizarea perceptivă. În secvenţa formată din vocala /i/ şi vocala /ə/, la analiza auditivă, se percep două elemente fonice: doi monoftongi. Vocalele în *hiat* nu suferă schimbări cantitative, spre deosebire de componentele vocalice ale diftongului. Am observat însă că lungimea acestor două vocale în hiat devine egală cu durata vocalei lungi /i:/.

Analizînd spectrele sunetelor /i:/ şi /ɪ/ rostite în hiat în componenţa cuvîntului **„being /ˋbi:ɪŋ/”** avem datele**:** Subiectul I /i:/ - F1-278, F2- 2286, F3- 3035, durata -0,100 s, intensitatea -86 dB, tonul -135 Hz; /ɪ/- F1-313, F2- 2245, F3- 2766, durata -0,104 s, intensitatea -84 dB, tonul -108 Hz;

Sunetul /i:/ este pronunţat cu limba apropiată de cerul gurii, articulată în partea dinainte a cavităţii bucale şi fără a rotunji buzele, ceea ce înseamnă că este un sunet închis, anterior, nerotunjit. Indicii acustici demonstrează clar că el se manifestă ca un monoftong integral şi corespunde valorilor tipice vocalei /i:/ din engleza britanică şi cea americană.

Sunetul /ɪ/ este o vocală cvasiînchisă, articulată cu o deschidere a gurii puţin mai relaxată decît una închisă. Este o vocală semianterioară. Vocala /ɪ/ din *hiatul* analizat suferă anumite schimbări la nivel calitativ, păstrîndu-şi valoarea la nivel de F1 ca vocală cvasiîchisă, însă modificîndu-şi uşor valoarea formantei F2, apropiindu-se pe axa posterior-anterior de valoarea lui /i:/. În ceea ce priveşte F3, îşi păstrează proprietăţile lui /ɪ/, ca o vocală nerotunjită, adică pronunţată fără participarea buzelor.

Durata ambelor componente este similară şi demonstrează că avem 2 monoftongi în poziţie de *hiat*.

Pentru subiectul II: /i:/ - F1-401, F2- 2304, F3- 3621, durata -0,109 s, intensitatea -62 dB, tonul -107 Hz; /ɪ/- F1-483, F2- 2180, F3- 2610, durata -0,120 s, intensitatea -58 dB, tonul -84 Hz;

Conform valorilor F1, atît pentru sunetul /i:/, cît şi /ɪ/, spaţiul dintre muşchiul lingual şi palat este mai mare. Deci ambele sunete se caracterizează ca vocale semiînchise, aproximativ asemănătoare cu vocala /e/. Valoarea lui F3 a sunetului /i:/ ne demonstrează că vocala este sub influenţa consoanei /b/ şi este, de regulă, puţin mai rotunjită.

În spectrul vocalelor /i/, cît şi /ɪ/ pronunţate de ambii subiecţi, există o disproporţie în distribuţia energiei fonice. Se evidenţiază o energie maximă în zona frecvenţelor înalte (F2, F3) şi una minimă în zona frecvenţelor joase (F1). Spectrul vocalelor date este difuz. Urcarea tonului ne demonstrează că sunetele sînt acute.

Caracteristica acustico-articulatorie a sunetelor /i/ şi /ɪ/ rostite în hiat din componenţa cuvîntului ***„shakiest /ˈʃeɪ.ki.ɪst/”*** ne dau următoarele date: Subiectul I /i/- F1-447, F2- 2419, F3-2988 , durata -0,097 s, intensitatea - 80dB, tonul - 197Hz; /ɪ/- F1-406, F2-2175, F3- 2909, durata -0,085 s, intensitatea - 73dB, tonul - 114Hz. Subiectul II /i/- F1-315, F2-2142, F3-2883 , durata -0,080 s, intensitatea - 72dB, tonul - 101Hz; /ɪ/- F1-409, F2-1807, F3- 2667, durata -0,078 s, intensitatea – 70 dB, tonul – 84 Hz.

Conform parametrilor acustici ai sunetului /i:/, pronunţat de subiectul I, afirmăm următoarele: valoarea F1 a vocalei analizate este aproape de valoarea etalon F1 a vocalei /e/ şi valoarea etalon F1 a vocalei /ɪ/, ceea ce na demonstrează că vocala analizată este o vocală semideschisă, anterioară, pronunţată cu dorsumul limbii ridicat spre palatul dur. Sunetul dat este caracterizat printr-un spectru difuz, susţinut de gama de frecvenţă îngustă a lui F1. Energia este concentrată atît în zona frecvenţelor înalte, cît şi zona frecvenţelor joase și este mai slabă. O altă trăsătură acustică specifică sunetului dat este căderea graduală a tonului din cauza poziţiei neaccentuate a sunetului dat; această trăsătura descrie sunetul /i/ ca unul grav.

Conform datelor acustice, calitatea sunetului /i/ nu se deosebeşte radical de cea a sunetului 2 /ɪ/. Pentru primul subiect, ambele sunete sînt pronunţate cu limba în poziţia specifică sunetului /e/. Pentru subiectul II, pronunţarea sunetului /ɪ/ este asemănătoare cu cea a sunetului /e/ atît perceptiv, cît şi acustic. Cele observate şi expuse mai sus ne permit să susţinem că este denaturată calitatea sunetelor, ele se devocalizează.

Din analiza spectogramelor sunetelor /ɪ/ şi /æ/ rostite în hiat din componenţa cuvîntului **„reality /ˈrɪ.æl.ə.tɪ/”** cu **s**unetul /æ/ este în silabă accentuată**,** obţinem datele: Subiectul I /ɪ/ - F1-346, F2- 2247, F3- 2667, durata -0,083 s, intensitatea -83 dB, tonul -163 Hz; /æ /- F1-695, F2- 1901, F3- 3129, durata -0,085 s, intensitatea -83 dB, tonul -231 Hz. Subiectul II /ɪ/ - F1-421, F2- 1971, F3- 2593, durata -0,080s, intensitatea -70 dB, tonul -112 Hz; /æ /- F1-864, F2- 1538, F3- 2577, durata -0,098 s, intensitatea -77 dB, tonul -128 Hz;

Din valorile formanţilor lui /ɪ/ pronunţat de primul subiect, constatăm că sunetul dat este într-o poziţie intermediară dintre sunetul /i:/ şi /ɪ/ pe axa închis – deschis. Pe axa anterior – posterior, îşi păstrează calitatea de vocală anterioară, adică pronunţată cu apexul limbii la incisivii de jos. Durata sunetului este specifică unei vocale silabice. Sunetul dat este caracterizat printr-un spectru difuz, susţinut de gama de frecvenţă îngustă a lui F1. Energia este concentrată în zona frecvenţelor înalte; aceasta predominînd asupra zonei frecvenţelor joase. O altă trăsătură acustică specifică sunetului dat este căderea graduală a tonului din cauza poziţiei neaccentuate a sunetului dat, trăsătura dată descrie sunetul /i/ ca sunet grav. Parametrii acustici ai sunetului /æ/ pronunţat de subiectul în cauză coincid cu valorile-

etalon ale sunetului pronunţat izolat. În cazul subiectului II, se observă un spaţiu mai larg dintre palat şi muşchiul lingual în producerea sunetului /æ/, emiţînd o vocală mai deschisă pe axa închisă – deschisă. La ambii subiecţi, sunetul /æ/ are o structură spectrală compactă, nivelul energiei fonice concentrat în zona frecvenţei medii, din punctul de vedere al înălţimii, are tonul grav.

Din formanţii sunetelor /ɪ/ şi /æ/ rostite în hiat din componenţa cuvîntului **„Adriatic /eidri´ætik/”de s**ubiectul I cu datele: /ɪ/ - F1-433, F2-2196, F3- 2474, durata -0,046 s, intensitatea -85 dB, tonul -212 Hz; /æ /- F1-874, F2- 1731, F3- 4227, durata -0,062 s, intensitatea -82 dB, tonul -205 Hz; şi subiectul II /ɪ/ - F1-408, F2- 1996, F3- 2696, durata -0,076s, intensitatea -77 dB, tonul -108 Hz; /æ /- F1-612, F2- 1729, F3- 2546, durata -0,134 s, intensitatea -78 dB, tonul -102 Hz putem concluziona: din valorile formanţilor lui /ɪ/ pronunţat de primul subiect constatăm că sunetul dat este într-o poziţie specifică sunetului /ɪ/ pe axa închis – deschis. Pe axa anterior – posterior, îşi păstrează calitatea de vocală anterioară, adică pronunţată cu apexul limbii la incisivii de jos. Durata sunetului este specifică unei vocale silabice. Sunetul dat este caracterizat printr-un spectru difuz, susţinut de gama de frecvenţă îngustă a lui F1. Energia este concentrată în zona frecvenţelor înalte; aceasta predomină asupra zonei frecvenţelor joase. O altă trăsătură acustică specifică sunetului dat este căderea graduală a tonului din cauza poziţiei neaccentuate a sunetului dat, această trăsătură descrie sunetul /i/ ca unul grav. Parametrii acustici ai sunetului /æ/ demonstrează un spaţiu mai larg dintre palat şi muşchiul lingual în producere, emiţînd o vocală mai deschisă pe axa închisă – deschisă. Parametrii acustici ai sunetului /æ/ pronunţat de subiectul II coincid cu valorile-etalon ale sunetului pronunţat izolat. La ambii subiecţi, sunetul /æ/ are o structură spectrală compactă, nivelul energiei fonice este concentrat în zona frecvenţei medii; din punctul de vedere al înălţimii, are tonul grav.

Atît pentru subiectul I, cît şi pentru subiectul II, este evident, din punct de vedere perceptiv şi acustic, că vocalele date sînt pronunţate în silabe aparte, fiecare avînd topul său, şi, la pronunţarea sunetelor, muşchiul lingual trece uşor prin poziţia sunetului /e/.

Pentru sunetele /i/ şi /ɒ/ rostite în hiat din componenţa cuvîntului **„beyond /bi´ɒnd/”**cu datele: **s**ubiectul I /i /- F1-253, F2- 2179, F3- 3074,

durata -0,106 s, intensitatea -86 dB, tonul -119 Hz; /ɒ/ - F1-385, F2- 1019, F3- 2730, durata -0,102s, intensitatea -86 dB, tonul -75 Hz; petem afirma că în timpul rostirii între elementul 1 şi 2 apare un element de sprijin care se percepe ca semivocala /j/ şi are următorii formanţi: /j/ - F1-343, F2- 1838, F3- 2488, durata -0,02 s, intensitatea -86 dB, tonul -131Hz; Pentru subiectul II: /i /- F1-349, F2- 2247, F3- 3046, durata -0,118 s, intensitatea -58 dB, tonul -98 Hz; /ɒ/ - F1-609, F2- 1185, F3- 2154, durata -0,126 s, intensitatea -65 dB, tonul -95 Hz; constatăm că în timpul rostirii, între elementul 1 şi 2, apare un element de sprijin, care se percepe ca semivocala /j/ şi are următorii formanţi: /j/ - F1-417, F2- 1985, F3- 2511, durata -0,043 s, intensitatea -65 dB, tonul -107 Hz;

În secvenţa dată, sunetul /i/ este caracterizat ca o vocală silabică, pronunţată cu muşchiul lingual apropiat de palatul tare, articulată în partea anterioară a cavităţii bucale şi fără a rotunji buzele. Cea de-a doua vocală /ɒ/ emisă de subiectul I, printr-o apertură mijlocie, cu o puţină retragere a limbii îndărăt. Radixul limbii este puţin urcat spre palatul moale, micşorînd volumul rezonatorului bucal în regiunea dată. Din punct de vedere acustic, se caracterizează ca o vocală mai puţin difuză, distribuirea energiei fonice este concentrată în zona frecvenţelor joase. La trecerea limbii din poziţia unu în poziţia doi a *hiatului*, muşchiul lingual face o uşoară trecere prin poziţia sunetului /ɪ/, de aceea, perceptiv şi acustic, se delimitează prezenţa elementului de legătură /j/ între cele două vocale de bază.

Pentru sunetele /i:/ şi /ɒ/ rostite în hiat din componenţa cuvîntului **„Aeolic /i:`ɒlɪk/”** obţinem pentru **s**ubiectul I următoarele date: /i:/- F1-344, F2-2333 , F3-3008 , durata -0,136 s, intensitatea - 82dB, tonul –204Hz; /ɒ /- F1-596, F2- 1165, F3- 2742, durata -0171, s, intensitatea - 81dB, tonul - 212Hz; şi pentru subiectul II /i:/- F1-414, F2- 1957, F3- 2632, durata -0,146 s, intensitatea - 76dB, tonul - 101Hz; /ɒ/- F1-542, F2- 1094, F3- 2374, durata -0,107 s, intensitatea - 76dB, tonul - 107Hz.

Din analiza parametrilor acustici obţinuţi, conchidem că: sunetul /i:/, la ambii subiecţi, îşi schimbă poziţia articulatorică: din vocală închisă ea devine semiînchisă, cu unghiul de deschidere a maxilarelor mai mare. Conform energiei concentrate în spectrogramă, distingem că sunetul /i:/ este acut şi difuz, iar /ɒ/ este mai grav. După curba intensităţii, la nivelul celor două vocale, se observă două picuri, adică două silabe diferite.

Structura silabică a sunetelor /i.ɒ/ constă din trei culmi, primul segment are una singură, iar al doilea segment are două, pentru subiectul I. La primul component al *hiatului*, segmentul fonic îşi menţine culmea intensităţii pe parcursul întregii articulaţii a sunetului, apoi trece într-o mică descreştere şi o bruscă creştere a intensităţii la începutul articulării componentului doi, urmat, iarăşi, de o scădere şi creştere bruscă pe la mijlocul segmentului ce se menţine pînă la sfîrşitul articulării componentului doi. Subiectul II rosteşte elementul întîi cu o intensitate mai mică, şi mai lent, cu o intensitate mai mare pe al doilea element al *hiatului*. În ambele cazuri, conform datelor acustice, se stabilesc două vocale silabice, care-şi menţin atît cantitatea, cît şi calitatea.

Conchiem că secvenţele vocalice analizate sînt bifonematice şi, în conformitate cu postulatele lui N.Trubezkoy (Trubezkoy 2000) referitor la statutul monofonematic al secvenţelor vocalice, pot fi despărţite de bariera silabică, adică sînt în *hiat*. Cu toate acestea, relaţionarea elementelor *hiatului* rezultă dintr-un proces de influenţare reciprocă, în care primul element îşi pierde din cantitate, iar cel de-al doilea element îşi modifică uşor calitatea, devenind mai anterioară, dar păstrîndu-şi calitatea de vocală cvasiînchisă.

Referinţe Bibliografice

Bogdan, Mihail. Fonetica limbii eng1eze. - Cluj: Editura Ştiinţifică, 1962. - 312 p.

Dickushina, O. I. English Phonetics. - Moscow: Prosveshcheniye, 1965. - 203 p.

Gimson, A. C. An Introduction to the Pronunciation of English. – London, New York Melbourne, Auckland, 1991. – 364 p.

Gogin, George. Problema „devocalizării” hiatului în limba română. – Chişinău: Tipografia UPS Ion Creangă, 2004. – 289 p.

Jones, Daniel. An Outline of English Phonetics. – Cambridge: W. Heffer & Sons. LTD, 1964. – 380 p.

Neilande, Mirdza. The Phoneme Theory. The Syllabic Structure of English. New Tendencies in Articulating English Vowels.- Rīga: P. Stučkas Latvijas Valsts Universitāte, 1981.- 32 p.

Торсуев, Г.П. Фонетика английского языка. Москва: Изд-во литературы на иностранных языках, 1950. 332 с.

Трубецкой, Н. С. Основы фонологии. – Москва: Аспект Пресс, 2000. - 352 с.

Abstract

The sequences of adjacent vowels in many languages evoke a complex problem that views the quantity and the quality of the phonic elements the hiatus consists of. 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. During a thorough research it came out that the spoken language sues a general predisposition of simplifying the act of communication. Many languages disallow hiatus, avoiding it either by deleting or assimilating the vowel, or by adding an extra consonant. The aim of the article is to highlight the distinctive articulatory and acoustic features of **/ɪə/**diphthong versus adjacent vowels having **/ɪ/** as a first element of hiatus, and to compare their quantitative and qualitative features.

ON MAIN PECULIARITIES OF PHRASES AND IDIOMS IN ENGLISH AND ROMANIAN LANGUAGES

Angela CĂLĂRAȘ,

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Cuvintecheie: Confuzie, criterii de clasificare, phenomen lingvistic, clasificare structurala, idiomuri nominale, idiomuriverbale, caracteristici morpho-syntactice, opozitii paradigmatice.

Idioms have always attracted linguists’ attention as they representthe most picturesque, colourful and expressive part of the vocabulary of any language.Idioms still remain the most controversial field of linguists' interest and study as they form the most peculiar and extremely interesting layer of all phraseological units due to their unique status in the language.

Thus, together with synonymy and antonymy, phraseology represents expressive resources of vocabulary. Phraseological units are comparatively stable and semantically inseparable word groups. It’s worth mentioning that a lot of attempts have been made to approach the problems of phraseology in different ways; different scientists treat this linguistic phenomenon as: set-expressions, idioms, set-phrases, phrases, fixed word-groups, collocations. The confusion in the terminology reflects the insufficiency of positive or wholly reliable criteria by which phraseological units can be

distinguished from “free” word-groups. The complexity of the problem may be largely accounted for by the fact that the borderline between free or variable word-groups and phraseological units is not clearly defined.

Consulting linguistic literature and making a parallel between English and Romanian we can clearly see that the definition of an idiom is acceptable in reference to languages: “A phrase or sentence whose meaning is not clear from the meaning of its individual words and which must be learnt as a whole unit”(Hornby 2001:589).

Speaking about the classification of idioms they can be classified, in both languages, into parts of speech, with the exception of the article (Avădanei 2000:68). The linguist claims that it is due to the fact that every part of speech can be expressed not only synthetically, but circumlocutory as well. Thus, according to this classification in both languages there are noun idioms (cal de bătaie, buriculpămîntului; the end of the world), verbal idioms (a luataurul de coarne = to take the bull by the horns), adjectival idioms (numaipieleşios = mere skin and bone), adverbial idioms (pas cu pas = step by step), interjectional idioms (Ferască Dumnezeu! = God Forbid!).

Another linguist states that from the structural point of view most of the noun and verbal idioms are similar in English and Romanian, and even identical (Colţun 2000: 137):

verb + noun: a luafoc = to catch fire**; verb + preposition + noun**: a luaînconsideraţie = to take into account;**verb + noun + adjective**: a vedea stele verzi; to paint the town red (a se distra);**verb + like + noun:** a beaca un peşte = to drink like a fish.

Analyzing the phenomenon of idioms in both languages Colţun Gheorge claims that besides idioms common to English and Romanian from the structural point of view, there are a number of idioms specific to each language. Thus, speaking about Romanian language linguists distinguish a certain type of **verbal idioms**containing between its components the personal pronoun in the 3rd person singular – o -, having a neutral meaning (valoare): *a o luarazna, a o lua la sănătoasa* (Colţun 1997:79)

But in the English language there are two specific verbal idioms: **verbal idioms including pronoun it**: *to have it out*; **verbal idioms**

consisting of verb + preposition + adverbial particle: *to keep in touch with.*

Speaking about noun idioms lexicologists say that specific noun idioms for Romanian are those consisting of: **a demonstrative pronouns and other parts of speech:** *Cel Rău, Cel de Sus, CeleRele;* and **two verbs in imperative mood**: *du-te-vino.*

A famous Russian sholar Alekhina A. considers that in English noun idioms including two verbs linked by a conjunction can be widely found (Alekhina 1982:142): *hit or miss, give and take* ("compromis"), *spit and polish* (curăţare şi lustruire).

Tătaru C., a Romanian linguist states that as verbal idioms are equivalents of synthetic verbs, then at the grammatical level, they provide the same morpho-syntactical characteristics. Thus, she considers that in both languages verbal idioms have all the grammatical categories of a synthetic verb and they present paradigmatic oppositions of: **time and mood** (*pune carul înaintea boilor = he puts the cart before the horse);* **number and person** (*el punecarul/noi punem carul = he puts the cart / we put the cart*); **active – passive voice** (*el a luat în consideraţie sfatul = he took the advice into account; sfatul a fost luat în consideraţie = the advice was taken into account*), and **of aspect** (*a o lua la fugă = to take to one's heels*) (Tătaru 2002:179).

Avădanei C. claims that noun idioms belong to the semantic-grammatical class of noun, a fact which is evident, on the one hand, at the semantic level (they convey a single semantic meaning, information), and, on the other hand, at the grammatical level. At the grammatical level this is proved, in both languages, by the existence of the grammatical categories of gender, noun and case. According to him in Romanian there are two ways of determining the gender of an idiom (Avădanei 2000:75)

the gender of the idiom is identical with the gender of the principal component: *roatanorocului* (fem.), *situaţie limită* (fem.), *an lumină* (masc.)

idioms which belong to the common gender (idioms which are stylistic devices), **and are masc. or fem. depending on the sex of the person they refer to:** *moară stricată, ucigă-l crucea*

Tăbăcaru O. states that in English the gender depends on the person or thing they refer to (Tăbăcaru 1999:237):

At the syntactical level noun idioms may have the function of a subject, an object or a modifier.

Schedl H. remarks that from the point of view of origin and circulation two classes of idioms are distinguished (Schedl 2001:173): *idioms common to English and Romanian because they were generated by the same factors of logical and psychological nature,or idioms which were borrowed from the same source.*

Analyzing the problem of idioms from this point of view Avădanei C. distinguishes the following subgroups of idioms (Avădanei 2000:98):

onomasyological idioms: *a fierbeînsucpropriu = to stew in one's own juice, oaieneagră = black sheep*

stylistic devices idioms: *a căuta nod înpapură = to pick holes in one's coat*

european common idioms:

colloquial idioms: *a-i veniapa la moară = to bring grist to sb's mill*

bookish idioms:*fructuloprit = the forbidden fruit*

typical idioms, in the meaning of "ingenous" – these are idioms proceeded from names of places and of persons: *a spunebraşoave, a da sfoară-n ţară, to fight like kilkeny cats, a ţineAndreiul, a Peeping Tom.*

Colţun Gh. thinks that the objective function of idioms is doubled, at the stylistic level, by the subjective function (expressive) (Colţun 2000:145). He claims that this latter function is acquired by adequate selection of vocabulary, depending on circumstances, receiver etc. The subjective function of idioms provides premises for deviations from the norm (standard), and thus generates morphological, syntactical, semantical licences: *a bate cîmpii, to take risks*

Generally considered untranslatable or difficult to translate, idioms owe their presence on vast geographical areas due to different methods of translations. When translating from English into Romanian or vice - versa, idioms can be translated (Trafin 1996:240): **mot-à-mot-- word for word***: a face bine - to do well;* **metaphorical idioms** -are given equivalent metaphorical idioms;*a-i citicuivagîndurile - to read sb's mind;* **a synthetically expressed notion in mother tongue has a periphrastical equivalent in target language:***a se uita la cineva- to cast one glance at sb.*

The mood and tense of the verbs from the text in the Source Language may be maintained or changed in the Target language: "*Dumnezeu are să facă lumină...*" / "*God will bring it all to light...*";*Rowena îşi dă deaasemenea aere...* / *Rowena gave herself such airs...*

A successful translation is also attained by finding in the Target Language an idiom with aproximately the same suggesting force as the idiom in the Source Language*: O, Doamne, ce uşor e să iei înrîschiarpe Dumnezeu!...-Oh, Lord, how easy is to make a fool even of God!...*

Learners of English are interested in learning American or English Idioms, because, thus they can truly become a part of American English or British English speech community. It is clear that successful communication needs mutual understanding, that can be achieved only through accuracy and learners of English should be familiar with the meaning and with the use of idioms, in order to avoid a great misunderstanding that could lead even to very unpleasant consequences.

Reference:

Alekhina A. Idiomatic English, Minsk: Vysheishaya shkola, 1982.

Avădanei C. Construcţiile idiomatic în limbile română şi engleză, Iaşi: Editura Universităţii „Al. I. Cuza", 2000.

Colţun Gh. Fraziologia limbii romîne, Chişinău: Editura Arc, 2000.

Colţun Gh. Aspecte ale corelaţiei dintre fraziologizme şi părţi de vorbire / Limba română (L. R.), nr. 1 – 2, 1997 (p. 77-81).

Hornby, A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. London; Oxford University Press, 2001.

Schedl H. Historical Linguistics, Oxford University Press, 2001.

Tăbăcaru O. English Idioms and something more, Bucureşti: Niculescu, 1999.

Tătaru C. An Outline of Modern English Lexicology, Bucureşti, 2002.

Trafin A. Dicţionar englez-român; expresii idiomatice, Teora, 1996.

Abstract

Idiomurile ca parte component şi cea mai expresivă a vocabularului atrage atenția cercetătorilor atît în limba română cît şi în limba engleză. Conform investigaţiilor în domeniu s-a stability că deşi sînt diferite după structura lor, putem găsi asemănări şi deosebiri între idiomurile ambelor limbi. În ambele limbi sînt criterii

de clasificare a idiomurilor conform cărora ele pot fi clasificate în părţi de vorbire, cu excepţia articolului. Din punct de vedere structural unele idiomuri în limba română nu numai că sînt similare cu cele din limba engleza, dar sînt chiar identice. O alta clasificare împarte idiomurile conform originii şi circulaţiei lor, respective, din punctual acesta de vedere ambele limbi prezintă două clase mari: idiomuri specific limbii şi idiomuri care au fost împrumutate din aceiaşi sursă.

PHRASEOLOGICAL UNITS IN BUSINESS ENGLISH CONNECTED BY COORDINATION AND THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN

Zinauda CAMENEV,
PhD, Free International University of Moldova

Translation as a technique has long been a part of general language-learning courses, and until the 50-s was, indeed, the fundamental method used for teaching a foreign language. Translation is, obviously, not only a language-learning technique but also, and mainly, a professional training process.

There are different kinds of difficulties in the process of translation: syntactic difficulties, where the students encounter sentences that are complex in form; lexical difficulties where the students have to use their dictionaries very frequently to understand the meaning of words; terminological difficulties where students have to research the terms used in the source language; and content difficulties where the overall meaning of the text is obscure, due, perhaps, to lack of background information on the subject.

Our article is connected with the last difficulty the terminological one, namely with the translation of some terminological units used in business English as a part of the lexical difficulty expressed by business terms, namely, by phraseological units as a part of lexis. These phraseological (terminological) units are considered as such from the point of view of machine translation according to S.D. Beresnev (Береснев 1960).

Business English is English especially related to international trade. Many non-native English speakers study Business English with the goal of doing business with English-speaking countries, or with companies located

in non-native English-speaking area but nonetheless using English as a shared second or lingua franca.

Business English means different things to different people. For some, it focuses on vocabulary and topics used in the worlds of business, trade, finance and international relations. For others it refers to the communication skills used in the workplace, and focuses on the language and skills needed tor typical business communication such as presentations, negotiations, meetings, small talk, socializing, correspondence, report writing, and soon.

It is possible to study this subject to degree level; many universities and colleges around the world have offer courses and degrees in Business English.

One of the main types of business communication is face to face meeting where the knowledge of vocabulary used in the world of business is of prime importance.

A specific feature of business English terminology is that a great variety of phraseological units are made use of in Business English where they mostly serve as specific business terms, e g.: **blue chips** meaning '*a share in a reliable company with very little of losing its value'*, **Ocham's razor** meaning '*the ruthless analysis of a problem which eliminates all superfluous factors*', etc.

Business vocabulary is constantly enriched by means of common English stock phraseological units. The relations between new business phraseological units and their common English genetic prototypes are different. Some of them retain meaning in the new sphere of business as in: **make a go of (a business)** – *'to make progress in'*, etc. The others develop new meanings peculiar only to the business sphere, e.g.: **catch a cold** – '*to lose money in a business deal'*, **cut a melon** – '*distribute big additional income'*, etc.

There are many specific expressions, used only in Business English and unknown by common people, for example: **tax heaven** – a country, where taxation is very low and therefore attracts investment from foreigners who wish to escape paying tax; **Nikkei Index** – the main list of ordinary shares showing price changes on the stock exchange in Tokyo.

There also exists a great part of phraseological units, borrowed from common English into Business English. In this process word combinations either remain their first meaning or loose it. Thus, an expression **to make a go of something** means the same when it is used as in common English so in the sphere of business: to make progress in something.

But the most interesting for semantic analyses are phraseological units, which in the process of secondary nomination acquired a new meaning. These expressions are very difficult to recognize. Thus, a word combination '**to catch a cold**' means a person, who doesn't deal with business operations, it is used to describe a person's condition and understand as 'to fall ill'. At the same time for a business dealer this expression means 'to loose money in a business deal' (Oxford Advanced Learner's Dictionary 2000).

Another phraseological unit '**cats and dogs'** used in common speech defines the state of the weather: It's raining cats and dogs. In the Business language its definition is the following: *doubtful auctions, that can't guarantee a loan*.

Business English language is also rich with phraseological units, having as the components the names of different countries and nations: **American option** meaning '*such an option, when the seller can refuse at any moment*' (points out to the free, democratic way of business deals in America) – американская сделка; **Chinese accounting** – *false accounting* – неправильный учет (счет); **Dutch auction** – *a kind of auction sale in which someone is willing to buy* – аукцион со снижением цен, пока не найдется покупатель (Кунин 2007:246).

In the wide range of business phraseological units a great part of them belongs to phraseological units connected by subordination, where words are not independent, the meaning of one element is dependent on the other, irrespective of the structure and properties of the unit because of the fact of their stability and inseparability. Phraseological unit a **finger in the pie** can serve as a vivid example of such construction which has an equivalent in the Russian language.

According to the classification of Arnold I.V. who classified phraseological units as parts of speech, it is a nominal phraseological unit,

where the noun **finger** is the dominant member. Hence it functions in the language as a noun.

a finger in the pie (Oxford Advanced Learner's Dictionary 2000) means involved in what is happening, receiving money for something, e.g. *The new manager has his finger in the pie in all aspects of our company's business.*

Art + N + prep + Art + N

The structure of this phraseological unit in relation to the head-word according to the classification of Professor Koonin can be represented by the following formula:

a + **finger** (head-word) + **prep**. + the + **N** (dependent word)

The modifier in this expression is used in post position.

a finger in the pie – рыльце в пушку (Кунин 2007: 295).

number cruncher – an accountant, someone who works with numbers – служащий, занимающийся сложными математическими расчетами; e.g. *Our president is a good number-cruncher and understands about the finances of our company* (Кунин 1993).

N + N

N (the adjunct member) + **cruncher** (the head word)

cut corners – economize – экономить; e.g. *We have been forced to cut corners on stationary expenses during these severe* ***economic times*****.**

V + N

cut (the head word) + **N** (the dependent member)

bean counter – an accountant – бухгалтер; e.g. *We asked the bean counter to look over the figures in the new budget*.

N + N

N (the adjunct word) + **counter** (the head word)

dog-eat-dog world – cruel and aggressive world in which people just look out for themselves – мир бешенных псов; e.g. *Your company fired you shortly after you had a heart attack? Well, it's certainly a dog-eat-dog world!* (Quirk; Greenbaum; Leech; Svartvik 1998)

Origin: This expression dates back to the 1500's. Wild dogs were observed fighting aggressively over a piece of food. The connection was made that people, like dogs, often compete aggressively to get what they want.

This phraseological unit consists of an attributive group **dog-eat-dog** and the noun which is the core of the phrase – **world**, so to say, the head word.

N (the adjunct word) + **world** (the head word)

red ink – debt (red ink on a financial statement) – долг; e.g. *The automobile company has been drowning in red ink since the US dollar began to rise.*

A + N

A (dependent word) + **ink** (the head word)

According to Professor Koonin A.V. the phraseological unit **red ink** is a substantive phraseological unit, because the noun **ink** is the head word and the adjective red is subordinated to the noun ink. It functions in a sentence as a noun, but it has another translation – *(шутливое) дешевое красное вино* (Береснев 1956:583).

Business phraseological units such as **at a loss** and **in the red** sometimes function in the sentence like prepositions.

at a loss: prep + art + N

in the red: prep + art + A

According to Koonin these phraseological units can be considered as prepositional ones, because in these two cases prepositions **at** and **in** are the head-words.

in the red:

in (preposition- head word) + ***art*** + **ink** (adjunct word)

at a loss:

at (preposition-head word) + ***art*** + **A** (adjunct word)

Phraseological unit **in the re**d has the meaning of losing money, unprofitable, e.g. *The company began to go into the red when the price of oil began to rise rapidly*. It can be rendered into Russian as 1) быть убыточным, приносить дефицит; 2) быть должником, иметь задолженность (Мюллер 1993).

Business idiom **at a loss** has the following definition: to sell something and to loose money and it can be translated into the Russian language as *быть в затруднении* (Кунин 2007: 466).

face value – the official worth or trust of something – номинальная стоимость [Кунин 2000]; e.g. *Although the face value of the postage stamp*

was very low it sold at the auction for much money (Новый Большой Англо-Русский Словарь 2000).

The phraseological unit **face value** consists of two nouns, where the noun **value** is the head word and the noun **face** is the adjunct member.

bottom line – the total, the final figure on a balance sheet – практический результат; итог; e.g. *When they examine the bottom line of the company they decided not to invest in it.*

N (**bottom –** the dependent member) + **N** (**line** – the head word)

mean business – to be serious – говорить всерьез, иметь серьёзные намерения; e.g. *Our boss means business when he tells everyone to try and work harder.*

V (**mean –** the head word) + **N** (**business** – the adjunct-word)

The phraseological unit **deliver the goods** can be defined as "succeed in doing well" what is expected, e.g. *The new owner of the company is not very popular but he is able to deliver the goods.*

V + art + N

V (**deliver –** the head word) + **art** + **N** (**goods** – the dependent word)

Fair play – justice, equal and right action to someone – 1) игра по правилам; 2) честная игра, честность (Мюллер 1993); e.g. *The company is very good to work for as they always use fair play when they are bargaining with their employees.*

Sleeping partner – a person who provides a percentage of the capital of a business but who does not have a part in the management of a business.

In the translation of this phraseological unit the method of descriptive translation is the most convenient: *компаньон, не участвующий активно в деле и мало известный*.

Easy money – money that is earned without difficulties.

The noun **money** is the head word and the adjective **easy** depends on the noun:

A (easy) + **N** (money)

The phraseological unit **easy money** has an equivalent in Russian: *шальные деньги; легко доставшиеся деньги* (Береснев 1956: 731).

Cash cow – a product, service, or business division that generates a lot of cash for the company, without requiring much investment – продукт,

пользующийся спросом (Мюллер 1993); e.g. *With strong sales every year and a great brand name, Mercedes is a cash cow for Daimler Chrysler.*

Big gun – an important person, a leader – важная персона, "шишка" (Мюллер 1993); e.g. *The new director was a big gun in his previous company but it is not so important now.*

Tight spot – a difficult situation – тяжелое положение, сложная ситуация (Береснев 1956:1083); e.g. *The computer manufacturing company has been in a tight spot since the shortage of computer chips appeared.*

In conclusion we can say that phraseological units are frequent not only in colloquial style but in the sphere of business and some adjoining fields as well. With the view of singling out and defining the spheres we undertook a semantic analysis of the most recent dictionaries on business and finance. It has been observed, as a result, that a number of English phraseological units serve as specialized terms in the following specific domains: advertising, accounting, banking, business, buying and selling, commerce, economics, finance, stock exchange.

We have also tried to analyze phraseological units connected by subordination, to mention where they can be used and to give the proper translation. We observed that subordination depends on the position of the dependent member/word called modifier (Oxford Dictionary of Business English 1972). Modifiers may be situated before or after the head word and are called "premodifier" or "post modifier". Here we have analyzed 30 phraseological units classified according to Koonin's classification into: nominal, verbal, prepositional, etc. There were: 2 prepositional phraseological units; 7 verbal phraseological units and 21 nominal phraseological units.

We must mention that phraseological units dominate practically in all spheres of human life, not only in the colloquial style but also in marketing, jokes, business, banking, commerce, literature, journalism; people use phraseological units for different reasons: in sheer high spirits, as an exercise either in wit and ingenuity or in humor, to be 'different', to be 'novel', to be 'picturesque', to give additional point to refusal and a rejection. In the above-mentioned specific domains they serve as terms.

Phraseological units are used in both spoken and written English, and often appear in newspaper articles. They are frequently utilized by native speakers, who feel the language at inborn genetic level. Even serious newspapers and journalists use phraseological units in political articles, in political discourse, because one of the main functions of a phraseological unit is the function of a powerful linguistic discourse.

Using phraseological units in English and American politics is very much a matter of style. Languages such as Arabic and Chinese which make a sharp distinction between written and spoken discourse and where the written mode is associated with a high level of formality tend, on the whole, to avoid using phraseological units in written texts. But language is a living substance, which evolves under the influence of different factors. Being very flexible the English language constantly enriches its vocabulary with the words invented by the language speakers, making it more colorful with new idiomatic expressions.

Phraseologic units pervade English with a peculiar flavor and give it astounding variety, bright character and color. They help language learners understand the English culture, penetrate into customs and lifestyle of the English people, and deeply research the English history.

Bibliography

Береснев, С.Д. О терминологической фразеологии. Сборник работ Свердловского пединститута. Свердловск, 1960, вып.29.

Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь. Государственное издательство иностранных и национальных словарей. Москва, 1956, 1455 стр.

Мюллер, В.К. Новый англо-русский словарь. 14-е издание. Москва. Русский язык Медия, 2007, 345 стр.

Новый Большой Англо-Русский Словарь. Под редакцией Апресяна Ю.Д. Из-во "Русский язык", Москва, 1993, 1612 стр.

Oxford Advanced Learner's Dictionary. Ed. by Sally Wemeier. Oxford: Oxford University Press, 2000, 1391 p.

Oxford Dictionary of Business English. Oxford: Oxford University Press, 2000, 952 p.

Quirk, R.; Greenbaum, S.; Leech, G.; Svartvik, I. A Grammar of Contemporary English. London and New York, 1972, ___ p.

Webster's New World Dictionary of American English. Third College Edition. USA, 1998, 1574 p.

ROLUL LINGVISTICII DE CORPUS ÎN SELECTAREA LEXICULUI MINIMAL ASISTENȚIAL

Liliana COŞULEAN
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Cuvinte cheie: lexicul minimal, vocabularul specific, principiile și metodele de compilare, limbajul asistențial

Din momentul în care un tînăr specialist începe predarea limbii engleze aplicate studenților facultaților nefilologice, fiind ne-specialist în domeniile vizate neîncetat își pune întrebarea despre conținuturile și obiectivele cursului, strategiile, metodologiile și tehnicile aplicate: sunt oare selectate corect, corespund necesităților reale ale studenților, adică reflectă necesitățile profesional-comunicative ale viitorilor specialiși în anumite domenii, dar și dacă eforturile depuse le sunt pe măsură? Cred că fiecare tînăr specialist își pune întrebări ce țin de menajarea cursului, selectarea materialelor didactice și a formelor de predare-învățare-evaluare, răspunsul uneori fiind greu de aflat, chiar dacă ai noroc de înțelegerea și colaborarea cu colegii. Problema majoră este că nu cunoaște, dar nici nu ar putea cunoaște totul despre domeniul profesional specializat predat. Cunoașterea bună a limbii străine și a metodologiei predării limbii nu neapărat va însemna că cunoaște și legislația Republicii Moldova, rezistența metalelor, construcția mașinelor agricole, nano-tehnologiile, ultimele tendințe în industria alimentară, chirurgia laparoscopică, etc.

Este bine-cunoscut faptul că apariția termenului englez ESP (engleza pentru scopuri speciale, sau profesional-orientată) a ap[rut la autorii englezi A. Waters and T. Hutchinson (Hutchinson, Waters 1991), care menționează cel puțin trei factori majori datorită căror această divizare a avut loc. În primul rînd, ca urmare a extinderii relațiilor comerciale și de producere internationale a apărut necesitatea de a avea specialiști bine școliți, cu cunoștințe nu doar de engleză academică, dar și engleză ce ține de sfera profesională. Ca rezultat era necesară crearea unor cursuri de instruire înalt efective cu scopuri bine determinate. În al doilea rind, a fost

observată tendința în învățarea limbilor de la studiul datelor empirice ale sistemului limbii, la utilizarea limbii în comunicare autentică. În al treilea rînd, dezvoltarea psihologiei pedagogice a condus la schimbarea accentelor pe student și necesitățile și interesele lui, fapt ce a întărit conștientizarea necesității creării unur materiale de formare profesională care să reflecte sfera intereselor studenților, adică sfera profesională.

Lexic minimal: definiție. Lexicul minimal este vocabularul care cuprinde unitățile lexicale utilizate frecvent care reprezintă cea mai mare valoare în anumite condiții de comunicare. Lexicul minimal este un termen folosit mai ales în metodologia post-sovietică și corespunde termenului "vocabular minimal" în limba engleză.În articolul nostru preferăm să folosim primul Minimul constă în vocabularul activ și pasiv. Lexicul minimal este materialul lexical pe care studenții trebuie să-l folosească pentru a-și exprima gândurile oral și scris, să înțeleagă gândurile celorlalți în timp ce ascultă și citesc. Lexicul minimal pasiv este vocabularul pe care studenții trebuie să îl înțeleagă în timp ce ascultă și citesc.

Primele vocabulare minimale educaționale au fost compilate la începutul secolului al XX-lea (Eldridge, Thorndike, Morgan, Frances, Eaton și colab.). La baza selecției cuvintelor a stat principiul frecvenței. Dicționarele de frecvență sunt liste de cuvintele aranjate prin scăderea frecvenței utilizării lor în vorbire sau în text. Primele dicționare de frecvență au fost compilate pe baza calculelor statistice ale cuvintelor selectate în special în literatura de specialitate. Cu toate acestea, selecția literaturii a fost foarte limitată și adesea subiectivă. Cuvintele din texte erau scrise pe carduri, iar cele mai frecvente cuvinte au fost localizate fie în ordine alfabetică, fie în funcție de frecvență. Îndeplinind o muncă exrem de voluminoasă, în 1921, F. L. Thorndike în cartea sa Teacher's Word Book Dictionary a colectat 10 mii de cuvinte cele mai utilizate în limba engleză, care au fost selectate pe baza analizei diferitelor texte care conțineau 4 milioane de cuvinte utilizate în total. Acest lucru era realizat manual , adeseori era nevoie de ani întregi pentru a vedea un rezultat.

În 1930, renumitul scriitor și lingvist britanic Charles Kay Ogden a publicat Dicționarul de engleză de bază cuprinzând 850 de cuvinte care, potrivit lui, erau suficiente pentru comunicarea elementară. Dicționarul nu a fost compilat in baza principiului frecvenței, dar pe principii logice și

filosofice. În primul rând, Ogden a încercat să definească cele mai esențiale idei și concepte și apoi a ales cele mai simple cuvinte de bază pentru aceste concepte. De aceea, dicționarul a cuprins 200 de nume de obiecte speciale, 400 de nume comune, 150 de cuvinte pentru a descrie proprietățile și 100 de cuvinte-operatori (cum le-a numit Ogden). Printre acești operatori erau 18 verbe si alte părți de vorbire .

În 1935, la Universitatea din Toronto, Michel West a publicat Vocabularul explicativ cu definițiile a 1.500 de cuvinte. În același an la Londra, dicționarul New Method a fost publicat cu 18 mii de cuvinte și 6 mii idiomi interpretați cu ajutorul lexicului minimal de 1.500 de cuvinte. În 1953 Editura Longman a publicat o Listă generală de serviciu a cuvintelor engleze de Michel West. Ținta erau studenții și profesorii de limba engleză. În acest caz de asemena nu a fost pus criteriu frecvenței, cuvintele au fost incluse pe bază semantică.

În metodologia modernă de predare a limbii engleze există o serie de abordări ale selectării materialului lexical. Printre acestea se numără și cele bazate pe principiile empirice, tezaur, lexicografie, statistică, abordare comunicativă și altele. În selectarea lexicului minimal de specialitate pentru studenții asistenți sociali trebuie însă să se ia în considerație următoarele momente:

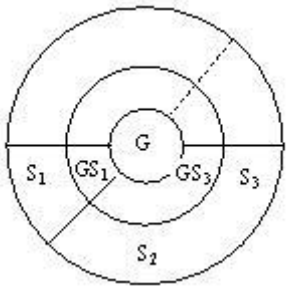
- Nivelul general al limbii străne.
- Specificul limbajului asistențial ca parte a limbajului științific
- Frecvența unităților lexicale în corpusul de specialitate
- Ariile tematice acoperite de cursul dat

Utilizînd principiile și metodele de compilare a vocabularului minim menționat mai sus și în baza Cadrului European Comun de referință pentru limbi și curriculumului național , putem încerca să elaborăm un algoritm de selecție a unităților lexicale pentru a fi incluse în minimul lexical. Curriculumul național de predare a limbilor străine de specialitate definește ca obiectiv principal al predării limbii formarea competenței profesional orientate, care constituie suma cunoșințelor , abilităților și aptitudinilor necesare pentru studenți de a primi și transmite informații în domeniul professional și științific. Conform Curriculumui nivelul cunoașterii limbii trebuie să corespundă nivelului B1+ . Dat fiind faptul că nivelul țintă este B2+, trebuie luate în considerație cerințele pentru acest

nivel la stabilirea finalităților cursului. Astfel, studentul care a urmat cursul de engleză specializată:

- Poate duscuta cu colegul pe teme academice și legate de profesie
- poate pregăti duscursuri publice pe teme profesionale utilizînd metodele corespunzătoare de comunicare verbală, precum și forme adecvate de discuție și dezbateri;
- poate afla informație nouă în engleză din orice tip de surse (text, grafic, video, audio) utilizănd metode de căutare și terminologie corespunzătoare
- poate analiza surse engleze de informație pentru a obține date necesare pentru a lua decizii profesionale
- poate redacta documente și texte legate de profesie
- poate scrie scrisori de afaceri ce demonstrează întelegere interculturală și cunostințe prealabile într-un contesc profesional specific

Cu referire la specificul limbajului asisitențial ca parte a limbajului profesional, putem afirma următoarele: este unul foarte neomogen ;i are o anumită structură de care trebuie să tinem cont atunci cînd vom selecta unitățile lexicale minimale. Pentru înţelegerea relaţiei dintre terminologia specifică şi vocabular, K. Baldinger, autorul teoriei semantice, propune următorul grafic (unde G = partea din limba specială care trece în cea generală; S = limba specială):

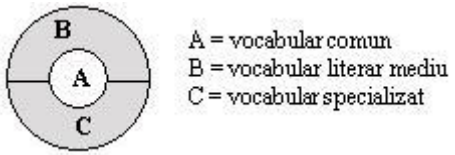


Vocabularul este structurat în trei categorii de cuvinte:

a) vocabular cu termeni obligatorii pentru orice variantã a limbii, cuvinte cu cea mai mare frecvenţã, sfera general-activã, lexic fundamental
b) **vocabular caracteristic nivelului mediu de culturã**. Este reprezentat de limba literarã curentã (din care excludem limbajul poetic)

c) **vocabularul specific** ştiinţelor tehnicii, distinct atât de cel din A, cât şi de cel din B.

Reprezentarea graficã a acestei structuri este următoarea:



O. B. Tarnopolskyi (2012:14) a determinat mărimea vocabularului activ și pasiv pentru studenții facultăților ne-filologice. Pentru prima etapa de învățare lexicul minimal pasiv constituie 1500-1600 unități care aparțin vocabularului general și general științific. Mărimea lexicului minimal activ constituie 800-900 unități, ceea ce este suficient pentru activitățile d evorbire și scris în cadrul unor obiective de comunicare specifice.

Autorul rus Y. N. Solovova propune un algoritm general de selectare a conținuturilor cursului care se bazează pe situații de comunicare (Solovova 2008:75]. Analiza și comparația manualelor moderne de predare a limbii engleze profesionale din seria Oxford English for Careers: Nursing (2008), Technology (2007), Cambridge English for Engineering (2008) sunt realizate în baza materialelor extrase din corpusuri lingvistice după conținuturile recunoscute drept relevante și utile pentru sfera de comunicare profesională dată.

După examinarea mai multor surse specialistice, pentru lexicul minimal din sfera asistenței sociale propunem următoarele conținuturi, care acoperă obiectul de studiu al dispiplinei, problemele majore abordate, categoriile de beneficiari:

1. Sickness/Health care
2. Disability
3. Old Age
4. Survivors
5. Family/children
6. Unemployment
7. Housing
8. Social exclusion not elsewhere classified.

Dipă care am făcut unele încercări să implementez descoperirile lingvisticii de corpus și ale lingvisticii computaționale în cadrul orei de limbă engleză aplicată într-un mod practic. Corpusurile lingvistice fiind surse electronice automatizate, care conțin texte autentice scrise sau vorbite , autorii cărora sunt vorbitorii nativi ai limbii engleze, au intrunit în sine materialul perfect pentru a selecta vocabularul minim. Domeniul ales a fost limbajul specializat asistențial, iar ținta sunt studenții specialității asistență socială. Am selectat cîteva corpusuri deja existente, cu volum de circa 1-1.5 mlrd cuvinte, pentru a executa activitățile didactice pe ele. Deși pînă în prezent nu există o părere unanimă referitor la mărimea potrivită pentru un corpus, totuși tendința este următoarea: cu cît mai mult, cu atît mai bine, adică un corpus trebuie să fie reprezentativ, cu alte cuvinte să conțină cît mai multe cuvinte. Totuși nu doar caracteristicile cantitative au stat la baza, am pus accent pe sub-domeniile corpusului, ce țin de sfera asistenței sociale, deși mai puțin numeroase ,dar anume ele au ajutat la identificarea și extragerea terminilor.

Deoarece selectarea manuala a lexicului minimal la temele date poate fi un lucru anevoios și uneori foarte subiectiv și pentru a minimaliza aceste momente, propunem atenției un soft educațional și de cercetare care se numește **Sketch Engine term extractor**. Softul extrage în mod automat termini folosind criterii lingvstice de identificare. Rezultatele sunt exacte și nu necesită prelucrare manuală. Pentru a extrage termini, folosim opțiunea Keywords and terms și descărcăm orice document care va fi ulterior importat în corpusul gata pentru a extrage termini. Deasemenea acest motor de căutare de termini poate oferi extragerea bilingvă de termini. Extragerea poate fi realizată în baza materialelor corpusurilor deja existente de milioane de cuvinte sau corpusuri personale, elaborate la necesitatea concretă a studentului sau profesorului, de ex. în domeniul îngust specializat de asistență a copiilor rămași fără grija părinților, ale persoanelor infectete cu virusul HIV, ale persoanelor fara adăpost.

Prin acest articol am încercat să accentuăm importanța selectării minimului lexical ca fiind partea principală și determinantă a organizării conținuturilor cursului de engleză aplicată (specializată), a designului curricular, cît și a necesității definirii nevoilor studenților și formulării obiectivelor curriculare. Formarea abilităților lingvistice la studenții

nefilologi (juriși, economiși, asistenți sociali, biologi, chimiști, ecologi etc) presupune existența unui lexim minimal professional. Absența lui face mult mai dificil pentru un professor să exercite un control și să ofere o evaluare adecvată a nivelului de formare a competențelor lingvistice. La momentul actual, putem afirma că avem o metodă nouă, eficientă, rapidă și de înaltă precizie, care ajută la extragerea terminilor din corpusurile electronice în baza frecvenței lor.

Surse bibliografice:

Baldinger K.. *Semantic Theory*, New York, 1978 236 p

Bowker, L. and J. Pearson. *Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora*. London: Routledge.2002-396 p.

Hutchinson T., Waters A. 1991

Соловова Е. Н. *Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс:* пособие для студентов пед. вузов и учителей) М.: Астрель, 2008. – 272 с.

Тарнопольский О. *Методика навчання англійської мови студентів-психологів*, 2012 -114 с.

Cadrul european comun de referință pentru limbi CEFR www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CEFR_moldave.pdf

Abstract: *in the present article we tried to define the main directions in selecting the minimum vocabulary for ESP students in the field of social assistance. Such issues as classification of vocabulary, conditions for including a lexical unit into the minimum lexicon, topics covered by a professional English course and their prioritization have been taken into consideration. Frequency of the terms and general lexical units in a specialized corpus , deciding the size of the corpora used for term extraction , as well as some modern and very useful software for automatic term extraction have been considered.*

TERMS IN CONTEXT: AN EXAMPLE OF CONCORDANCE LISTS EXPLORATION

Liliana COȘULEAN,

lect.univ.,USARB

Key words: corpus linguistics, learner motivation, language description, language competence, collocations exercise

I would like to begin with the assumption that most linguists as well as other related areas professionals such as psychologists, sociologists, philosophers, anthropologists, forensic experts, speech therapists and numerous others that perhaps are not specializing in any of the above-mentioned areas have fully realized that evidence-based study of language is of crucial importance in their life and work. This might be the reason why in the past several years there has been a tendency to approach language be means of corpora. Various types of online corpora, corpus building software and varied analysis tools, such as part of speech taggers, concordance and annotation tools are thriving in the WWW. In spite of the unpopularity of the phenomenon in the 1960s and 1970s nowadays corpora are becoming unbelievably popular. Here we should mention that in the early beginning corpus linguistics as a phenomenon went through a series of criticisms from the part of influential linguists such as N. Chomsky who argued that linguistic research should be based purely on intuition and introspection. From this rationalist angle N. Chomsky tried to criticize balance and representativeness as useless corpus features arguing that they are exaggeratingly time-consuming and there is no need in this enormous work to be done.

On the other hand G. Leech (1992) argues that the corpus is a more powerful methodology from the point of view of the scientific method, as it is open to objective verification of results. Is language production really a poor reflection of language competence as Chomsky really argued? Labov (1969) showed that “the great majority of utterances in all contexts are grammatical”. We are not saying that all sentences in a corpus are grammatically acceptable, but it seems probable that the Chomsky's (1968: 88) claim that performance data is 'degenerate' is an exaggeration (see Ingram 1989: 223 for further criticisms of this view).

Quantitative data is of use to linguistics. Abercrombie's observations that corpus research is time-consuming, expensive and error-prone are no longer applicable thanks to the development of powerful computers and software which is able to perform complex calculations in seconds, without error. Linguistic Corpora can be used in different ways and different findings can be obtained from their materials. These findings have definitely triggered enormous transformation in the science of linguistics

and language engineering, as well as an amazingly endless number of sciences, such as speech research, grammar, semantics, pragmatics, sociolinguistics, stylistics, language teaching, historical linguistics, dialectology, psycholinguistics, cultural studies, and social psychology.

As I have mentioned before our main concern is to present the findings of corpus linguistics as most relevant and helpful to language teaching in general and to teaching specialized languages in particular. Its value is much more perceptible when ESP learners and teachers are non-native speakers. We assume it is relevant because data derived from corpora make a great contribution to an accurate language description and it is a common fact that the compilation of pedagogical grammars and all types of dictionaries would have been absolutely impossible without native-speaker corpora (Hunston& Francis, 1998, 1999; Kennedy, 1992; Meyer, 1991; Owen, 1993). Corpora contribute to our understanding of language learning processes (Granger et al., 2002); they elucidate authentic and naturally occurring language instances of frequency and distribution data. In terms of ESP teaching contributions, corpora are presented as:

- sources of attested examples i.e. corpus-based learning materials and software;
- insights into the language;
- language description, i.e. dictionaries, grammars, syllabi, course books, language test construction and evaluation
- enhancement of learner motivation (McEnery&Gabrielatos 2005)

"Corpus as an information source fits in very well with the dominant trend in university teaching philosophy over the past 20 years, which is the trend from *teaching as imparting knowledge to teaching as mediated learning. There is no longer a gulf between research and teaching, since the student is placed in a position similar to that of a researcher, investigating and imaginatively making sense of the data available through observation of the corpus"* (Leech 1997).

Using the corpora students will discover language. Here is to be mentioned the well-known Hawthorne effect, i.e. a principle according to which any new tool or method stimulates the actors of a pedagogic act and improves the results more than the simple continuation of stale procedures. As a source of natural language the corpus nurtures a "feel of language",

develops an understanding of what is natural in a language. The computer is " a tireless native-speaker informant, with rather greater potential knowledge of the language than the average native speaker" (Barnbrook 1996: 140).

Here are some suggestions for incorporating corpora into an ESP course for future social assistants that I am currently teaching. In the beginning the teacher will just exploit the suitable corpus for teaching specific terminology and will pick up the appropriate examples for the learners to deal with. The teacher will create a concordance sheet and design some activities based on it. The learners will be gradually introduced into this activity and the teacher should be aware that exposure to enormous amount of data it can de-motivate or frustrate them (Hadley 2001).

After distributing the concordance sheet, teachers can ask students to choose several examples that are meaningful to them and keep those examples in their language diaries. The purpose is to engage learners in exploring and noticing the language contexts; during the process of writing down those examples, learners are expected to undergo a cognitive process of digesting the language input. In Hadley's study (2001), by using this teaching skill, he found his students not only developed their lexical knowledge but improved their writing skill.

The most frequently used activity for corpus-based teaching is using concordance lists. They could be very inspirational and teachers might use them in many different modes. In the first phase the teacher makes a query and when he gets the hits i.e. the results, he reduces the number of concordance lines at the beginning and avoids too much data for students or they will get confused (only 5 to 10 lines in the beginning). Then the learners will begin exploring the lines searching for the needed information. In the table below we propose to inspect the query "***impairment***" which returned 386 hits in 114 different texts (98,313,429 words [4,048 texts] and has a frequency of 3.93 instances per million words)

Table 1.Concordance list of the word *impairment* from the British National Corpus.

	Filename	Hits 1 to 10
1	A0T 1112	ontrasts with developmental dyslexia which is an **impairment**, maybe congenital
2	A0T 1136	as problems in understanding speech i.e. an **impairment** at the semantic level.
3	A0Y 1005	ıse of the mental **impairment** is not important, it could be due to a handicap
4	A10 1017	Considers barriers to communication such as sensory or cognitive **impairment**,
5	A98 96	asonable suspicion of drug **impairment**,even though equipment or poor weather
6	AE0 2837	was the voice of someone old with a speech **impairment**, and it was in German.
7	ALM 647	'children in need', defined in terms of disability, significant **impairment** of health
8	AM4 438	urban children in Britain could suffer a form of lead-induced mental **impairment**'.
9	AN5 764	acilitate access to information by the many people who have a sight **impairment**.
10	B0W 189	dition to cognitive **impairment**, behavioural, mental or physical impairments.

The use of this exercise is that students can observe the collocations of the term impairment. They will notice that **cognitive, intellectual, mental, congenital, physical, behavioral, serious, severe, speech, sight, renal** are the most frequent collocates of "impairment". They can make their own examples, use the phrases in mock –situations reflecting their future professional setting of social assistants, such as discussing with people with impairments about their problems, needs, etc.; filling in an official request form on the behalf of the beneficiary; speaking to the local authority bodies about community problems, helping check-in or check-out the patient from the hospital, etc.

Another variation with collocations exercise is to observe the term and identify the most frequently used collocate; it is easy to be done, as frequency is one of the basic features of corpus. Thus, the learners will see that **Mobility allowance, disability living allowance, attendance allowance** are the three most frequent collocates.

Hits	Page 1/43
1	authority aims to cover the full cost of a living allowance though this is subject to your
2	disabled person to receive mobility allowance, it need not necessarily be the disabled person who has to be the driver of the vehicle.
3	People disabled after the age of 65 will still be able to claim Attendance Allowance
4	A benefit paid to people under 65 who spend 35 hours or more per week looking after someone who receives Attendance Allowance
5	People aged over 16 and receiving higher Attendance Allowance are eligible to apply.
6	To be considered 'disabled' for this purpose you will normally need to be receiving a benefit such as Attendance Allowance, Mobility Allowance, Invalidity Benefit or be registered blind.
7	income is ignored, such as Attendance Allowance, Mobility Allowance, payments from the Social Fund, or any
8	Despite negative comments about the level of the allowance and overlapping benefit rules, ICA is seen as a valuable addition to the resources of carers.
9	Social security and community care: the case of the Invalid Care Allowance .

Another type of frequency activity for intermediate or upper-intermediate students would be the exploration of *frequency lists*. The frequency lists are an endless source of inspiration as we can extract any kind of information from the corpora. It deals with linguistic and extra-linguistic issues. Pragmatics, sociology and other sciences owe many of their findings to learner or to speaker corpora. Enthusiasts of speech acts theory, politeness, gender etc. and other issues can extract deals of useful information for their research. In ESP teaching the idea is to discover the most frequent terms or job-related words by using time more effectively, by focusing on those samples that you are most sure to meet in the real professional situation based on a reliable corpus or corpora.

For this purpose we shall look for the word "**problem**" and for this hard version corpus-based activity we are going to use the BNC. In the Frequency List it is No 332 and comes first before the plural form "problems" query which is No 344.Our query "problem" gives 28543 hits in

3091 different texts (98,313,429 words [4,048 texts] and its frequency is 290.33 instances per million words) so the learners can discover how frequent and popular it is in usage.

To start with, the students are asked to search for the file name option in the following way: each student takes 10 lines and identifies the text domain. The results may comprise the following domains: social sciences, trade, arts, belief and thought, natural sciences, leisure, etc. The students may be surprised that the given word has much more numerous hits in the social sciences domain texts and they will definitely make assumptions regarding the wide usage. Then the teacher will ask the students to pick up the instances from the *medicine sub-domain* and explore the immediate environment of the word.

Table 1. The word *problem* in the frequency list of British National Corpus

Filename	**Hits 1 to 50 Page 1 / 571**
A00 135	Three-quarters of the AIDS **problem** is in London and much of the rest in Scottish cities.
A00 202	I have also campaigned for the Government to give AIDS greater recognition, not as a disease affecting specific sectors of the community, but as a social **problem** for which there must be adequate welfare provision.
A00 336	I have also campaigned for the Government to give AIDS greater recognition, not as a disease affecting specific sectors of the community, but as a social **problem** for which there must be adequate welfare provision.
A00 403	The only **problem** is, she is Ugandan and speaks very little English, has no idea how to get home and has no money for transport.
A00 416	To develop appropriate local responses to the global **problem** to HIV/AIDS
A01 119	A big **problem**
A01 304	If this unlikely situation arises, you should discuss the **problem** with us.
A01 571	To help provide a local response to a global **problem**.
A02 43	THE GROWING **PROBLEM**
A02 103	Three quarters of the nation's entire AIDS **problem** is to be found in London and the pattern of need is changing fast.

Through this activity they will be able to differentiate between a term and a common language word, to identify the terms collocates and to draw conclusions with regard to the genre of the query word (institutional document, pop-lore, humanities-arts, non-academic, medicine, etc.).

An example of term and non-term activity with their identification is presented below:

1. Allowance must always be made for wind strength and the possibility of strong sink, since it can never be known beforehand whether there will be lift or sink on the way back.
2. You may also be able to get a cash maternity allowance or grant.
3. However, an extra allowance must be made for any head wind, and in poor visibility inexperienced pilots should make sure that they are close enough to keep the field in sight all the time.
4. automatic entitlement to an Orange Badge for those getting Mobility Allowance and War Pensioners' Mobility Supplement.

Again learners are asked to spot the terms and the general words, sometimes they will find terms belonging to other sciences and will comment on the differences, consequently they will say that only number 2 and number 4 are social assistance terms, etc.

Teachers can design a gap filling task for students to do in pairs. By giving students a learning task, teachers can efficiently control and monitor students' learning. Teachers can use the authentic contexts searched from corpora to compose a gap-filling sheet for students to work on; for example, if the target word for the class is 'allowance', teachers may want to present several collocations such as mobility allowance, to claim allowance, analysis of statistics, medical examination, etc. The gap-filling task may look like this:

Analysis, Attendance, examination, Severe Disablement, to claim, mobility

1. Providing the disabled person is entitled to receive _____ allowance, it need not necessarily be the disabled person who has to be the driver of the vehicle.
2. _____ Allowance is paid at a lower rate to people who require personal care or attention by day or night, and at a higher rate to those requiring care by day and night

3. You will be classed as disabled if you are registered blind, or receiving Mobility Allowance, Attendance Allowance, Allowance or Invalidity Benefit.

4. This report looks at the role of Invalid Care Allowance (ICA) through secondary _____of available statistics and a survey of 60 ICA claimants.

5. People disabled after the age of 65 will still be able _____Attendance Allowance.

6. This is a research report after a study looking at Attendance Allowance claimants' views of the medical _____they underwent.

By engaging students in searching for answers from a corpus to solve problems, teachers can encourage students to devote more time to the learning activity (Bracewell&Laferriere, 1996). Moreover, the task-based learning can also develop learners' confidence in their ability once they accomplish the task.

As a conclusion we should acknowledge that learning the specialized vocabulary, i.e. terminology in a certain field has always been difficult, some of the causes might be insufficient learning time and inefficient word searching tools as learners themselves mention. But the emergence of technology in linguistics, i.e. corpus linguistics with numerous research tools, concordancers, term extractors, etc has changed the way learners perceive the learning process. They are more motivated, more interested by undertaking computer-based activities that enhance their knowledge of the language of their job than by using traditional dictionaries and glossaries.

References:

Abercrombie D. *Studies in phonetics and linguistics*, London: Oxford University Press, 1963

Bracewell, R., Laferriere, T. The *Contribution of New Technologies to Learning and Teaching in Elementary and Secondary Schools* (Documentary Review),1996.

Bernardini, S. *Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments*. In J.McH. Sinclair (Ed.), *How to use corpora in language teaching* (pp.15-36), Amsterdam: Benjamins, 2004.

Biber, D. Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8, 1993, pp. 243-257.
Cobb, T. Breadth and Depth of Lexical Acquisition with Hands-on Concordancing. CALL Journal 12 (4), 1999, pp. 345-360.
Hunston, S. *Corpora in applied linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
Hutchinson, T. & Waters, A. *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
McEnery, T. & A. Wilson Corpus Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press,1996.

Abstract: *In the present paper the advent of corpus analysis in modern linguistics and eventually its relation to language teaching will be discussed. One of the major concerns of modern language teachers that are not native speakers is the accuracy of language usage that cannot be fully achieved and sometimes may reveal some severe shortcomings if based solely on introspection. In this respect it is corpus linguistics that could come in handy as many linguists would say. I will try to present a practical demonstration of how English for Specific Purposes teachers can use linguistic corpora i.e. large collections of electronically-stored written and spoken texts on a day-by-day basis and as a result significantly improve their students professional communicative competence which is inherently the main objective of any language teaching professional. The learners are a group of social assistance students in the first year with pre-intermediate and intermediate level of English.*

STRATEGIES FOR DEVELOPING SIMPLE NARRATIVES

Svetlana FILIPP
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

“It was a moment I wanted
to recapture and hold for myself.”
Russel Baker

Cuvinte-cheie: narațiune, personaje, plasare a acțiunii, acțiune, generare a ideilor, punct de vedere, organizare a narațiunii

We hear people tell about their experiences every day and these stories frequently make us smile or become sad, dream of the future or become meditative, in other words, they evoke important events in our

personal lives. These events leave a long-lasting impact and have a powerful emotional reaction. Many writers share in their stories ideas that come from their own experiences - something that happened to them, something they observed or something they saw when encountering others' experiences. More than any other kind of narrative writing, short stories are created for the pleasure people receive reading about the described events and their meaning.

Student writers practise this form of writing quite often. They create short stories when they exercise vocabulary, write essays and in other various academic situations. Writing personal narratives is one way in which students can explore experiences and emotions that are both personal and universal. This article will present some strategies students can use to write a personal narrative. Using these strategies students will also be able to relate oral stories.

Glencoe Writer's Choice defines a narrative as "a story that relates a sequence of events. The story may be true (nonfiction) or imagined (fiction)." (Glencoe Writer's Choice 2001: 180) In *Macmillan English* a narrative is defined as follows: "Narration is the kind of writing that tells a story, real or imagined. A *nonfiction narrative* is factual prose writing that tells a true story. A *fiction narrative* is prose writing that is imagined" (Macmillan English 1986: 144). Thus, to narrate means to tell a story or an incident. In the following narrative paragraph a student tells a story of how she felt grateful not to get what she thought she really wanted.

Sometimes you can feel grateful not to get something you thought you really wanted. When I was 16, a local Italian-American organization offered a travel scholarship to three students. It sounded like an incredible opportunity. I immediately submitted my application for the scholarship. The three lucky students would go to Italy to study for the summer. They would live with Italian families and study Italian and other subjects at a local university. The scholarship would cover all the expenses including food. This was very important to me because my father was a factory worker and my mother was a hairdresser, so money was tight. In addition, I was studying singing and loved opera. I was very excited about getting the chance to attend opera performances in Italy. In the end, a lot of students applied, so it was very competitive. When I found out I hadn't won a

scholarship, I was so disappointed I almost cried. All of my dreams vanished. In order to make me feel a bit better, my mother bought tickets for the two of us to attend the performance of a local opera company. One of her clients from the hair salon arranged for us to go backstage after the performance. There I met the head of the opera company. When he heard that I wanted to be an opera singer, he invited me to audition for a summer internship with the company. I got the internship. Because of that, I got a scholarship to a great music school and finally got to Italy. But this time I was actually singing in the opera rather than just watching it. I am glad that I didn't get what I thought I wanted (Ruetten 2012: 32).

When assigned to write a narrative students often feel that they have no ideas for writing, although ideas for stories are many. However, as truly mentioned in *The Writer's Craft*, "the problem for a writer is deciding which story to tell and how best to tell it" (The Writer's Craft. Blue Level 1992: 102). To be captivating a story should have interesting content. It should tell about an incident or event the readers would find gripping. Alan Meyers gives a neat comparison between a narrative and a movie: "You might even think of your narrative as a movie in which readers see people in action and hear them speak." (Meyers 2005: 52) The best narratives should include believable characters and situations. Therefore, as stated in *Glencoe Writer's Choice*, it's a good rule of the thumb to base the narratives students write on what they know drawing on the ordinary experiences that shape their life. (Glencoe Writer's Choice 2001: 181) In other words, the best ideas are those which are closest to the students. So, student writers can refer to many personal sources (common, everyday experiences) for ideas.

A trip, a family event or an adventure with friends, for example, may contain all main parts of a narrative. When starting to focus their thoughts students are advised to use some of the strategies stated below.

A good way to get started is *recalling*. Looking through old postcards or a family album, or into a pantry or attic might stir memories that could help create a good narrative. *Sharing* experiences can also help to discover

what the students want to write about. Students may share various personal or family experiences in pairs or small groups. Stories that other students tell may remind of similar events in the life of their colleagues about which they might like to write. Besides, *reaction* to students' stories can help to judge the listeners' appeal. *Freewriting* is also a way to prompt a topic for a narrative. After an idea for a story is singled out the students can use freewriting one more time to produce more ideas for their narratives. Also, if some of the students keep *journals* they can look through them to discover story ideas. Finally, *reading literary works*, such as short stories, can trigger various feelings similar to those of students.

After students have decided upon a topic that seems interesting for them and before beginning to draft, their next step will be to spot out the *basic elements* of their narratives. So, if students want to review the elements of their narratives they may answer a series of questions about their stories. A good question chart in this respect is presented in *Glencoe Writer's Choice*: *"Who are my characters? About whom do I want to write? What conflict(s) will my characters be involved in? When does my story take place? Where does my story take place? Why do my characters get involved in their conflict(s)? How does the setting affect my characters? How do they overcome the conflict(s)?"* (Glencoe Writer's Choice 2001: 182) But very often student writers may not uncover their stories until they begin to write. As the writer Flannery O'Connor said: "I write because I don't know what I think until I read what I say" (Glencoe Writer's Choice 2001: 182). That is why, students may refer to the questions above as they write their drafts.

Thus, students' narratives should contain the same elements used by writers of short stories. These elements are *characters*, *setting* and *plot*. So, student writers are advised to think about the people who are part of their stories. They should also give details about them, showing some of their characteristic features, not just to inform about them. For example, students can give a short description of their characters, more exactly, they can tell about their age, appearance and about how they act and react to other people.

When thinking about the *setting* of their stories students think about the time and place of their narratives. Time in the setting may extend for a

few hours, a day, several days or weeks, or even years, a season or a longer period. Place in the setting may be a house, a room, a nature scene, a larger area, a town or a city, a country, etc. Setting can also include the weather and the culture of people. Also, while presenting the setting student writers can make use of sensory details. For example, if students write about someone being caught in a snow storm, they need to use descriptive details to make the reader visualize the scene and realize why the situation is dangerous.

Considering the *plot* it must be mentioned that it is not always an inherent part of every narrative. A student can tell about an event that took place during a visit where he/she doesn't introduce any problem or conflict. Still, as readers themselves discover and as truly stated in *Macmillan English*, "a narrative with a conflict - however minor it may be - is frequently more interesting to read" (Macmillan English 1986: 146). In the same way, a student will write a more successful narrative if it is built around a problem or a conflict which, in its turn, will trigger a suspenseful series of events leading to a climax and then to a reasonable ending, thus, making the story more meaningful. For example, the plot of the model narrative paragraph presented above in this article includes a conflict: "When I found out I hadn't won a scholarship, I was so disappointed I almost cried. All of my dreams vanished." The point of highest interest is reached when the main heroine tells that she is singing in the Italian opera. Finally, in the outcome she is glad she didn't get what she thought she wanted.

Sometimes students' narratives must also include *background information*. It helps the readers to understand the events of the story. The background information in the model paragraph is presented at the very beginning, informing about the scholarship the main hero applied to.

Also, while writing a narrative, a student writer must choose a *point of view*, that is, the student can tell the story from his/her point of view (a first person narration), or from another person's point of view (a third person narration). When using a third person narration the student is not participating in the events, he/she is only observing and reporting them. On the contrary, when the student uses a first person narration he/she is involved in the story and creates a more immediate and personal attitude.

Once the ideas and the elements of the narrative have been explored student writers may proceed to its organization. In most cases the events in a narrative are arranged in the order they occur, that is, in *chronological order*. Students are advised to plot their story events along a time line. They may keep asking themselves: *What happens next?* In this way the students will keep track of the events and write them in order. While following the time line to write their narratives it is very important for students to use *transitions* to mark the time order of the events. Some of the most frequently used transitional words and expressions in writing narratives are: *once, first, second, now, sometimes, next, always, before, then, after, later, last, soon, until, suddenly, by then, during that time, from then on, as soon as, the moment that,* etc.

Sometimes student writers need to interrupt the relating of events in their narratives to present a character or describe a place. However, students should keep the order of events clear when they resume the action of the story.

Student writers can also create suspense by using *flashback*. They can start the story in the middle of the events and after that relate what happened earlier before they disclose the end.

To make the narratives more exciting and to transmit the action in a more convincing way student writers are suggested to use *precise* and *vivid verbs* in their writing. For example, instead of saying "she *walked* anxiously back and forth" one may say "she *paced* anxiously back and forth", or instead of "he *fell* to the ground" one may use "he *crashed* to the ground"; "the gap in their relationship *increased*" can be replaced by "the gap in their relationship *widened*." By using more specific verbs (*paced, crashed, widened)* instead of general *(walked, fell, increased)* students can convey a clearer, more complete picture to the reader, making their stories more realistic.

At the same time, to keep a narrative going students should learn the *narrative techniques* to give variety and interest to the story. For example, instead of writing: "He fell into the pool" one can write: "What happened to him next was that he fell into the pool", or instead of writing: "She opened the box" one can write: "What she did was open the box."

Another narrative technique is to involve the listener in the story by asking him/her to guess what happened next, or how a character felt. With this aim such questions or sentences can be used as: “What do you think he did?”, “You’ll never guess what happened next”, “You can guess what she said”, “You can guess how my friend felt”, “Imagine my surprise when…” Using the above described technique will make the narrative more dramatic.

In a narrative we often *report the main points* of what was written. The following are some means of reporting the main points: “I wanted to know…”, “She tried to find out…” , “I wondered…”, “Sue mentioned something about…”, “ John hinted that…”, “ He found out that…”, etc.

Quite often a narrative story has a *change of direction and digression*. Student writers can signal the end of the digression beginning with: “Anyway…”, “As I was saying…”, “To get back to the story…”

Considering the structure of a narrative, having a beginning, development of events and an ending, the students can *mark the beginning of a narrative* in the following way: “Did I ever tell you about the time I…”, or “ This reminded me of the year I…”, or “Something similar happened to me once…” Also, student writers can *speed up the end of their stories* by eliminating the irrelevant details and writing: “To cut a long story short…”, or “Anyway, what happened in the end was…”

Further, after having completed the first draft students can *evaluate* it. However, before revising students are advised to put their drafts aside for a while (for a few hours or overnight) in order to distance from them an reread them with a fresh mind. Students can also ask some of their colleagues to read their drafts and respond to them. They may ask their peer readers if their stories are interesting, amusing, romantic, etc. In other words, when students begin to revise their narratives they should think about their own reactions when reading the drafts and also think about the comments and suggestions of their peer readers. Still, student writers shouldn’t be constrained by the peer’s feedback. It is the students’ decision what changes to make in their narratives if they intend to do so. Thus, to evaluate their personal narratives student writers’ may be conducted by the *guideline questions* suggested in *The Writer’s Craft: “Do you have a beginning, a middle and an end? Have you established the setting clearly? Do you follow chronological order? If you use flashback, is the sequence of*

events clear to readers? Is the point of view consistent? Do your characters seem real and believable? Is the main character's problem solved in an interesting and believable way?" (The Writer's Craft. Blue Level 1992: 106-107)

While revising students may also respond to the following questions concerning the narrative technique, language and transitions used: *"Have you used proper narrative technique to keep the reader's interest? Have you used appropriate language and vivid verbs to make the story more convincing? Is your story coherent? Do transitions indicate the changes in time and location?"*

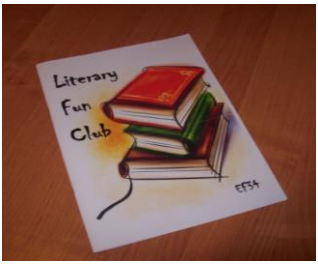
The Writer's Craft. Orange Level: p. 95

A good illustration of a narrative is the following picture. The elements of the story should fit together like the pieces of this puzzle.

After students have revised their drafts they can make a clean copy that includes all changes and then they can *proofread* it, checking for errors in grammar and mechanics. Students should pay particular attention to verb tenses (a frequently met mistake in students' writing), as unneeded shifts in tense can blur the meaning and distract the readers.

Finally, as a *post narrative writing activity* students may be suggested to *present* their stories in class. They can add pictures or their own photos, or music while presenting. They can also form a *reader's circle* with other colleagues and read their narratives and then discuss the responses to it. Further, the teacher can gather all students' stories into a *literary collection* and illustrate it with students' drawings or photos. Or, the teacher and students can ask some artists or photographers to illustrate the journal. After that the teacher can select the best stories and organize a

reading with invited audience. Selected stories can also be submitted to the university or local paper, or students can create their own *newspaper* or *literary magazine*.



References

Glencoe Writer's Choice. Grammar and Composition, Glencoe/ McGraw-Hill, U.S.A., 2001

Macmillan English, Macmillan Publishing Company, N.Y., 1986

Meyers, Alan, *Gateways to Academic Writing. Effective Sentences, Paragraphs, and Essays*, Longman, 2005

Oshima, Alice, Hogue, Ann, *Introduction to Academic Writing*, Third Edition, Pearson, Longman, 2007

Ruetten, Mary K., Pavlik Cheryl, *Developing Composition Skills. Academic Writing and Grammar*, Third Edition, Heinle Cengage Learning, U.S.A., 2012

Solorzano, Helen, S., *North Star Writing Activity Book*, High Intermediate, Longman, 2001

The Writer's Craft. Idea To Expression. Blue Level, McDougal, Littell & Company, Illinois, U.S.A., 1992

The Writer's Craft. Idea To Expression. Orange Level, McDougal, Littell & Company, Illinois, U.S.A., 1992

Rezumat

Articolul dat abordează procesul de scriere a unei naraţiuni scurte ca una dintre cele mai importante şi frecvent folosite forme ale scrisului academic. Articolul debutează cu explicarea elementelor de bază ale unei naraţiuni precum personajele, plasarea acţiunii, intriga şi acţiunea propriu zisă. Articolul include de asemenea subiecte ca generarea ideilor pentru scriere, punctul de vedere şi organizarea naraţiunii, finalizînd cu prezentarea atît a tehnicii folosite în naraţiune, cît şi a unor activităţi de post-scriere.

TEACHING ACADEMIC WRITING SKILLS AT BUSINESS ENGLISH CLASSES

Parascovia GROZAV,
ASEM, Chişinău

Key-words: academic writing skills, written communication, behavioral strategies, linguistic and non-linguistic skills, referential and persuasive discourse, problem-solvring, signalling intention, standard layout.

Writing is an important tool for giving order and meaning to thoughts and information, aiding business people in thinking and acting rationally, and in discovering fresh and optimal solutions to present and future problems in their business activity. Thus, writing communication is a primary means for conveying information, ideas, beliefs and impressions to others when the ideas are too complex to express orally, when face-to-face exchange is not possible or when a more permanent form of communication is needed.

Obviously, there are aspects of business activity that are carried out mostly through written communication(writing business letters, memos, performing different types of reports, minutes, expanding and summarizing, describing trends, graphs etc.), where it is difficult or indeed impossible to focus on language only, without some consideration to the skills involved, without the interrelationship between skills and language. Thus, one of the questions which is often debated among Business English teachers is: are we teaching language or skills .It is known that Business English classes, delivered at the Academy of Economic Studies often focus on such areas as presentations, meetings and discussions, negotiations, areas which are also addressed as management skills training, where behavioral strategies and techniques play an important role.

In teaching English, four general forms of writing are defined, but during Business English classes are used mostly the referential and persuasive discourse forms of writing, that primarily refer to inform (communicate factual material; to tell haw, what ,why; to evaluate and judge) and to problem-solve (ask and answer questions; find solutions).

In developing the writing skills of students, the first step is to discover what the students know about the subject they are going to write and to determine the audience it is adressedto, and what do they know

about it. As it is known, most of the subjects discussed during Business English classes are abstract concepts (management, marketing, inflation, business etc.) situations or conditions (negotiations, presentations, meetings etc.). The above mentioned subjects have few or no specific physical properties to describe. Often they are characterized by change, purpose or effectiveness. Thus analogy, or cause or effect may be used as methods of developing the readers understanding of the subject. So the subjects can be compared contrasted and associated. To provide this information we have to consider the content, i.e. the ideas to be communicated; and the way in which the message is communicated; The key features in communicating a message are: (1) organizing the message, (2) signaling intention, and (3) emphasizing important points.

Organizing the message involves both linguistic and non-linguistic skills. The non- linguistic skills relate to how information is selected according to the needs of the audience or readership, and to how the information is ordered-what kind of logical sequence is applied.

The signaling intention is an important device, which a speaker or writer can use to communicate more effectively. By signaling intentions, the speaker can prepare the audience for what is to come .It is a common device in presentations where the speaker introduces a topic(I'm going to talk to you about...)or explains the structure of the talk (''First, *I'will* give some background about... and then I will …) and also in meetings (I have a question about pricing.'')

Signalling intention is also a useful strategy for breaking down the details of a complex message into manageable components-grammatically simpler to express as well as easier to understand.

In written communications, there are different conventions for signalling intention according to the type of communication. In a fax or letter, the subject is indicated by a heading. In memos, it as usual there is a standard layout, where the writer can indicate in the appropriate box **who the memo is for, who it is from,** and **what is it about**. Reports, especially, longer ones, usually have an introduction in which the writer specifies his or her intentions and describes the content and structure of the report .In the main body of the report, intentions are signalled by headings, as well as explicit statements.

2. Functions and linguistic skills for organizing the message

Function	*Language*
Showing sequence	Sequence markers ‘’first’’, second etc
Marking boundaries	Oral:’’ right’’. ’’OK’’, use of pause Stress or intonation. Written: headings, subheadings Paragraphs, sentences boundaries.
Marking new/given information.	Oral: stress and intonation Written: use of articles, demonstratives, pronouns Both: choice of vocabulary, giving definitions
Refering to what went before or comes later	Use of appropriate expressions “as I said” 'the above-mentioned…'
Linking and showing the relationship between ideas	Connecting words and phrases: 'however', 'as a result', 'for example'
Reffering to visuals or to things outside the text	Oral:”as you can see”… Written”as is shown in Fig. 8 … ”

As with organizing the message, some aspects of emphasizing are non-linguistic for example, identifying the important points and placing them in a prominent position in the text. However, indicating emphasis is a specifically linguistic skill. When giving information in writing we can show emphasis in several ways:

(1) explicit statement (an important point)

(2) use of intersifiers (*really*, *absolutely*, *defitely*)

(3) word order (*What is important is.., I’do really suppose that*.

Word order and sentence structure to show emphasis is particularly important in writing. Emphasis can also be shown in writing by means of the layout and graphical features (use bold, underlying). When writing business letters, there are certain conventions that need to be followed, conventions that are much more rigidly adhered to that in other business activities

Functions and linguistic skills for business correspondence.

Function	**Appropiate language**
opening and closing the communication Common abbreviation and conventions:	Common abbreviation and conventions: 21/03/94 Attn. C. Kennedy Yr. ref Dear Mr. Jones/Yours faithfully Dear Mr. Jones/Yours sincerely
stating purpose	I am writing to let you know…
stating the subject referring to enclosures referring to previous communications	Here is the report you asked for. Please find enclosed the report you requested.
making an enquiry	Would you please let us know Please send… We should be most grateful if you would send…
thanking	We are very grateful for…
apologizing	Please accept our apologies for the delay
expressing dissatisfaction or complaining	We are concerned that… Yet again we have to remind you that…
promising action	We will give this matter our immediate attention.

Fluent expressions is another important factor in successful writing. It means that, when you write, your ideas flow and build on one another, you have an interesting and clear beginning; (1) the introduction; (2) ideas that are well developed and well organized with transitional elements which link and move these ideas both within and between paragraphs, the body; and (3) an effective conclusion. One of the most important elements in creating fluent expressions is effective use of transitional devices, that can help to tie the different ideas together and also to single a change in directions, connecting the various major parts.

Knowing how to solve problems is also an important way to control the environment. Conflicts such as differences of opinions, unacceptable

situations, or things that are not working, constitute the real life situations everyone faces daily. Most real life/real world writing also involves problem solving, in other words, people often write to discover and resolve conflicts.

To real world writing we can refer memos, letters, articles, exams, reports etc. The goal of such writing is, of course, to remove the obstacles that stand in the way of the desired objectives. Thus, when the purpose for writing is to solve, you need a special method of logical thinking which includes thorough definition and critical analysis of the problem. The problem solving techniques are: First, the students need to pinpoint the conflict or the issue by defining the problem. But to define problem it is needed to state the topic.

In discovering the problem the students need to be careful that the major issue is not too broad. The problem should be defined in terms of what is real and solvable. The conclusion should be either a proposed solution, well supported with the reasons why it will work or a hypothetical solution based on the best evidence it is what you think might work; or a new understanding of the situation when no apparent or several possible solutions are available. Thus the problem must be real, practicable and solvable; and the solution must real, reliable, and workable.

Another strategy to be applied in teaching writing skills is sentence variety. It makes reading more interesting and causes specific points to stand out from the rest of the information. Usually the short sentence helps emphasize single important points, while the longer sentences convey such things as explanations and conditions. The main ideas are found in independent clauses of complex sentences while compound sentences balance ideas and treat them with equal importance. A paper writhen completely with simple sentences is choppy and jarring to the reader. One written completely with long or extended compound or complex sentences becomes heavy, hard to follow and monotonous. Variety, however, keeps your reader alert and with you to the end.

Subordination with clauses is also an effective grammatical construction for problem solving. The use of transitional words and verbals are an important way of subordinating one idea to another.

The tone of writing is determined by your purpose, subject, and audience. If subject (problem) is quite serious of far reaching importance, we need probably to approach it formally with a serious tone. Likewise, if your purpose is serious and if your audience is composed of strangers or people equally serious about the subject, your tone will be formal. When the subject is less that earth-shaking or something you want to create an interest in, your tone will be somewhat more formal. When the subject is not at all serious or when you want to convey a sense of fun, your tone will frequently be controversial and more prone to idiom and play on words, but that is rarely used in referential writing.

Being able to make a judgment and express it on paper is also an important writing skill, because students are frequently asked to compare theories, evaluate procedures, determine the significance of events, or evaluate the performance of different economic activities.

To judge means to make an evaluation and form an opinion about something by carefully analyzing its strengths and weakness according to a set of standards or criteria. A judgment may be based on personal values and opinions, which may or may not be shared by others. When the writing purpose is to judge, there are three major goals: (1) to determine the personal position or point of view (2) to present information which can be evaluated independently by the reader, or (3) to present information as accurately and completely as possible so that the reader can make a sound and objective decision.

The ability to formulate in writing opinions, express view points and make rational decisions on a wide range of business issues are skills required by business people. Thus learning academic writing skills is very challenging, and students should be aware of the elements that contribute to a successful achievement of the set goals.

Bibliografie

Alice Oshima, Ann Hogue, *Writing Academic English*, USA, Addison-Wesley Publishing Company, 1981

Andrew Macdonald, *Mastering Writing Essentials*, Prentice Hall Regents, Upper Sadle River 1996, p. 446.

Kathy Cox, David Hill, *English for Academic Purposes*, Australia, ISBN 978 144 252 8499

Mark Ellis, Christine Johnson, *Teaching Business English*, Ed. Oxford University Press, 1994, ISBN 0194371670, pp. 232.

Stephen Bailey, *Academic Writing*, London @ New York, Ed. Routledge, 2003
V. Faye Hartfiel, Jane B. Hughey, *Learning ESL Composition*, USA, Newbury House Publisher, Massachusetts, 1985

Abstract
Articolul de faţă tratează probleme legate de redactarea documentelor scrise utilizate în afaceri. Redactarea acestora necesită deprinderi specifice ce ţin nu doar de structura documentului scris (scrisori de afaceri, memo, rapoarte etc) dar şi de limbajul, stilul şi tonul acestora. Un rol important se acordă structurii logice şi coerenţei mesajului scris, elemente importante în producerea unui discurs integral, bine fundamentat şi accesibil.
Deasemenea se subliniază şi alte mijloace stilistice, la care se apelează în redactarea anumitor mesaje scrise şi anume rolul reliefării anumitor momente importante ce vor conduce la succesul activităţii de afaceri, momente ce pot contribui la schimbarea derulării cursului tranzacţiilor. Suuccesul unei tranzacţii de afaceri depinde nu numai de faptul cât de profitabilă este aceasta, dar si de modul în care se prezintă această tranzacţie.

PARAPHRASING: WHY AND HOW?

Alla MĂMĂLIGĂ
lector universitar, ASEM

Key words: Paraphrasing techniques, plagiarism, paraphrasing stages, original text.

Introduction

Paraphrase is a Latin word *paraphrasis* which means „a free rendering“ that is re-writing a sentence or a text with the same meaning butusing different words. Thus, you write the meaning of the author' sideas, use some ofthe author' skeyterms, but you use many of your own words and sentence structures. But what are your own words? How different must your paraphrase be from the original? How many words should you change? This article,firstly,aims at explaining the reasons why it is necessary for students to be able to paraphrase, that is effectively apply the paraphrasing techniques, and secondly how to paraphrase effectively. It will allow both teachers and students to find the help they need with the paraphrasing process.

Why and How? The former question is crucial to be answered in the teaching process as learners very often study something that their curricula includes, but finally it turns out they do not know why they study it, where they would need to apply it, and whether they will need it after graduation in their future jobs. Paraphrasing is a component part of academic writing and therefore the students of business are sometimes reluctant and less interested in studying it, or any other academic topics, as long as they do not realize their importance and purpose. Thus, there are various reasons why students should master the skills of paraphrasing.

Firstly, this skill is important in several areas of academic work such as note-making and summary writing. For example, while listening to a lecturer, students are likely to make notes and at the same time partially paraphrase what is being said. Similarly, youmay be asked by a teacher or friend to retell in brief a certain book or article or any other text. Surely, you do not tell him/her about everything in the book or that text. Instead, you make a summary of the most interesting and important aspects. In academic writing itis alsoa useful way to use source material for your research paper or essay or any other piece of writing, providing it is appropriately referenced.So,paraphrasing provides the writer the opportunity to tailor the source material for the purpose of his or her own writing, which cannot always be done when using a direct quote.As academic writing requires authors to connect information from outside sources to their own ideas in order to establish credibility and produce an effective argument, paraphrasing is a strategy which helps in achieving these targets. Along these, paraphrasing should also be used to:

Avoid plagiarism. The chances of plagiarism increase if students copy and paste entire sentences and paragraphs without paraphrasing them and sometimes even without any referencing. The paraphrasing skills help students understand and write the ideas in their own words while providing proper references to ensure that it was not their idea.Plagiarism is a very serious academic offence, but still a few students plagiarise in an attempt to cut corners or to cover academic deficiencies. Other students, unfortunately, plagiarise because they do not understand the concept of plagiarism, its threats and the methods for avoiding it. In either case, students are held accountable for their actions, and the penalty could be the

rejection of a paper or as severe as dismissal from the institution.Generally speaking, effective paraphrasing is vital in academic writing to avoid the risk of plagiarism.

Avoid quotation. Why do you have to avoid quotes? They are problematic because (a) the meaning can be altered when the author's words are taken out of context; (b) another author's writing style may not fit the writing style of your paper; (c) direct quotes give no indication that you understand the source, nor does it help the reader understand the source; (d) direct quotes can be distracting to the reader and break the flow of your paper. Thus it is not necessary to use any direct quotes in a paper. If used at all, quotes should be limited to the following: discussing the way an author expressed his or her ideas, presenting a controversial or disputed statement, conveying precise technical data or directions, rhetorical effect to introduce or emphasize a point. Nevertheless, even when exact words from the original text are not used, the source must be listed or cited. You have to include in-textcitation, including theauthor'slast nameand yearof publication.

Further explain or simplify a passage that may be difficult to understand. Sometimes the original passage contains complicated words or jargon that you have to paraphrase and make it simpler for the readersto understand the idea.

Make your writing more credible. In connection to the above point, paraphrasing a complicated passage can help the author establish trust with his or her audience. If an author directly quotes a difficult passage without analysis or further explanation, it may appear that he or she does not understand the idea. Paraphrasing not only clarifies the idea in the passage, but also illustrates that the writer, since he or she can articulate this difficult message to the reader, is knowledgeable about the topic and should be trusted.

Eliminate less relevant information. Since paraphrasing is written using the author's own words, he or she can be more selective in what information from a passage should be included or omitted.

Communicate relevant statistics and numerical data. A lot of times, sources offer statistical information about a topic that an author may find necessary to develop his or her own argument. For example, statistics about

the percentage of mothers who work more than one job may be useful to explaining how the economy has affected children rearing practices. Directly quoting statistics such as this should be avoided.

Successfully pass various international tests. Paraphrasing is a very important skill for most English tests, including TOEFL iBT, IELTS, FCE, BEC and TOEIC Speaking and Writing. In TOEFL iBT, for instance, paraphrasing is an important skill in the reading section, in the listening section and, above all, in the speaking and writing sections of the test. Thus you cannot be prepared to take any of these international tests if you cannot paraphrase effectively. In addition, paraphrasing is also a good way to check what you have read.

Define terms, keywords and new words. This skill is a requirement included in the English tests students take each term at the Academy of Economic Studies. Thus, students should be able to explain the business terms in their own words to show they really understand them and are knowledgeable of what they are writing or saying and at the same time should prove grammatical and lexical accuracy. Very often, in everyday life, we have to explain the meanings of the words people do not understand, and paraphrasing turns out to be a useful skill.

Draftyour own business documents and business letters. In the real business world students will have to draft various documents, business letters, etc. People do not usually compose their own variants but copy-paste from the Internet or somewhere else, or use their older versions. But, for example, if you have to write an offer to a major, new client your letter should differ in register, style from an offer sent to an old, regular client. Here you will not be accused of plagiarism, but your offer might be turned down if you use the wrong tone and do not paraphrase appropriately. So, again make the information you have found fit the style of your own writing.

Finally, paraphrasing helps in fulfilling the ethical responsibility of a writer as well. It is the responsibility of all the people not to cheat in any sense, whether it is cheating in the exams or cheating from someone else's paper, essay, report, etc. without referencing and re-wording his/her ideas.

The latter question *How*is not less important although it should be taught and explained only after the students understand the *Why*

question.There are certain paraphrasing techniques that should be followed in order to paraphrase effectively. Different sources recommend various techniques and this article sums them up in the way the authorconsidersthem to be easier conveyed/taught to students. Along this, it is a more comprehensive version of the paraphrasing techniques. Thus, the paraphrasing techniques are as follows:

1. Changing word order using different grammar structures
   a. Changing active verbs to passive
   b. Changing direct speech into indirect
   c. Making other sentence transformations
   2. Changing the word class - a word from one part of speech to another
   a. Changing nouns and verbs to nouns
   b. Changing verbs to adjectives
   c. Changing adjectives to nouns
   d. Using modified words by affixes
   e. Changing adjectives to adverbs
   f. Using pronouns to replace names
3. Using synonyms and opposites
4. Using negative forms
5. Combining and breaking up sentences
6. Changing numbers and percentages to different forms

At the same time it should be noted that while making use of a combination of paraphrasing strategies you are not allowed to change proper names and terms that have only one form**.** However, different versions of names can be used. *"President Lincoln was assassinated in 1864."* Paraphrase: *In 1864, Abraham Lincoln was killed*. Another possibility: *In 1864, Lincoln was killed by an assassin.* Note, however, that the following is not a good paraphrase because *die* is not an accurate synonym for *assassinate*. *In 1864, Lincoln died*. Also not all words and phrases can be paraphrased. For example, *economics*, *socialism* or *global warming* have no effective synonyms.

Answering the *How* question it is also necessary to know *Howlong* your paraphrase should be. Even though changing the words of the original text does not necessarily mean that the person has to change each and every word of the sentence, but there is a convention that a person does not use

more than three words from a single row. This rule ensures that a writer will use his/her set of words without completely changing the idea behind the original passage. Some scholarsmight debate this strategy and say that everything should be paraphrased. In my view, it depends on the requirements set and whether you paraphrase a text in a test, a certain business document, or just the news to be retold to other people.

Besidesapplying all of the above techniques,the following tips on paraphrasing are very useful, especially for academic writing:

- Read and understand the text.
- Make a list of the main ideas, find the important words/phrases, mark them, write them down,
- underline or highlight them.
- Find alternative words/synonyms for these words/phrases - do not change specialised vocabulary
- and common words.
- Change the structure of the text.
- Identify the meaning relationships between the words/ideas - e.g. cause/effect, generalisation, contrast. Look at paragraphs and find the signalling and linking words.
- Express these relationships in a different way.
- Change the grammar of the text: change nouns to verbs, adjectives to adverbs, etc., break up
- long sentences, combine short sentences.
- Rewrite the main ideas in complete sentences. Combine your notes into a piece of continuous
- writing.
- Check your work: make sure the meaning is the same, the length is about the same, and the style
- is your own.
- Remember to acknowledge other people's work.

Conclusions

To conclude, paraphrasing, rewording of spoken or written content, is a necessary skill for every writer no matter the setting is academic, business or everyday life. Any topic can be turned into a challenging one if it is

delivered the right way. It should first of all make sense for the learners and then the instructor should make its content challenging and interesting. Nevertheless, to master the paraphrasing techniques students should learn and practice them a lot at school, university and at work, as a quote I find interesting says *Paraphrasing isn't a job just for academics. It's something that all "writers" need to learn how to do.*

References

Beech, L. W., *35 Reading Passages for Comprehension: Main Ideas & Summarizing*. Teaching Resources. 2006. ISBN-13: 978-0439554121

Kissner, E., *Summarizing, Paraphrasing, and Retelling: Skills for Better Reading, Writing, and Test Taking.*Heinemann. 2006. ISBN-13: 978-0325007977

Wormeli, R., *Summarization in Any Subject: 50 Techniques to Improve Student Learning 1st Edition.*Association for Supervision & Curriculum Development. 2005. ISBN-13: 978-1416600190

http://www.plagiarism.org/citing-sources/how-to-paraphrase/

https://awc.ashford.edu/ap-guidelines-for-paraphrasing-sources.html

https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/563/1/

http://writing.wisc.edu/Handbook/QPA_paraphrase2.html

Abstract

După ce am participat la un interviu, am vizionat un film sau am fost la o întrunire și dorim să relatăm despre aceste lucruri altor persoane, noi interpretăm individual ceea ce am văzut sau experimentat, folosind propriile noastre cuvinte, iar aceasta este ceea ce numim *parafrazare*. Această formă de parafrazare nu este întocmai parafrazare academică, dar îi este similară. Astfel există mai multe motive pentru care studenții ar trebui să fie în măsură să parafrazeze într-un mod eficient, deoarece nu doar în spațiul academic se recurge la parafrazare. În acest articol, în primul rând, se explică de ce studenții ar trebui să posede abilitatea de a parafraza și cât de importantă este aceasta, iar în al doilea rând, articolul conține o serie de tehnici de parafrazare care sunt propuse studenților la anul doi de studii de la ASEM, in cadrul programei *Tehnici de Comunicare.*

TOWARDS PRAGMATICS OF NUMBERS IN MODERN ENGLISH

Valentina ŞMATOV,
dr., conf. univ.,
Mihail RUMLEANSCHI,
dr., conf. univ.,
Univ. de Stat "A. Russo", Bălţi

Key words: number, electronic style, texting, alphanumeric words.

Literature review on the subject of numbers shows that research into numbers goes in many directions: the significance of numbers in our life is interpreted by numerology science. Numbers are part of culture, treated as symbols with trade marks, road signs, car registration plates.

At the same time numbers are part of linguistic knowledge. They belong to language as universal symbols of quantity. Some languages have fewer words for numerals than others, counting may be done in tens, in dozens, in twenties. The differences require comparative studies of numbers in different languages. Grammarians raise questions whether numbers represent a separate part of speech, called numerals.

Numbers written in digits and figures belong to mathematics but if they are pronounced or spelled in letters, they become part of vocabulary, carrying meanings as words, numerals belong to vocabulary. Especially, remarkable are the numbers as part of English phraseological units with their cultural associations, beliefs or superstitions. Not less interesting is cognitive approach to numbers (Wiese 2003).

However, the overall description of numbers leaves much to be desired, in particular, the conventions of use of numbers in different stylistic registers of modern English as well as the use of numbers as an effective expressive means of stylistics.

The present article sets the goal of analyzing the dictionary information about numbers in English and focuses attention on (derivational and morphemic) structure of new kind of words and expressions with numbers in them and their pragmatic use in discourse.

English dictionaries collect more and more information about numbers and register the peculiarities of their use in the dictionary and in

the annex to it. Due to the topicality of numbers in culture, some dictionaries of the English language forefront the information about numbers before presenting the words according to the alphabet.

For example, Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD: xii) gives about 18 numbers in use in the USA and GB culture, relevant for the survival in English speaking countries: 999 - telephone in GB for police, fire, ambulance; 911- telephone in US for police, fire, ambulance; 1471- telephone in GB to find out the person who called you, 1040 - tax form, 20/20 - vision etc. Cambridge Advanced Learner's Dictionary (2003: vii) acts in the same way, providing almost the same list of 'numbers that are used like words' at the very beginning of the dictionary. In general, that information presents random examples of numbers in culture and it is not clear which criterion was used for their choice. Even with the additional information in the annex to OALD on pages R56 and R62, the lists can hardly satisfy all the needs of a foreigner but, at least, the dictionaries demonstrate the necessity of introducing vital and important numbers first of all.

The question arises if numbers function in discourse as words. Let us consider the number 9/11.Has it the status of a word?

Ayto John (2007: 239) defines '9/11 n (2001) as a shorthand way of referring to the terrorist attacks on the world Trade Center in New York City and the Pentagon in Washington on 11 September 2001. It is the numerical version of September 11 which often performs the same function. There is some evidence for its use in this role as early as the very same day, and English was quick to accommodate it in various grammatical guises (e.g.'9/11 victims')' (Ayto, 2007: 239).

Actually, the new word - number 9/11 feels fine in the following political discourse about President Obama and the discourse of President Obama:

'President Obama said during a televised town hall Wednesday that Congress' <u>decision to override his veto</u> on <u>a 9/11 lawsuit bill</u> was a "mistake," though he said he understands the reasoning behind lawmakers' vote. "I think it was a mistake," Obama told CNN's Jake Tapper. "And I understand why it happened. Obviously, all of us still <u>carry the scars and trauma of 9/11."</u>

Congress voted to override Obama's veto on the Justice Against Sponsors of Terrorism Act (JASTA), which allows the families of the victims of 9/11 to directly sue the government of Saudi Arabia. It was the first veto override of Obama's presidency.

Obama went on to say that the families of those killed in the 9/11 terrorist attacks "deserve support and they deserve resources"– but that this legislation sets a "dangerous precedent." "The concern that I've had is – has nothing to do with Saudi Arabia per se or my sympathy for 9/11 families, it has to do with me not wanting a situation in which we're suddenly exposed to liabilities for all the work that we're doing all around the world, and suddenly finding ourselves subject to the – the private lawsuits in courts where we don't even know exactly whether they're on the up and up, in some cases.'

(http//www.cbsnews.com/news/congress-overrides-obama-veto-on-9/11-lawsuit-bill)

It should be remarked that the discourse above illustrates the use of the word 9/11 in the underlined word groups (a 9/11 lawsuit bill, to carry the scars and traumas of 9/11, victims of 9/11, the 9/11 terrorist attacks, 9/11 families) and it functions as a noun in the attributive position. As any other word, 9/11 can express different meanings such as: 'date', 'terrorist attack', 'tragedy'. As a result the word 9/11 becomes polysemantic and establishes a productive pattern for other words of the same type. According to Ayto (2007: 240) 'It caught on in Britain and elsewhere. The same model was used to produce 7/7 in the wake of terrorist attacks on London transport system on 7 July 2005.'

As Weise (2003:20) puts it, 'A striking feature of numbers is their enormous flexibility and they have no restrictions on the objects numbers can apply to.' Their semantic peculiarities remind us of deictic words because of their wide meaning of a lexico-grammatical category, context dependence for their interpretation, and great potential for making collocations with nouns.

It is but natural that the list of topics concerned with numbers is quite impressive according to Concise Oxford-Lingua English-Romanian Dictionary (2004). On page viii the dictionary gives a list of lexical notes on such topics that require numbers: age, capacity measurement, the clock,

currencies and money, dates, length measurement, numbers, quantities, sizes, speed, surface area measurement, temperature, time units, volume measurement, weight measurement. The lexical notes in this dictionary include not only the translation but also the comparison of English numbers with Romanian.

Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (2007) devotes special pages to numbers in the annex of language awareness: how to say and write numbers, numbers from one to million, ways of saying the number 0, fractions and decimals, writing full stops and commas in numbers, dates, phone numbers.

It is quite obvious that the use of numerals (numbers, figures, digits) in modern English has become more pervasive, especially, with the development of text messaging, or texting and other Internet styles of communication such as blogging, chat rooms, instant messaging, SMS, email, blogging, e-forum postings.

According to Wikipedia, 'texting is the art of composing and sending electronic messages typically consisting of alphabetic and numeric characters between two or more users of mobile phones, fixed devices /desktop computers/ or portable devices / tablet computers or smartphones' (https://en.wikipedia.org/wiki/Text_messaging).

Many researchers do not refer various forms of shortening to word formation but to word creation because it is difficult to determine the derivational patterns which make up different types of shortening (Ginzburg, 1979: 187). Word creations consisting of letters and numbers are sometimes called 'alphanumeric' words (https://en.wikipedia.org/wiki/Alphanumeric) and they may be divided in two types:

1) Some alphanumeric shortenings begin with letters:

- letter + number (*L8* - late, *b4*- before);
- letter + number + letter (*L8R* - later, *F2F* - face to face, *B4N* - before now, *o4u* - only for you);
- two letters + number (*gr8* - great, *no1* - no one);
- three letters + number (*wan2* - want to, *som1* - someone)
- two letters + number + letter (*HB2U* - happy birthday to you, *bb4e* - bye bye for ever, *im2gud4u* - I am too good for you).

2) Some alphanumeric shortenings begin with numbers:

- number + a word (*2day* - today),
- number + a part of the word (*2nite* - tonight, *2moro* - tomorrow),
- number + letter + number (*2D4* - to die for),
- number + letter + number + letter + letter (*2G2BT* - too good to be true).

As is seen from the examples above, the numbers commonly used in texting are 1,2,4,8. They can be placed at the beginning, in the middle and at the end of the word and they are able to substitute homonymous morphemes. The patterns above can hardly be called regular and systematic in forming a word, a phrase, a sentence. Electronic discourse involves the combination of various kinds of shortenings of words and phrases and utterances with numbers and sometimes with typographic symbols @, +, x, % to save space and to display originality.

It is worth noting that the existing homophony between the numbers and frequently used words in every day communication (or even segments of some words) leads to the formation of frequently used abbreviations with numbers, the so-called “short-cuts”. Being one of the typical features of the English language homonymy usually gives rise to word creation and word play with numbers in electronic discourse.

The new number-letter creations or letter-number abbreviations give us a chance to see what is being discussed more often between interlocutors of SMS: love, hate, feelings, relationships, meetings, whereabouts, plans, locations etc, in fact, any utterance which requires immediate response and which is known only to those who are communicating at the moment like matters of special urgency. The most urgent, secret and intimate information is coded with the help of numbers. In texting the speech of net users is creative and individual. Occasional secret coding in that respect makes it similar to the slang of teenagers, which is strictly coded, very often by numbers, and understood only by the people belonging to the group.

For example, only numbers are used to represent special coding with the most secret and urgent information (emergency, call me - 911, I love you - 143,459,831, information - 411, marijuana - 420, no money - 34, code 9, parents nearby - p911*)*. As we see, parents are being the most dangerous species for teenagers, the word ‘parents’ becomes a sort of a marker of the youngster’s discourse.

It is quite natural to suppose that the newly created ways of encoding information may transfer from the informal communication between youngsters to the formal one, for example, between professionals who prefer writing SMS instead of telephoning.

There are cases of introduction of numbers into colloquial speech and other types of discourse.

For example, 24/7 meaning ‘all the time’ may be used in speech: ‘She is with me -

24/7.’ (OALD: xii) or 12 meaning ‘a label given to a film’ I can take the kids too. It is a 12.’ (OALD: xii).

The belles-lettres style displays hyperboles with numbers: ‘I loved Ophelia, thirty thousand brothers could not make up my sum.’ (Shakespeare) as well as some titles of famous books: Catch 22 by Joseph Keller, Fahrenheit 451 by Ray Bradbury, 1984 by George Orwell, 4321 by Paul Auster. Personages can be named by numbers as it is done in the films Agent 007 and Agent 47, known as ‘The Hitman’, ’Mr. 47’, or just ‘47’. **(**https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion= 1&espv= 2&ie=UTF-8#q=agent+47+wiki)

Numbers as homophones together with other texting features (no vowels, abbreviations, acronyms, ellipsis, short sentences, nonstandard punctuation, emoticons, capitalization) may find their way into any kind of discourse.

For example, the titles of some academic books and articles may involve texting features and numbers (Crystal David, *Txtng. The gr8 db.8,* Oxford University Press, 2009 McCarthy M. and R. Carter *There‘s millions of them: hyperbole in every day conversation.* Journal of Pragmatics, 36(2), 149-184, 2004).

At present, we witness not only the creation of new number-words but also the process of formation of multimedia styles in communication due to the intensive penetration of numbers into the universe of vocabulary and discourse.

The internet gives lists of chat room, SMS, and messenger abbreviations including about 150 items for texting, a new term for interaction, with informality, brevity, creativity between a texter and a textee. In the opinion of prof. Crystal (2009: 53), there is little new in

texting because ‘texting takes further some of the processes used in the past’. In 1985 a postcard was on sale in England in which a heart was depicted as a symbol of love and on the heart there were a number and a letter: 4U meaning ‘for you’. Since then or maybe even earlier, number 4 stands for everything that sounds the same and the letter U for everything that is homonymous with it. This playing with homonymy turned out to be productive in the years to come for the creation of special electronic style.

Lists of new words include more and more new creations containing numbers combined with abbreviations, acronyms and words and parts of words. This kind of symbiosis has not yet received any special name or special term as a new way of word creation. It is essential to try to define the word formation patterns but the process seems to defy any regular pattern, coded or re-coded not only words, word groups, but also customary phrases (in my humble opinion - IMHO), utterances and texts.

Thus we can speak about alphanumeric words and about alphanumeric texts which include alphanumeric words, numbers and simple words: Alphanumeric text has grown to include multimedia /mms/, containing digital images, videos, and sound content as well as ideograms known as emoji (happy faces and other icons).

David Crystal (2009) in his book on texting discusses in detail the why, the who, the what, and the how of texting, he shows that most creations are “part of the European ludic linguistic tradition” (Crystal 2009: 41), pointing out six tendencies: logograms, initialisms, omitted letters, nonstandard spellings, shortenings, genuine novelties. (Crystal, 2009: 26). David Crystal is amazed that linguistic adaptations were introduced by youngsters and it proves that ‘creativity is not simply a property of exceptional people but an exceptional property of all people expressing their social and cultural Selves’ (Carter 2004: 55).

Biber Douglas and Susan Conrad (1990: 210) also analyse registers and genres in electronic communication: e-mail messages, e-forum postings, text messages, focusing on their typical features: emoticons, abbreviations (LOL), capitalizations (WOW), words spelled out.

Carter Ronald and Michael McCarthy (2010: 55) introduce a section in their book entitled ‘new mode: internet discourse presents new and distinct mode of written – spoken English’. The researchers believe that ’it

is likely that such new modes will continue to create a new form of spoken English in writing'(2010: 55).

It is interesting to see the future of electronic style and to learn if new creations with numbers will remain and if they will spread from varieties of electronic style to other styles and other languages. At present, the English language introduces models to follow for other languages as far as the use of numbers is concerned and, for example, in Romanian texting the surname Cinchlei turns into 5lei, Doibani into 2bani; in French, texting cb1 – c'est bien, mr6 - merci, koi29 - quoi de neuf ? In German, texting 8ung - Achtung, gn8 - Gute Nacht!

Students often make mistakes in using numbers in specific registers. The reasons are different: the influence of their mother tongue, the fact that numbers must be written and said differently, they have formal and informal contexts, there is a problem when to spell and when to use figures, there are cardinal and ordinal preferences, cardinal numbers are more formal than ordinal, there is a choice between Arabic and Roman numbers, in fact, almost in every register there are specifics.

For a linguist it is of great importance to discover how numbers cooperate with words in building discourse, what kind of information they are able to express, what stylistic peculiarities the use of numbers might bear. At least, now it is clear that teaching numbers has been somewhat neglected but they require special attention. 'Practical English Usage' by Michael Swan (2005: 361-367) provides 23 remarks for students and teachers, concerning the correct use of numbers in modern English, adding two more for ways of saying and writing dates, and telling time. Students should be taught to use numbers correctly, according to the accepted norms and at the same time to respect new forms of internet discourse tendencies appearing in the language. All this contributes to the relevance of the subject under consideration for students, teachers, translators and researchers.

By way of conclusion, the use of numerals (numbers, figures, digits) in modern English is spreading gradually, especially, with the development of electronic styles of communication which in their turn will surely leave their impact on the development of other functional styles of language such as colloquial, publicistic, business, academic and even belles-lettres. It will

also take some time to find the most suitable terms for alphanumeric words and for alphanumeric texts and to outline their peculiarities. These might be possible avenues of approach to further the study of numbers in discourse as reflection of digital revolution in linguistics and its impact on the development of the language.

References

Ayto, John, *A Century of New Words*, Oxford University Press, 2007.

Biber Douglas and Susan Conrad, *Register, Genre, and Style',* Cambridge University Press, 1990.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary, Cambridge University Press, 2003.

Carter, Ronald, *Language and Creativity: the Art of Common Talk.* London, 2004.

Carter, Ronald and Michael McCarthy, *Cambridge Grammar of English*, Cambridge University Press, 2010.

Concise Oxford-Lingua English-Romanian Dictionary, Oxford University Press, 2004.

Crystal, David. *Txtng. The gr8 db8.* Oxford University Press, 2009.

Ginzburg, Rozalia et al. *A Course in Modern English Lexicology*, Moscow, 1979.

Miilward, Celia, *Handbook for Writers*, 1980.

Rundell, Michael, *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*, Oxford, Macmillan Education, 2007.

Swan, Michael, *Practical English Usage*, Oxford University Press, 2005.

Wehmeier, Sally, ed. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 7ed. Oxford: Oxford University Press, 2005.

Wiese, Heike, *Numbers, Language and the Human mind*, Cambridge, 2003.

http//www.cbsnews.com/news/congress-overrides-obama-veto-on-9/11-lawsuit-bill//https://en.wikipedia.org/wiki/Text_messaging

https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=agent+47+wiki

https://en.wikipedia.org/wiki/Alphanumeric

Резюме

В данной статье намечаются основные направления в изучении чисел в английском языке и анализируется информация о числах в английских

учебных словарях. В статье также описывается использование числа в электронном стиле английского языка.

Atelierul nr. 3
Didactica limbilor (C)

TRANSLATION AND ITS ROLE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Zinaida CAMENEV
PHD, Associate Professor, FIUM

Cuvinte-cheie: traducere, predarealimbii străine, traducere ca mijloc de instruire, dificultăți gramaticale, traductabilitate, instrument de predare.

Translation has generally been thought of as an obstacle to the smooth progress of students language learning and the proper functioning of classrooms. It has been looked on as a villain who has to be driven out of the classroom by all possible means but it is persistent by staying there or keeps coming back. Many good teachers of English have used translation fairly successfully in some part of their teaching practice, we can't argue that they might definitely have done better without translation.

In 2010, Guy Cook, (Cook 1965:35) Professor at the Open University in Britain and Chair of the British Association for Applied Linguistics, published "Translation in Language Teaching", the first substantial book written on the effective use of translation in the language classroom…There is nothing wrong about a teacher of English conducting his/her classes without translation as long as they are well managed and productive. we have nothing against translation. The rather modest suggestion that we are going to make in this paper will be that translation has a role to play in English Language Teaching(ELT) and that teachers who believe in its merits and are actually using it in their work should not feel guilty for doing so, if their work is well managed and productive.

The "Grammar-Translation Method" was outmoded in the West, although translation is one of the most effective teaching strategies to ensure the students understanding of what is being tought. The more advanced students and classes, the less translation, and vice versa.

Translation as a Pedagogical Tool

Translation in language teaching is a process of explaining the words, phrases, structures of a text and using the native language depending on the situation.

Translation is not only a useful pedagogical tool, an unavoidable strategy if learners of English are to use the language in a more productive fashion in international communication. At the stage of beginning the study of English they are learning it by translating. The vast majority of foreign language teachers would probably agree that their main objective should be to train their students in the four primary linguistic skills of understanding, speaking, reading and writing. However, there does not seem to be much uniformity of opinion concerning the effectiveness of the various methods that are being used to impart these skills and often it is even doubted whether certainmethods should be used at all. One of these is translation. What is the place of translation in foreign language teaching?

Henry Sweet in 1899 in one of his articles (Sweet 1964:200) wrote in the favour of translation. According to Sweet three stages should be distinguished in the use of translation, in the third of which 'the divergencies between the two languages will be brought face to face by means of free idiomatic translation (Sweet 1964:201). In 'How to Teach a Foreign Language Otto Jespersen wrote about 'translation as an end of instruction' and 'translation as a means of instruction' (Jespersen 1961:76).

Jespersen's attitude to translation was rather different from Sweet's: 'as a means of interpreting a foreign language to the pupils it is not the only and the best means'; it ought to be used sparingly; and at all events it is not necessary to translate whole connected pieces, but merely a word, or, at the very most, a sentence now and then' (ibidem, :80). However, Jespersen did not disapprove occasional exercises in translation for advanced pupils.

Harold Palmer in his book (Palmer 1964: 25) describes translation as 'perfectly harmless' at one place and as 'comparatively innocent' at another.

Nelson Brooks did not object to special exercises in translation from and into the target language when a certain proficiency had been attained (Brooks 1964:110).

The role of translation had been dealt with in some publications in the field of language didactics. Many scientists consider that the use of translation as a means of instruction depends on the level of proficiency attained by the learner.

Translation is a separate skill from those four named above. L.A.Hill writes: ‘I do not believe that, on certain conditions, it could not be usefully employed in foreign-language teaching (Hill 1966: 9 – 68). Hill wrote about translation from English and into English at two levels: the secondary school and the university. Nowadays translation at the secondary school is almost done away.

This problem of translation was very much discussed. Scientists considered that a discussion of the usefulness of translation at the university level should start by defining the limits of the subject. Students who have no intention of becoming professional translators need not be able to translate scientific literature into English and vice versa. A translation course at the university, if it is to be successful, should be based on very carefully selected texts. The suitability of a text for this purpose would depend on four factors:

1. It should deal with a limited range of subjects (so to say, his/her future speciality).
2. It should constitute an independent narrative.
3. It should avoid cases of untranslatability.
4. It should be lexically graded.

Froma didactic point of view this is most important, since the student should know that he is not expected to be able to translate just any text that his teacher may have come across in a newspaper or magazine. The text must be written in such a way as it were possible to establish the exact meaning with the help of the context. Translation of isolated passages should therefore be avoided.

Untranslatability, both from a linguistic and from a cultural point of view (Catford 1965: 94ff) may easily occur in texts that have been selected at random.

By’a lexically graded text’ we mean a text that contains a vocabulary which the average student at this level should have acquired in his active knowledge of English. Lexical grading is necessary because it is very

difficult to define the size of the permissible vocabulary in a way that will satisfy everybody. One must remember that each special text has its terminological (special) vocabulary.

The question remains to be answered: how could the translation into English or vice versa be usefully employed in the teaching of Modern English at the university level? The student who translates regularly will profit by this. Translation imposes a very rigid discipline upon the student because he has to translate the text with all its lexical and grammatical difficulties. He can't put things in his own words, the text being an excellent test of the level of proficiency as far as lexis and grammar are concerned. Translation is also a most useful exercise in contrastive linguistics, as the student is constantly faced with both the similarities and the differences between his mother-tongue and English. In the process of translating they come to the conclusion that translation from one language into the other is possible only at the level of words and that for any word in the mother-tongue there is an equivalent in English, sometimes more than one equivalent because English words have many synonyms, these words may be components of some expressions, units, f.e. phraseological units and those words may not be translated according to the dictionary but as a ready-made unit. It is necessary that the students approach the English language with maximum concentration. Translation at university level, when seen in this perspective, can be a most useful teaching tool in instruction and education, especially at foreign language faculties and not only, because the students of other faculties but that of foreign languages, also must know to translate texts on their future speciality.

Reference

Brooks, Nelson. Language and Language Learning, 2-nded. New York, 1964

Catford, John C.A Linguistic Theory of Translation, London, 1965.

Cook, Guy. English Language Teaching. In: Translation in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. 2010.

Jespersen, Otto. How to Teach a Foreign Language? London, 12 impression, 1961.

Hill, A. English Language Teaching. In: English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. October 1966.

Palmer, Harold. The Principles of Language Study. In: Language and Language Learning. Vol. N.5, Oxford: Oxford University Press. 1964.
Sweet, Henry. The Practical Study of Languages. In: Language and Language Learning. Vol.1, Oxford: Oxford University Press, 1964.

Abstract: Articolul este dedicate rolului traducerii la învățarea limbilor străine, el conține unele opinii a marilor didacticieni în predarea limbi engleze ca limbă străină. Dacă într-o vreme se socotea că traducerea ca metodă de lucru în predarea limbilor străine avea un rol negative, acum se constată, că totul depinde de perioada, în care se folosește traducerea (la începutul studierii traducerea are un rol pozitiv), pe cînd la o vârstă mai mare a copiilor, (studenților) procedura de traducere trebuie redusă la minim în dependență de nivelul de cunoștințe și competență acelor, care studiază limba străină, depinde și de specialitatea la care persoana (în cazul de față studentul) are nevoie de traducere.

DIGITAL STORYTELLING – A WAY TO IMPROVE T HE ORAL AND WRITTEN MESSAGE PRODUCTION

Corina CEBAN,
English Teacher, Superior didactic degree
„V.Alecsandri” Lyceum, Bălți

Keywords: digital storytelling, multimedia, technology, literacy, English as a Foreign Language.

There are many definitions of what a digital story is, but they all coincide in pointing out that digital stories combine traditional means of telling a story with different types of digital multimedia: images, audio, and video (graphics, text, recorded audio narration, video and music to present information on a specific topic). As stated by Robin (2006) "the stories are typically just a few minutes long and have a variety of uses, including the telling of personal tales, the recounting of historical events, or as a means to inform or instruct on a particular topic”.

Digital storytelling owes its structure and elements to traditional storytelling; although it has considerably enriched its format, presentation and distribution modes with the inclusion of the newest multimedia technology, which obviously has enlarged its pragmatic dimension. Can we

talk about a new genre? As Handler-Miller (2008) explains, there are many genres embedded in digital storytelling: the video game, interactive cinema, virtual reality, web-based narratives, interactive TV, and a number of totally new genres of writing. On the one hand, they all share characteristics that are unique to the genre itself such as the medium of publication as well as the multimedia elements used in building the stories. On the other, however, digital storytelling can also be considered as fitting the profile of a subgenre that lies somewhere between a TV documentary, a report or personal videos and the more traditional modes of oral and written narratives.

It is clear that digital storytelling is the result of a good combination between more traditional techniques of telling stories and the most innovative multimedia resources. The most radical difference between them, nevertheless is interactivity (Berenguer 1998; Handler-Miller 2008), and the digital medium which certainly makes of digital storytelling a unique genre. What is worth considering is that digital storytelling has opened new ways of working both with discourse and with new technologies which no doubt can generate all sorts of activities that can be useful, attractive and motivating for students.

Steven Holtzman talks about creating digital worlds that are, according to him, unique because they offer possibilities that other genres do not. Among these, the possibility of sharing them instantly with the rest of the community, i.e., in particular with the other students who may be interested in seeing their peers work. According to Brown Bryan and Brown (2005), digital storytelling is associated with the development of multiple skills, which are described as combining different types of literacy. Robin (2006) summarizes those as follows:

· *Digital Literacy*– the ability to communicate with an ever-expanding community to discuss issues, gather information, and seek help,

· *Global Literacy* - the capacity to read, interpret, respond, and contextualize messages from a global perspective,

· *Technology Literacy* - the ability to use computers and other technology to improve learning, productivity, and performance,

· *Visual Literacy* - the ability to understand, produce and communicate through visual images,

· *Information Literacy* - the ability to find, evaluate and synthesize information.

In turn, digital stories combine new techniques of teaching with more traditional ways of teaching and provide instruction in a series of literacy skills as summarized by Robin (2006):

· *Research Skills:* Documenting the story, finding and analyzing pertinent information;

· *Writing Skills:* Formulating a point of view and developing a script;

· *Organization Skills:* Managing the scope of the project, the materials used and the time it takes to complete the task;

· *Technology Skills:* learning to use a variety of tools, such as digital cameras, scanners, microphones and multimedia authoring software;

· *Presentation Skills:* Deciding how to best present the story to an audience;

· *Interview Skills:* Finding sources to interview and determining questions to ask;

· *Interpersonal Skills*: Working within a group and determining individual roles for group members;

· *Problem-Solving Skills:* Learning to make decisions and overcome obstacles at all stages of the project, from inception to completion; and

· *Assessment Skills:* Gaining expertise commenting on their own and others' work.

Barrett (2005) argues that digital storytelling fosters reflection and reflection helps to enhance learning effectiveness and deep learning. Digital Storytelling, Barrett affirms, "facilitates the convergence of four student-centered learning strategies: student engagement, reflection for deep learning, project-based learning, and the effective integration of technology into instruction". Along the same lines, Bendt and Bowe (2000) draw up a list of ten reasons why storytelling should be paid more attention: it inspires dedication, encourages creativity to work, promotes problem solving, embraces diversity, captivates attention, piques interest in writing, fosters group dynamics, addresses different learning styles, creates a positive classroom climate, incorporates the multiple intelligences. What is certain is that many schools would implement storytelling as part of their curriculum and that it would generate many material and positive evaluations.

Before becoming engaged in storytelling tasks, none of the students from “V.Alecsandri” Lyceum, Bălți, had had much contact with digital storytelling. Firstly, they watched some examples and were introduced to its characteristics for the first time. Additionally, I provided them with more references of stories published on the web so that they could watch more examples at home. Since the students are doing English as a Foreign language, I started by explaining a model of narratives of personal experience in conversation exemplifying types of linguistic devices that are used in different parts of conversational stories. Then compared those to the traditional story elements pointed out the difference between more traditional ways of telling a story with the new possibilities offered by the digital medium. This comparison helped them understand the structure of digital storytelling better. They were also introduced to personal narratives. Thus, the students chose among a variety of topics that belonged to narratives of personal experience such as memorial stories, experiences, adventures, accomplishment, events, actions, places in our lives, memories, love, recovery stories, discovery stories. For each case, the students were provided with a detailed description of the genre itself (e.g. traditional lecturing, formal instruction, PowerPoint presentations, discussions, reading articles etc.) which they were asked to apply when elaborating the digital story itself. With this information, the students chose among a series of multimedia tools – depending on their degree of computer literacy and elaborated the storyboard.

The second part of the introduction provided them with information about software, making it clear that technology is always secondary to storytelling. I chose software, which was simple to learn: Photo story 3, Windows Movie maker; and Audacity for sound manipulation; although some other possibilities such as PowerPoint, iMovie etc. were also mentioned. The students seemed to be comfortable with the idea of learning how to use these programmes.

The third part of the instruction consisted of introducing them to the storyboard. By seeing an example of how a storyboard was to be developed, they finally understood the concept and formed a mental picture of how to start working on creating their own digital stories. Since it was a new activity for all of them, creating a good atmosphere was necessary. Later

on, and before publication on the web I meant to use the digital stories as the focus of a class activity, where all the students made suggestions as to how to improve the digital story.

To conclude, the article carried out and my own experience seem to indicate that digital storytelling, as reported by many educators and students who have worked with it, can be a rewarding and satisfactory type of activity which usually succeeds in enhancing students motivation and engagement. So far, we can affirm that digital storytelling may be used effectively to introduce new concepts or emphasise new ones. With regard to learning, digital stories help students to improve time management, learn about problem solving, communication skills and develop interpersonal qualities such as teamwork, critical thought, information collection and interpretation of data, analysis of texts and images, synthesis and self-evaluation. As a practical tool for learning/ teaching, digital stories are the result of students work and by including them in an ePortfolio, they offer a personal dimension that tasks that are more traditional do not.

Bibliography:

Barrett, H. 2005. *Storytelling in higher education: A theory of reflection on practice to support deep learning.* Technology and Teacher Education Annual 2005. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, pages 1878-1883

Bendt, H and S. Bowe. 2000. *Top then reasons for implementing storytelling.* p.58-62

Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). *Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. Innovate 1*(3)

Handler Miller, C. 2008. Tales from the Digital Frontier: Breakthroughs in Storytelling. Writers Store, [11th January 2008]

Robin, B. R. 2005. *Digital Storytelling.* [1 April 2007], p.9

Robin, B. R. 2006 *The Educational Uses of Digital Storytelling.* p.16-18

Rezumat: *Povestirile digitale sunt o modalitate bună de a angaja elevii în ambele sensuri tradiționale și inovatoare, de a spune o poveste. Elevii învață cum să combine unele instrumente multimedia de bază, cum ar fi grafica, animatie, cu competențe, cum ar fi cercetarea, scrisul, prezentarea, tehnologiile, interviul, de rezolvare a problemelor, precum și abilități de evaluare (Robin 2005, Barrett 2005). Scopul acestui articol este triplu: în primul rând, voi descrie pe scurt câteva*

dintre utilizările educaționale ale povestirilor digitale și aplicabilitatea lor în noul context al curriculumului școlar. În al doilea rând, voi prezenta câteva exemple de instrucțiuni specifice cu privire la modul de utilizare a Digital Storytelling în clasă. În al treilea rând, voi vorbi despre rezultatele propriei mele experiențe cu povestiri digitale cu elevii de la Liceul Teoretic "V.Alecsandri", mun. Bălți.

PORTOFOLIUL – METODĂ ALTERNATIVĂ DE EVALUARE

Aurelia CODREANU,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi

Key-words: *Portfolio*, originality, performance, evaluation, style of learning.

Motto: Într-o şcoală niciodată nu se ştie
cine dă şi cine primeşte.
(Constantin Noica)

Portofoliul este considerată o metodă alternativă de evaluare, care ocupă un loc important în practica şcolară curentă ca o alternativă viabilă la modalităţile tradiţionale de evaluare.

Metodă de evaluare flexibilă, complexă, integratoare, deoarece include rezultate obţinute şi prin alte metode de evaluare, *Portofoliul* reprezintă „cartea de vizită" a elevului, urmărindu-i progresul la o anumită disciplină, de-a lungul unui interval mai lung de timp (un semestru sau un an şcolar). Evident, ne referim în acest caz la probe orale, probe scrise, practice, observare sistematică a activităţii şi comportamentului elevului, proiect, autoevaluare, diverse prezentări etc. La toate cele amintite, cert, se adaugă şi finalităţile disciplinei respective. Datorită faptului că *Portofoliul* furnizează o bogată şi complexă informaţie, referitoare la activitatea elevului de-a lungul timpului, el poate constitui o parte integrantă a evaluării sumative.

În proiectarea unui *Portofoliu,* indubitabil, trebuie avute în vedere *scopul*, *contextul*, dar şi *modul* de proiectare. Pentru a putea stabili scopul, profesorul trebuie, mai întâi, să răspundă unor întrebări de tipul:

- Care este conţinutul asimilat în această unitate de învăţare/temă/ domeniu de activitate?

- Ce ar trebui elevii să fie capabili să facă?
- Ce atitudini ar trebui să dezvolte elevii în realizarea portofoliului lor?

Astfel, se constată că scopul *Portofoliului* este acela de a confirma că elevii sunt capabili să facă ceea ce este punctat în obiectivele / finalităţile învăţării. Scopul poate fi unul imediat prin care se urmăreşte oferirea de date profesorului şi elevului despre capacităţile formate şi despre atitudinile asumate de elev în cadrul unităţii de învăţare/temei/capitolului. Dar, să nu omitem, poate fi şi un scop de perspectivă ce vizează furnizarea de informaţii pertinente părinţilor sau comunităţii despre ceea ce elevul ştie sau este capabil să facă. În funcţie de tipul scopului, *Portofoliul* poate cuprinde momente relevante ale progresului elevului, fiind destinat evaluării profesorului sau autoevaluării elevului, dar poate cuprinde şi o selecţie a celor mai bune „produse" sau a celor mai reuşite activităţi ale elevului. Dar, bineînţeles, şi în acest caz destinatarii portofoliului sunt părinţii, comunitatea, instituţiile etc.

Contextul este un alt element esenţial al portofoliului şi are în vedere: particularităţile de vârstă ale elevilor, necesităţile, interesele, abilităţile elevilor, şi, fireşte, specificul disciplinei. E relevant să amintim că în literatura de specialitate *Portofoliul* este, îndeosebi, acceptată ca o metodă de evaluare a scrierii, a activităţii de redactare. În acest context, cercetătoarea Florentina Sâmihăian susţine că „în prezent, în multe ţări europene profesorii folosesc portofoliul, pe care-l consideră o metodă bună pentru că le oferă elevilor posibilitatea să-şi urmărească progresul, paşii pe care îi fac pentru a scrie mai bine" (Sâmihăian 2014: 217).

Ținând cont de aceste variabile – scopul şi contextul –, modul de concepere şi realizare a portofoliului devine unul personalizat. Dacă fără un scop stabilit şi un context bine identificat nu putem iniţia „motivaţi" activitatea de proiectare a portofoliului, stabilirea conţinutului şi a modului de organizare a portofoliului este o însărcinare destul de dificilă.

În stabilirea conţinutului şi a modului de organizare, trebuie să se ţină seama de răspunsul dat la următoarele întrebări:

- Ce fel de întrebări intră în portofoliu?
- Ce număr de eşantioane ale activităţii elevului trebuie să conţină portofoliul?
- Cum trebuie organizate elementele constitutive ale portofoliului?

- Cine decide selecţia? Profesorul sau elevul?

Pornind de la această ultimă întrebare, se constată două tendinţe:

• sarcina proiectării portofoliului îi revine în exclusivitate profesorului, începând cu stabilirea scopului, contextului, formularea cerinţelor standard şi selectarea produselor reprezentative ale activităţii elevilor;

• realizarea unui pact între elevi şi profesor, elevilor oferindu-li-se posibilitatea de a alege anumite segmente ale activităţii lor, pe care le consideră semnificative, din punctul de vedere al calităţii lor.

Oferindu-le elevilor posibilitatea de a lua decizii cu privire la conţinutul şi utilizarea portofoliului, la selectarea dimensiunilor pe care le ataşează, la aşa-zisa negociere a modului şi ponderii evaluării portofoliului în calcularea mediei finale, profesorul stimulează creativitatea şi implicarea personală a elevilor în activitatea de învăţare, dezvoltă motivaţia intrinsecă şi spiritul de responsabilitate a acestora faţă de propria lor instruire. În aceeaşi ordine de idei, profesorul Ioan Cerghit, referindu-se la conţinutul portofoliului, susţine că acesta cuprinde „o selecţie dintre cele mai bune lucrări sau realizări personale ale elevului, cele care îl reprezintă şi care pun în evidenţă progresele sale; care permit aprecierea aptitudinilor, talentelor, pasiunilor, contribuţiilor personale. Alcătuirea *Portofoliului* este o ocazie unică pentru elev de a se autoevalua, de a-şi descoperi valoarea competenţelor şi eventualele greşeli. În alţi termeni, portofoliul este un instrument care îmbină învăţarea cu evaluarea continuă, progresivă şi multilaterală a procesului de activitate şi a produsului final. Acesta sporeşte motivația învăţării.” (Cerghit 2003: 315). În acelaşi context, dar puţin mai dur, se pare, autorii *Curriculum-ului şcolar pentru disciplina Limba şi literatura română Clasele a V-a – a IX-a* menţionează că „important e ca acesta (portofoliul – subl. n.) să nu fie lada cu de toate, ci să aibă o structură de interior clară, să aibă materialele elaborate şi prezentate adecvat.” (Curriculum 2010: 62)

Tradiţional, un *Portofoliu* ar putea fi constituit din:

- lista conţinutului acestuia (sumarul, care include titlul fiecărei lucrări/ fişe şi numărul paginii la care se găseşte);
- *Argumentul* care explică ce lucrări sunt incluse în portofoliu, de ce este importantă fiecare şi care este configuraţia lor într-o viziune de ansamblu a elevului/grupului cu privire la subiectul respectiv;

- lucrările pe care le face elevul individual sau în grup;
- rezumate;
- eseuri;
- articole, referate, comunicări ştiinţifice;
- fişe individuale de studiu;
- proiecte şi experimente;
- temele de zi de zi;
- rapoarte scrise ce descriu realizarea proiectelor;
- teste şi lucrări semestriale;
- contribuţii la revistele şcolare;
- postere, colaje, machete, desene, caricaturi;
- înregistrări, fotografii care reflectă activitatea desfăşurată de elev individual sau împreună cu colegii săi;
- reflecţiile proprii ale elevului asupra a ceea ce lucrează;
- autoevaluări scrise de elev sau de membrii grupului;
- alte materiale, hărţi cognitive, contribuţii la activitate care reflectă participarea elevului/ grupului la derularea şi soluţionarea temei date.

Portofoliul este o mapă deschisă la care elevul are acces tot timpul pentru a-l completa, actualiza şi consulta, având un scop – autoinstruirea, însă este şi un instrument de evaluare curentă, oferind profesorului informaţii esenţiale despre performanţa şi evoluţia elevului într-o perioadă mai lungă de timp. Spre exemplu, autorii *Curriculum-ului la limba şi literatura română în şcoala rusă, clasele a V-a – a VI-a*, susţin că „*portofoliul* este o colecţie de documente care reflectă performanţa (rezultate ale testelor, notele, premiile etc.) şi produsele acesteia (lucrări scrise, analize, comentarii ale lecturilor, scrisori, casete cu înregistrări audio, desene etc.) pe care elevii le realizează în procesul de învăţare, în şcoală sau în afara ei.” (Curriculum 2010: 32).

În evaluarea *Portofoliului*, profesorul trebuie să ţină cont de particularităţile cognitive, atitudinale şi comportamentale ale fiecărui elev, deoarece portofoliul ilustrează efortul depus de acesta în procesul de învăţare. Spre exemplu, nu putem evalua conform aceleiaşi grile portofoliul unui elev care până nu demult „bifa” cu greu standardele minimale, însă al cărui portofoliu reliefează faptul că elevul se află într-un real progres şi al unui elev ce nu se limitează la conţinuturile obligatorii şi manifestă reale

înclinaţii pentru specificul disciplinei, dar la care se constată în urma analizei un anume regres. Criteriul comun al evaluării portofoliilor elevilor îl poate constitui saltul calitativ între primele şi ultimele eşantioane ale portofoliului. Este evident faptul că portofoliul ca metodă complementară de evaluare nu se caracterizează prin aceeaşi rigurozitate, specifică metodelor tradiţionale de evaluare şi personalizează evaluarea fiecărui elev. Evaluarea portofoliului se poate canaliza pe impresia generală asupra performanţei elevilor sau asupra produselor realizate, luând în considerare elementele constitutive ale portofoliului, corelată cu o scară ce cuprinde calificative sau simboluri numerice.

La disciplinele opţionale, metodologia evaluării se situează între metodele tradiţionale de evaluare şi cele alternative (complementare). Evaluarea la disciplinele opţionale porneşte de la premisa că atât cadrul didactic, cât şi elevul sunt evaluatori, dar şi parteneri, între cei doi factori ai educaţiei stabilindu-se o relaţie de parteneriat. Elevul sau studentul este „partener" la disciplinele opţionale. Metode tradiţionale sunt mai puţin utilizate la asemenea tipuri de cursuri, consacrate fiind mai mult cele alternative, care susţin individualizarea actului educaţional prin sprijinul acordat elevului / studentului. Acestea oferă elevilor suficiente şi variate posibilităţi de a demonstra ceea ce ştiu şi, mai ales, ceea ce au însuşit şi pot să facă. Exemple, în acest sens, pot fi *Portofoliile* la discipline de tipul: *Cultura vorbirii, EMS, EPS, Educaţia civică, Educaţia ecologică* sau oricare curs opţional selectat în cadrul studiilor la facultate etc. În cadrul acestor discipline se urmăreşte orientarea acţiunilor evaluative cu precădere către zonele valorilor „personalizate", ale creativităţii, gândirii critice, interpretării şi manifestării individuale, autonome, independente. În acest sens, actul de evaluare este reorientat către competenţe şi capacităţi, abilităţi şi aptitudini, în contextul unor situaţii şi sarcini de lucru autentice, cât mai apropiate de viaţa reală. Spre exemplu, în ciclul gimnazial, în cel liceal, dar şi la facultate se studiază disciplina *Cultura vorbirii,* disciplină cu un caracter practic, elevii şi studenţii însuşind tipuri de texte non-literare şi modalitatea de a redacta o cerere, o scrisoare amicală / oficială (de recomandare sau de motivaţie), un CV, un anunţ, un, proces-verbal, un bileţel etc. (a se vedea: *Anexa 1*). Profesorul le propune discipolilor să „anexeze" în *Portofoliu* câte un exemplu de fiecare text non-literar pentru a

putea evalua la finalul cursului respectiva activitate. Evident, poate diversifica această acţiune, solicitându-le un exemplar „de lucru” şi unul „perfect”. Astfel, va putea constata responsabilitatea cu care s-a lucrat şi atitudinea pe care au avut-o faţă de această însărcinare, redactările pe care le-au făcut, modul în care s-au autoevaluat, „îmbunătăţirile” de la un moment la altul. Dacă va considera oportun, cadrul didactic va insista pe modele concrete, cerându-le să redacteze propriul CV, să scrie o cerere, să selecteze biografia unui om ilustru, să alcătuiască o scrisoare de recomandare pentru un coleg, să facă orarul unei săptămâni sau al unei zile, să scrie un bileţel, să completeze o Fişă de bibliotecă, să scrie un SMS, să redacteze o Reţetă, să descifreze (scriptic) o Instrucţiune, să Prezinte un Interviu (aparţinându-le doar întrebările, evident, iar răspunsurile să nu fie născocite, ci reale), să redacteze un mesaj electronic etc.

Avantajele utilizării *Portofoliului* în evaluarea disciplinelor opţionale sunt multiple:

- este un instrument flexibil, uşor adaptabil la specificul disciplinei, clasei şi condiţiilor concrete ale activităţii;
- permite aprecierea şi includerea în actul evaluării a unor produse ale activităţii elevului care, în mod obişnuit, nu sunt avute în vedere, fapt ce încurajează exprimarea personală a elevului, angajarea lui în activităţi de învăţare mai complexe şi mai creative;
- lipsa tensiunilor şi a tonusului afectiv negativ care însoţesc formele tradiţionale de evaluare, evaluarea devenind, în atare condiţii, motivantă şi nu stresantă pentru elev;
- dezvoltă capacitatea elevilor de autoevaluare, aceştia devenind autoreflexivi, concentrându-se asupra propriei munci şi asupra progreselor înregistrate;
- implică mai activ elevul în propria evaluare şi, fireşte, în realizarea unor materiale care să-l reprezinte cel mai bine, conturând un inedit nivel de percepere a lucrurilor şi de interpretare a acestora, oferindu-i, efectiv, revelaţia de a constata că poate fi foarte bun.

Portofoliul ca orice metodă de evaluare poate avea şi unele dezavantaje. Evident, ţine de personalitatea şi măiestria profesorului de a elimina sau de a atenua aceste dezavantaje. În literatura de specialitate sunt

punctate o serie de dezavantaje sau impedimente pe care le înregistrează cadrele didactice în utilizarea *Portofoliului* ca instrument de evaluare:

- Structura standard a *Portofoliului* trebuie particularizată în funcţie de vârstă şi de obiective, de finalităţile disciplinei studiate, în caz contrar vor exista nemulţumiri /reproşuri atât din partea profesorului, cât şi a elevilor;
- Criteriile de evaluare trebuie foarte bine stabilite de către profesor, adeseori, de comun acord cu elevii, ceea ce constituie un lucru mai dificil, dar nu imposibil, deoarece este dificil de apreciat, conform unui barem strict, întrucât reflectă creativitatea şi originalitatea elevului;
- Câștigarea încrederii elevului şi stimularea acestuia;
- Trebuie menţinută o comunicare empatică, pe tot parcursul realizării *Portofoliului*, între profesor şi elev;
- Timpul îndelungat de realizare a acestuia şi „menţinerea tonusului" pe toată perioada;
- Atenţionarea elevilor, în legătură cu realizarea *Portofoliului*, pentru a evita superficialitatea şi banalul în executarea anumitor însărcinări;
- Eventualele frustrări ale elevului în legătură cu aprecierea finală;
- Conceput, în mare, ca „raport de evaluare", nu poate fi repede şi uşor de evaluat;
- Ca metodă alternativă de evaluare, *Portofoliul* solicită mai mult o *apreciere calitativă* decât cantitativă şi este mai uşor de aplicat pe grupuri mai mici sau individual;
- Profesorul îl poate folosi pentru a evalua performanţele elevilor, iar elevii – pentru autoevaluare, pentru constatarea unor lacune, dar şi a unor succese.

În urma experienţei acumulate în acest domeniu, personal, am constatat că este foarte importantă colaborarea discretă, dar edificatoare, dintre elev şi profesor, dintre student şi profesor. De asemenea, contează foarte mult conştientizarea însărcinărilor pe care le are de îndeplinit elevul/ studentul, pentru a realiza *Portofoliul*, care, în viziunea lui I. T. Radu, „constituie nu atât o metodă distinctă de evaluare, cât un mijloc de valorizare a datelor obţinute prin evaluări realizate" (Radu 2000: 225-226). Avantajul, în acest sens, este formarea nu doar a unor abilităţi, ci, concomitent, a unor atitudini în legătură cu o anumită temă. Spre exemplu, la disciplina Limba română *Portofoliul* ar putea conţine: scrisori, descrieri,

interviuri reale / imaginare cu anumite personalităţi, creaţii literare proprii, dicţionare ilustrate, „contribuţii” la reviste / ziare ale şcolii, un jurnal de lectură, fişe de lectură, o comunicare / un discurs de la „Gala olimpicilor” etc. În fine, considerăm că evaluarea prin *Portofoliu* – „metodă de evaluare complexă, longitudinală, proiectată într-o secvenţă mai lungă de timp, care oferă posibilitatea de a emite o judecată de valoare, bazată pe ansamblu de rezultate” (Cucoş 2008: 140) – răspunde scopului evaluării de a preveni eşecul şcolar. *Portofoliul* nu se înscrie în metodele de evaluare prin care se arată elevilor că „nu ştiu”, ci adaptează întregul mod de lucru al profesorului la cerinţele fiecărui elev. Este o modalitate de a obişnui elevul cu lucrul individual, cu lucrul în echipă, cu observaţia, cercetarea, elaborarea unor reflecţii, cu integrarea în viaţa socială tocmai prin ceea ce înseamnă cooperare şi responsabilitate, cu „aflarea” propriului stil de învăţare, cu descoperirea propriei originalităţii şi a tendinţei de a o valorifica.

Portofoliul este una dintre cele mai stimulative metode, elevii / studenţii putând fi creativi în abordarea şi prezentarea conţinutului. Pentru realizarea unui Portofoliu aceştia fac mai multe activităţi specifice, care sunt coordinate de profesor sau în grup (dacă acesta este un portofoliu de grup – există şi un asemenea tip de portofoliu), pornindu-se de la tip, scop, obiective şi finalităţi. Poate nu sisifică, dar o muncă enormă se depune pentru a prezenta un portofoliu care să conţină materiale redactate corect, interpretate sugestiv şi realizate original.

Aşadar, una dintre cele mai interesante metode alternative de evaluare care se bucură de tot mai mult interes atât din partea profesorilor, cât şi a elevilor este *Portofoliul*, care conceput drept o colecţie de documente ce reflectă performanţa riscă să banalizeze lucrurile, dacă, anterior, nu va avea un itinerar sănătos, bine gândit, argumentat, discutat şi, ulterior, nu va fi bine analizat. Compatibil cu instruirea individualizată, sintetizând activitatea elevului / studentului, oferind şansa de a descoperi stilul de învăţare, *Portofoliul* ajustat şi pliat pe conţinuturi de învăţare concrete este un instrument complementar frecvent utilizat de cadrele didactice, pentru a evalua atât procesul, cât şi produsul unei activităţi de învăţare concrete. Apropo, trebuie menţionat faptul că, plătind tribut tehnologiilor, în ultimul timp ia amploare şi un alt tip de *Portofoliu* – cel de

tip electronic, care se numeşte e-Portofoliu şi care poate fi, aşa cum susţin cercetătorii, o simplă pagină web, un weblog sau o aplicaţie integrată.

Referinţe bibliografice

Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii*, Bucureşti, Editura Aramis, 2003.

Cucoş, Constantin, *Teoria şi metodologia evaluării*, Iaşi, Editura Polirom, 2008.

Curriculum-ul şcolar pentru disciplina Limba şi literatura română Clasele a V-a – a IX-a, şcoala cu predare în limba rusă, Chişinău, 2010.

Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1995.

Radu, Ion T., *Evaluarea în procesul didactic*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000.

Sâmihăian, Florentina, *O didactică a limbii şi literaturii române: provocări actuale pentru profesor şi elev*, Bucureşti, Editura Art, 2014.

Summary: The portfolio is considered to be an alternative method of evaluation. It represents the „visiting card" of the student. The portfolio has an aim, a context and a determined way of fulfilment / realization.

Anexa 1. Textul non-literar

Clasa	***Tipul textului non-literar***	
Clasa a V-ea	Biografia Autobiografia Orarul Scrisoarea (de informare, de condoleanțe, oficială) Biletul Notițele Scrisoarea familială Discursul de felicitare Mesajul telefonic	
Clasa a VI-ea	Mesajul electronic Fișa de bibliotecă Instrucțiunea Rețeta Scrisoarea de felicitare	

	Rezumatul Fișa de lectură Interviul	
Clasa a VII-ea	Forumul de discuție Cererea Reportajul Anunțul Textul documentar Rezumatul	
Clasa a VIII-a	Conspectul Reportajul Ştirea Formularele tipizate Anunţul de reclamă Invitaţia	
Clasa a IX-a	Curriculum vitae (CV) Corespondența Cererea Raportul Procesul-verbal	

THE USE OF OPERATIONAL MODELS IN LANGUAGE EDUCATION RESEARCH

Viorica CONDRAT
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi

Key words: operational model, language education, teacher’s role, student’s role, communicative competence.

Research in Language Education (hence: LE) should be considered as a continuing process that will lead to certain (temporary) results that might be either adopted or contested, but that will serve as basis for further investigations. LE itself is an on-going process that should go beyond the school curriculum and that should provide the premises for lifelong learning (*cf*. Balboni 2006a, 2007; Caon 2006). Thus the researcher should not view his/her study as a finite incontestable product that will delineate concrete boundaries allowing to say when LE should stop, but rather as a starting line for lifelong learning. He/she should offer an operational model that will help both teachers and learners to construct a meaningful relationship inside

and outside the classroom. At the same time, this model should boost motivation and autonomous learning.

Throughout history philosophers and researchers tried to provide paradigms that would enhance further development of the particular field they were interested in. A paradigm should be considered as a series of ideas enabling a person to acquire certain knowledge or on which a person bases his/her knowledge. Due to the diversity of perspectives and points of view adopted by different researchers there is no fixed paradigm for modelling knowledge.

In the past, the sensorial paradigm was used. Thus researchers based their studies on what their senses told them, and, as a result, many erroneous theories appeared. Another set of ideas was offered by the positivists who took for granted the fact that every phenomenon is governed by specific laws. They were closely related to the empirical school who relied solely on observation and experiment. In the thirties of the 20th century a theory of models was elaborated by the logical-formal school. These models were supposed to present a particular way of thinking. They were developed further by the cognitivists who offered the framework for the elaboration of models. Thus, models were supposed to contain declarations that should further generate procedural knowledge.

A declaration is a statement based on valid facts provided by a concrete science. It is true and cannot be contested. In Paolo Balboni's opinion, defining a model requires three declarations:

a. a model is a structure that includes *all the possible realizations of the studied phenomenon*;
b. a model must be able to *generate behaviours*;
c. a model needs to be *simple* and *economical* to use (Balboni, 2007: 9 – 10).

When it comes to procedures, they form the logical conclusion of the declaration. It consist of the 'If…then' string, where 'if' contains the declaration, while 'then' introduces the procedural knowledge, i.e. the performance that the declaration should generate.

As seen, models are conceptual constructions that are valid all the time and in any situation. They should be economical (i.e. easy to

remember and use), reliable (i.e. true as to the information they contain), and generative (i.e. able to generate behaviour).

Therefore, it becomes essential to have an operational model (i.e. a model able to act, to generate performance) in LE. Considerable insights can be offered by the classic model of narration based on the well-known 'wh'-questions: *who, what, when, how, where, when, how much, why, what for*. Its simple structure can help elaborate specific procedures in the classroom.

Another model worth considering is the one elaborated by Fishman. This model comprises the setting (the time and the space), the roles and the aims of the participants and the topic. All the constituent part of this model are interconnected. The context is a crucial element that will determine the roles and the goals of the participants.

Dell Hymes developed the so-called SPEAKING model, where each letter stands for a particular concept: S – setting, P – participants, E – ends, A – acts, K – keys, I – instrumentalities, N – norms, G – genres. In other words, it involves certain participants in a definite spatiotemporal context with specific intentions that determine them to act. These participants use the necessary keys (i.e. e overall tone or manner of the speech) and instrumentalities (form and style of the speech being given) and are constrained by the existing social norms and discursive genre.

The models mentioned above comprise the participants who, governed by specific norms, act in a particular way to achieve their goals. When it comes to the model of didactic interaction, the participants are the teacher and the student. Definitely the teacher's major goal is to help activate the mechanisms of language acquisition. The student, on his/her part, intrinsically or extrinsically motivated, aims at learning the needed material.

Traditionally, this model has had the shape of a triangle: one angle stands for the teacher, another for the student and the third for the object of instruction. Such a model could be applied to all subject-related teaching (as for example the teaching of mathematics or history).Yet, the model of didactic interaction in a language classroom is more complex due to its object, as'the *end* and the *means* by which it is achieved are one and the same' (Balboni, 2006b: 43). That is why, while speaking about the teacher

in this model we should think of someone capable of offering what Jerome Bruner calls ‘language acquisition support system’, of someone who adapts his/her behaviour towards the student’s needs, of someone who gradually introduces the object of study to the student.

In the past, this model could be enough as the teacher was the only ‘source’ the student had to the foreign language. Maybe this is the cause why the learning itself was teacher centred. Then, the focus was placed on the language, as in the case of grammar translation method. Yet, in recent years, there has been a shift in the paradigm, and now the student is placed in the centre. But is the teacher still the only ‘source’ in a student’s learning process? And what about the language itself, how can it be acquired?

Nowadays, students from an early age are exposed to a diversity of technological sources that could help acquire another language. It is very simple to find someone via Skype and practice their oral communicative skills. Students can watch films in the original, listen to songs or read news on the internet. Thus, the role of the teacher has changed. Now, he/she is not the one who gives but the one who balances. That is why Professor Balboni argues for a change in the traditional model. Instead, he suggests a linear interaction between the student and language/culture, whereas, the teacher is the one who helps to keep the equilibrium. In a way, he/she is the one to control the excessive overflow of information the student is exposed daily, consequently, the teacher is the one who guides the student.

In such a model the teacher has the role of a facilitator, of an ‘equilibrator’ as Professor Balboni suggests.Hence, the teacher is the one who supports the student in his/her process of language acquisition. At the same time, the teacher is the one who helps keep the balance in this complex interaction between student and language/culture. He/she should be able to control the influx, to make it meaningful. Out of the three constituents from this model, the teacher’s model is the most changeable as

he/she should constantly adjust to the student's needs and personality which are not universal.

As seen, an important characteristic of this model is its generativity, i.e. ability to produce behaviours. In addition, each of the three constituents of the didactic interaction model produces its own operational models (e.g. communicative competence models refer to the language/culture component, whereas motivation models – to the student).

Paolo Balboni also suggests a model of communicative competence. The scholar points to the drawbacks of the understanding of communicative competence nowadays. The most important thing to keep in mind is that every model should generate a behaviour. Thus, the behaviour generated in such a model is the ability to use the language in the real world. It implies that the student studying a foreign language, for example, should possess the necessary capacities to be able to translate the communicative competence he/she has in his/her mind into performance. The teacher's role, in this case, becomes to help the student to acquire the necessary mechanisms that will assist him/her to use the language effectively.

It should be emphasized that the communicative competence is an extremely complex concept as it comprises not only linguistic knowledge, which is rather formal in character, but also extra-linguistic and socio-pragmatic competences. Indeed, to know a language, moreover to speak in that language, goes beyond the knowledge of lexico-grammatical rules. A student should be aware of the specific extra-linguistic features used in discourse by native speakers. At the same time, he/she should know the social norms allowing to perform a particular speech actif he/she wants to avoid communication failures. Thus, the student should be able to use language in context.

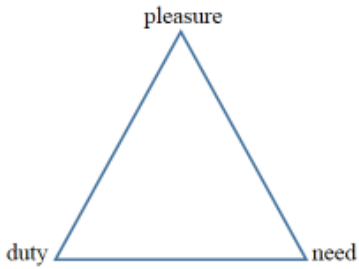
Paolo Balboni in his book*Intercultural Communicative Competence: A Model* has argued for the need of developing an intercultural communicative competence. The author emphasizes that such a competence should be 'constructed together, through dialogue and shared experience, following a conceptual framework' (Balboni, 2007: 49).The mentioned conceptual framework constitutes the model, as the competence itself cannot be taught or learnt, whereas the model can.

When it comes to motivation models, we could distinguish between the model proposed by Schumann, Tritone's model and the model suggested by Professor Balboni, and later on developed by Professor Caon.

John H. Schumann's motivation model is based on the principle that once an input is sent to somebody they should react in a particular way. Schumann introduces the notion of appraisal, arguing that in such a case the person will be motivated to react in the way he/she is expected to.The motivation happens together with the stimulus and there are five dimensions to be taken into consideration according to Schumann: novelty, pleasantness, goal/need significance, coping potential, and self and social image.

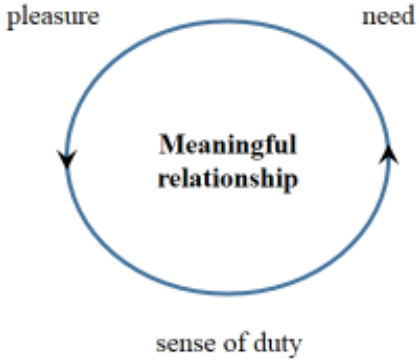
The Venetian scholar, Renzo Titone, proposed the so-called 'ego-dynamic' model. In this case, as the very name suggests, the motivation comes from within, it is the 'ego' that motivates the learner. In the Renzo Titone's opinion the 'ego' comprises the project every person has for his/her further development and realization. Such a prospective viewpoint activates the learning mechanisms, making the learning motivational and enjoyable. Thus, the person will elaborate certain strategies to achieve his/her goals, and then, will apply specific tactics to realise his/her project. Consequently, the student who realizes the importance of the foreign language he/she has decided to study will be highly motivated to acquire it. Yet, this model refers only to projects a person sets himself/herself, while, as a rule, the student does not have this decision making right.

That is why Paolo Balbonielaborated another model where the motivation is enhanced because the student realises that he/she not only has to but also needs to learn a foreign language and that he/she likes this process. Initially, this model had the shape of a triangle where pleasure was put on top. However, all the poles are rather in opposition towards one another.



Fabio Caon argued for a change in this paradigm. In his opinion, the student who perceives the learning of a foreign language as a must will not be highly motivated. What the teacher should strive for is to help the student acquire a sense of duty, thus, making the student responsible for his/her learning. This is possible when the didactic interaction is based on a meaningful relationship. The scholar suggested the following representation of the model (Caon, 2006: 25):

In this model, the three poles are not opposed to each other. Instead, they are interconnected, one generates the other. In Fabio Caon's opinion, such a motivation model will enhance the learning process. The student will



be highly motivated as he/she constructs together with the teacher a meaningful relationship.

To sum up, the didactic interaction should be viewed as a process taking place according to a well-designed model, the primary aim of which is to assist the student in his/her learning. The model should generate concrete behaviours that will enhance the student's acquisition process. It becomes therefore essential that the teacher elaborate the model taking into

account the student's needs, desires and personality. At the same time, the teacher should be aware of his/her role as facilitator along this process, where he/she should continuously adjust the teaching methods to the problems that arise within the process. That is why, it is highly improbable to speak in terms of a well-defined, unchangeable paradigm that every teacher should adopt. There is definitely a more or less universal model, but it is up to the participants of this model to decide upon the objectives and contents that they want to achieve together.

Bibliography:

Balboni, P. E., (2007), *Operational Models for Language Education*, Perugia, Guerra Edizioni.

Balboni, P. E., (2006a), *Intercultural Communicative Competence: A Model*, Perugia, Guerra Edizioni.

Balboni, P. E., (2006b), *The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology*, Perugia, Guerra Edizioni.

Caon, F., (2006), *Pleasure in Language Learning. A Methodological Challenge*, Perugia, Guerra Edizioni.

http://languagefix.wordpress.com/2009/02/19/jerome-bruner-research-rehash/

http://www.elearners.com/education-in-the-news/the-neurobiology-of-motivation/

http://www.u.arizona.edu/~clin/anth276_04/anth276_handouts/HD3_hymes.pdf

Abstract: The article examines some operational models in language education highlighting their importance in the process of language teaching/learning. On the one hand, models help the educators to design their teaching so that the set pedagogical goals are achieved. On the other they aim to facilitate the students' acquisition process by making it more motivational and meaningful.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ольга ДИГИНА
канд.пед.наук, доцент,
ЧГИК, Россия

Ключевые слова: дискурс, текст, дискурсивная компетенция, коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация.

Процессы межкультурной интеграции на национальном и международном уровне обусловили модернизацию содержания языкового образования в России. Язык является средством познания картины мира, приобщения к ценностям, созданным другими народами. Одновременно язык – это проводник социальной реальности, ключ для открытия уникальности и своеобразия собственной народной самобытности и исторических достижений представителей других культур.

При обучении языкам международного общения в России все более широкое распространение приобретает коммуникативный подход, который, как показывает ряд исследований, способен подготовить студентов к спонтанному общению на иностранном языке. При этом особая роль отводится социокультурному компоненту содержания образования как фактору, во многом определяющему и обусловливающему использование языка в конкретных ситуациях, тем самым влияющему на иноязычную коммуникативную компетенцию студентов. Залогом успешности будущей профессиональной и социальной деятельности выпускников вуза является наличие сформированных знаний и умений в рамках дискурсивной компетенции.

В настоящее время, чтобы студента обучить иностранному языку, как средству общения между специалистами из разных стран, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранного языка с жизнью, активно использовать иностранный язык в живых, естественных условиях.

Приобщение к иной культуре и участию в диалоге культур достигается путем формирования способности к межкультурной

коммуникации, т. е. приобретения необходимого уровня коммуникативной компетенции.

Понятие коммуникативной компетенции многоаспектно и включает несколько субкомпетенций. Мы остановимся на дискурсивной компетенции. Ученые H. Boyer, M. Butzbach-Rivera, M. Pendanx, M. Canale, M. Swain, Y. Simard отмечают, что дискурсивная компетенция – это владение определенным набором дискурсов. Дискурсивная компетенция – это знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения. Что же такое дискурс?

Дискурс – образец реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной коммуникативной ситуации и по отношению к определенному партнеру, представителю иной культуры, выраженной уместными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами. Дискурс – это продукт речевой деятельности и процесс его создания, который определятся коммуникативными контекстами и условиями общения.

Обучение восприятию и продуцированию дискурса является сложной задачей, требующей учета различных лингвистических и экстралингвистических факторов, а именно:

1. лексико-грамматического материала;
2. фразеологии и прецедентных высказываний;
3. дискурсивных слов, обеспечивающих связность текста;
4. просодии и интонации;
5. мимики и жестов;
6. фоновых социокультурных знаний.

Правильное использование дискурса предполагает специальную подготовку студентов как на вербальном, так и на поведенческом уровне.

Понятие «дискурс» стало использоваться в теории обучения иностранным языкам в 70-е годы. За этот период его трактовка претерпела существенные изменения и изменилась его роль. Если в 60-70-е годы дискурс понимался как связная последовательность предложений или речевых актов, то в настоящее время определяется как сложное коммуникативное явление, включающее кроме текста,

экстралингвистические факторы, необходимые для понимания текста.

Рассмотрим особенности текста и дискурса, их сходства и различия.

Ученые С.Ф.Шатилов, А.А.Миролюбов, Р.К.Миньяр – Белоручева, Г.В. Рогова, Н.Д. Гальскова,, Б.А.Лапидус, В.Л.Скалкин, И.Л. Бим, Т.Ю.Митрофанова рассматривают текст как один из компонентов содержания обучения. Являясь одним из компонентов содержания обучения иностранному языку, текст выполняет ряд релевантных для общения функций.

Основными базовыми функциями текста являются:

1. Коммуникативная, которая репрезентируется в тексте быть важнейшей формой человеческого общения, информационного взаимодействия, сообщения.
2. Прагматическая, выражающаяся в свойстве текста быть важнейшим средством социопсихологического воздействия на коммуникантов.
3. Когнитивная, заключающаяся в свойстве текста быть важнейшим средством выражения сформированных в сознании коммуникантов знаний о мире, а также способом формирования у них новых концептов (представлений – понятий, суждений - умозаключений), создания нового знания о мире в концептуальной системе личности; когнитивная ситуация общения отражается в семантике лексико-синтаксических единиц, последовательности логико-смысловых.
4. Аккумулятивная, реализуется в свойстве быть основой общественно значимой формой отражения окружающей человека действительности, то есть формой существования общественно-исторического опыта, хранения знаний, в том числе о национальном самосознании, традициях культуры, истории народа.

Являясь целостным и законченным по содержанию, по форме речевым произведением, текст – это акт общения, который:

– репрезентирует определенную тему;
– служит образцом речевой коммуникации носителей языка.

Таким образом, текст – это, прежде всего, носитель определенной информации, образец использования конкретного языкового материала в речи.

Но сегодня этого недостаточно, так как главным в общении является не смысл текста, не его языковая форма, а выражение и достижение коммуникативных целей партнеров и поэтому текст выступает как средство достижения этих целей, а средство нельзя рассматривать в отрыве от цели.

В отличие от текста дискурс – это смоделированный в речи связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами – прагматическими, социальными, психическими и др. Дискурс - это текст, взятый в событийном аспекте; это речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент познавательных процессов и взаимодействия людей; это речь, «погруженная в жизнь». Если под текстом понимается абстрактная, формальная конструкция, то под дискурсом – различные виды ее актуализации, рассматриваемые с точки зрения процессов мышления и в связи с экстралингвистическими факторами.

Дискурс включает невербальные средства сопровождения речи (мимику и жесты).

В соответствии с целью и структурой дискурса невербальные средства выполняют следующие функции:

1. Ритмическую (автодирижирование).
2. Референтную, связывающую слова с предметной областью приложения языка (указательные жесты).
3. Семантическую (мимику и жесты, сопутстствующие некоторым значениям).
4. Эмоционально-оценочную, функцию воздействия на собеседника (жест, побуждения, убеждения).

Таким образом, понятие дискурса не совпадает с текстом.

На основании вышесказанного можно сделать следующий методический вывод: студент не должен заучивать тексты как некие образцы языковой реализации определенного смысла темы, но должен создавать, воспринимать дискурсы, исходя из коммуникативной цели и ситуации общения.

Общаясь на занятиях, студент должен определить свою коммуникативную цель: зачем он говорит или пишет. Основываясь на этом, он выбирает тему и тип дискурса.

Исходя из обстановки общения, необходимо определить смысловое содержание и языковую форму текста. Слушатель тоже должен определить коммуникативную цель говорящего. Только в этом случае понимание смысла будет полноценным, и слушатель сможет адекватно отреагировать на цель говорящего.

Речевые умения, необходимые для осуществления этих действий, достаточно сложны и для их формирования требуется систематическое обучение. Для этого необходима целенаправленная методика обучения порождению и восприятию дискурсов, обеспечивающая формирование дискурсивной компетенции.

Обучению должен предшествовать отбор типов дискурсов, релевантных целям обучения в конкретном учебном заведении. Дискурсы должны соответствовать сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории выпускников учебного заведения.

Мы предлагаем выстроить этапы отбора типов дискурса следующим образом:

1. Выбор дискурса. Его соответствие конкретной сфере и ситуации, его актуальность типу образовательного учреждения.
2. Постановка коммуникативной цели, определение логико – смысловой и синтаксической структуры, а также средств внутритекстовой связи.
3. Определение и изучение ситуации общения, в которой отобранные дискурсы используются. Создание проблемной ситуации.
4. Определение статуса коммуникантов и их коммуникативной цели.
5. Отбор языковых средств, необходимых для выражения определенного коммуникативного намерения, например: представления, обращения, уточнения, заключения, извинения, просьбы.

Рассмотрим некоторые примеры:

тип дискурса	*проблемные ситуации*	*коммуникативная цель*	*статус коммуникантов*	*языковые средства*

Профессиональный	прием зарубежных специалистов на предприятии	обмен опытом работы	члены делегации, прибывшей страны, и специалисты предприятия	Who is going to head the new division? Jane is in charge of both departments temporarily. The Marketing Director is responsible for sales and advertising. Middle management is mainly expected to implement decisions taken higher up. The part of a company concerned with requirement, training, terms of employment and other matters relating to the workforce. Maintaining the proper quality of goods and services.
	деловая встреча в компании	обсуждение условий делового партнерства с целью заключения контракта	поставщики, партнеры по бизнесу и покупатели	Company, production, sales, export, financial (fiscal) year, financial standing, turnover of capital, Draft (of) Contract, Joan managed to conclude a contract with the Koreans, Our chairman is flying over to sign contract, I will ask the company lawyer to draft the contract.
	научно-практичес-кая конферен-ция	обсуждение роли научно-техническо-го прогресса в жизни общества	участники конференции	Let me give you the background to the present position. If you look at this next slide, you will see… The flipchart is probably the simplest form of visual aid. I will have some handouts for you at the end. I think I have covered this point fully.
Культурологический	посещение историчес-кого музея	знакомство с историей города, страны	экскурсовод и посетитель	You can only go around the palace on a guided tour. To go to the Alhambra, you should book a tour well in advance. This museum has a rich collection of Russian paintings. When were they bought by this gallery? Is it a copy or an original?
	посещение театра	организация досуга	друзья	We'll meet in the foyer during the intermission. Let's leave our coats in the cloak room. The play goes off in the second act. His

				performance makes the play. The play got many reviews. The repertoire is mainly classical. That kind of performance always gets a good hand.
Бытовой	в аэропорту	прохождение таможенного и паспортного контроля	путешествен-ник и таможенник	Let's meet at the terminal building an hour and a half before the departure. Check-in time at the airport is 9.30 a.m. Can you tell me where to check in for a domestic flight? Automatic screening devices are used to check passengers' luggage. Passing through customs may take a lot of time. All dangerous goods must be declared at the customs.
	в магазине	покупки	продавец и покупатель	We have a large selection of high quality international brands of perfumes, watches and jewelry, souvenirs, alcohol and cigarettes. We're out of stock. Have you made your choice yet? This blouse is worth every penny it costs. I'd like a refund, here's the receipt. What have you in stock in the line of…? Would you mind adding it up for me?
	в незнакомом городе	нормы поведения в обществе	полицейский и обыватель	Look out for a sign saying "Stock Exchange». Turn right at the crossroads and go straight on. Carry on past the department store. The Admiralty is a good landmark in St. Petersburg. I needed to get my bearings after coming out of the Underground. A traffic policeman stopped Harry for speeding.
Политический	выступление депутата перед избирателями	убеждение избирателей в правильности своей позиции, своей политической программы	депутат и избиратели	The Liberal Democrat did very badly out of the system. We won two-and-a-half times as many seats as the Conservative party, even though we received less than one-and-a-half times as many votes.

Обучение восприятию дискурса включает три этапа:

– Ознакомление.

– Тренировка.

– Практика в общении.

Первый этап - ознакомление обучаемых с конкретным дискурсом.

Ознакомление с конкретным дискурсом должно основываться на аудиовизуальном его предъявлении (показ видеофильмов, слайдов, фотографий и др.), с помощью которого репрезентируется аутентичная коммуникативная ситуация, коммуниканты – представители иной культуры, их речевое и неречевое поведение, культурный фон.

Этап ознакомления начинается с монолога преподавателя, в ходе которого он знакомит студентов с коммуникативной целью дискурса и в общих чертах представляет ситуацию общения и коммуникантов. Далее дискурс воспроизводится при помощи аудиовизуальных средств информации, студенты не только слышат речь, но и видят ситуацию и коммуникантов. При этом они получают полное представление о речевом и неречевом поведении коммуникантов, об обстановке общения. Затем осуществляется контроль понимания прослушанного. После этого коммуникантам предъявляется печатный текст и осуществляется подробный лингво-семантический анализ, устанавливаются логико-смысловые и композиционные особенности данного типа дискурса.

Второй этап – тренировка в восприятии и порождении изучаемого типа дискурса.

Тренировка включает: восприятие и анализ нескольких дискурсов одного типа, упражнения для закрепления языковых средств, воспроизведение дискурсов.

Студенты прослушивают еще ряд дискурсов, работа над которыми осуществляется по такому же плану. Затем выполняются упражнения для закрепления клишированных выражений и других языковых средств, закрепленных за данным типом дискурса. Потом обучаемые воспроизводят прослушанные дискурсы. Этап завершается обсуждением коммуникативных ситуаций, речевого и неречевого поведения коммуникантов и путей осуществления коммуникативных

целей участников общения.

Третий этап - практика в общении.

Практика в общении включает управляемое и свободное общение.

1. Управляемое общение: создание/понимание дискурсов по заданной коммуникативной ситуации, коммуникативной цели, типу дискурса и его теме. Студентам предлагается коммуникативная ситуация, тип дискурса и тема. Они должны его создать/понять по аналогии с изученными.

Например, запрос информации.

Неофициальное общение: **You are visiting your friend in England. Become acquainted with the members of his\her family and find out how the hosts are going to spend free time while you're staying at their house.**

Официальное общение: **You have arrived on training to the foreign company on studying a global computer network Internet. Become acquainted with the employee, who you have been attached to, ask him\her about conditions of training.**

После этого проводится подробный анализ дискурса и выполняются упражнения для ликвидации отмеченных недостатков. Например, использование приветствий, обращений, форм вопросов и др. Данные упражнения выполняются на материале одного типа дискурса, но в разных коммуникативных ситуациях.

2. Свободное общение: создание/понимание акта общения с использованием изученных типов дискурсов на основе предлагаемой проблемной ситуации в иноязычной культурной среде.

Студентам предлагается коммуникативная ситуация и определенная коммуникативная цель. Они сами выбирают тип дискурса и организуют свое речевое и неречевое поведение.

Например, *неофициальное общение*: **Your staying at the friend's house abroad is coming to an end. Thank the hosts, express pleasure from visiting them, the hosts ask you about your impressions, and invite to arrive once again.**

Официальное общение: **You have arrived on the company engaged in a global computer network Internet with the purpose to**

conclude the contract about delivering the equipment to your company; carry on negotiations with representatives of the company.

После выполнения задания анализируются речевые действия коммуникантов с точки зрения их адекватности коммуникативной цели и ситуации общения, правильности выбора типа дискурса и его языкового оформления. На данном этапе работы основным приемом обучения являются ролевые и деловые игры. Эта работа способствует овладению студентами типами дискурсов, которые необходимы для общения и формированию дискурсивной компетенции.

Для определения уровня сформированности дискурсивной компетенции используются следующие методы: анкетный опрос, рейтинг, анализ продуктов деятельности студентов, беседа. Результаты данных методов и обобщение оценок позволили нам определить показатели сформированности дискурсивной компетенции.

Показатели сформированности дискурсивной компетенции:

1. Способность владеть набором дискурсов.
2. Способность выбирать тот или иной дискурс, соответствующий коммуникативной цели.
3. Способность создавать реальный дискурс в соответствии со сферой и ситуацией общения.
4. Способность обеспечивать уместность своего речевого и неречевого поведения.
5. Способность понимать и интерпретировать информацию воспринимаемого дискурса.

На основании выделенных показателей мы выделяем следующие уровни сформированности дискурсивной компетенции у студентов: продуктивный, системный, исходный.

Уровни сформированности дискурсивной компетенции

Уровни сформированности дискурсивной компетенции у студентов	Характеристика уровня
Продуктивный уровень	Высокая способность владения набором дискурсов. Умение выбирать

	тип дискурса, который соответствует коммуникативной цели говорящего и обеспечивает реализацию его коммуникативных намерений. Высокая способность создавать реальный дискурс в соответствии со сферой и ситуацией общения, с учетом статуса речевого партнера и его коммуникативной цели. В достаточной степени владение фоновыми знаниями о культуре, обычаях и традициях страны изучаемого языка, знание особенности менталитета носителей языка. Опираясь на эти знания, понимание и интерпретация информации воспринимаемого дискурса.
Системный уровень	Способность владения определенным набором дискурсов, умение выбирать тип дискурса, соответствующий цели говорящего и обеспечивающий реализацию его коммуникативных намерений. В достаточной степени владение способностью создавать реальный дискурс в соответствии со сферой и ситуацией общения, учитывая статус речевого партнера и его коммуникативные цели, систематизированные знания о культуре, обычаях и традициях страны и его народе-носителе. Опираясь на эти знания, понимание и интерпретация информации воспринимаемого дискурса.
Исходный уровень	Владение определенным типом дискурсов. В недостаточной степени умение выбирать тот или иной тип дискурса в соответствии с коммуникативной целью говорящего, создание реального дискурса в

	соответствии со сферой и ситуацией общения, с учетом статуса речевого партнера и его коммуникативной цели. Обладание некоторыми знаниями о культуре, обычаях и традициях страны изучаемого языка, в результате чего не всегда понятна и правильно интерпретирована информация дискурса.

Таким образом, для успешной межкультурной коммуникации необходимо сформировать систему знаний и умений, необходимую для реализации процесса речевого взаимодействия. Решать эту задачу следует комплексно, принимая во внимание и формируя фоновые знания культурологического характера, адекватную оценку речеповеденческой роли каждого из участников коммуникации и реализацию ими соответствующих дискурсивных стратегий.

Список литературы:

Григорьева, В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография / В.С. Григорьева. - Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. - 288 с.

Дигина, О.Л. Дискурс в межкультурной коммуникации: методические рекомендации / ЧГАКИ.- Челябинск, 2005.- 28 с.

Harris Z. S. Discourse analysis // Language.- The Hague: Mouton, 1963. -- 73 p.

Slagell, Amy 21st century communication: a reference handbook // general editor William F. Eadie. SAGE Publications, 2009. - 942 p.

Annotation: The article discusses the methodics of formation of discursive competence. Discourse competence involves the possession of a certain set of discourses. Certain peculiarities of text and discourse, their similarities and differences are concretized.

A CENTRAL ISSUE OF TEFL

Stella GORBANI,
Balti Alecu Russo State University

Cuvinte cheie: Competence development, competences, communicative competences, specific competences, interactive techniques, language teaching strategies, interactive strategies.

At present stage of foreign language teaching in Europe and Moldova, competence development became a central issue, which requires a special attention of teachers. The Common European Framework of References for Languages (CEFRL) together with the Counsel of Europe have worked out the major directions of language teaching in Europe, by elaborating a number of principles, strategies and approaches in language teaching. It provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. It describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do, in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively, covering the cultural context in which language is set. The latter have determinedthe central vector of language teaching in Europewhich is competence development.

According to CEFRL competences are abilities, skills and attitudes students should develop in foreign language acquisition, which are classified into the three main categories: linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences. *Linguistic competences* include lexical, phonological, syntactical knowledge and skills and otherdimensions of language as a system, independently of the sociolinguistic value of its variations and the pragmatic functions of its realizations. *Sociolinguistic competences* refer to the sociocultural conditions of language use. “Through its sensitivity to social conventions (rules of politeness, norms governing relations between generations, sexes, classes and social groups, linguistic codification of certain fundamental rituals in the functioning of a community), the sociolinguistic component strictly affects all language communication between representatives of different cultures, even though participants may often be unaware of its influence” (Martinez, 2013 :78). *Pragmatic competences* are concerned with the functional use of linguistic resources (production of language functions, speech acts), determining the

interactional exchanges. It also concerns the mastery of discourse, cohesion and coherence, the identification of text types and forms.

The Modernized Curriculum of Foreign language Teaching of Moldova (2010) devides competences into two large categories: key competences and specific competences, the latter being attributed to educational domains formulated by the CEFRL. For instance, the Communication domain includes linguistic, communicative, discoursive and pragmatic competences, which comprise a variety of competences connected not only to language acquisition but to different functional competences of interaction,necessary for successful communication, such as overcoming the communication barriers, connected with insufficient language knowledge and skills, overcoming difficult communicative situations, etc. The competences of the domain ofCulture become rather important in teaching a foreign language, aiming at the development of intercultural relations and attitudes of tolerance which become crucial in a world with a multilingual socio-economic relations.The development of methodological competences (knowing how to learn) is becoming more and more important in a student centered environment, when language teaching is based on intersubject competence development. And finally the competences of the domain of Community are of no less importance, dealing with the development of attitudinal, axiological and civic competences which are geared at educating the new generation in the spirit of tolerance, patience, responsibility and respect towards other people, other nations and other opinions. This variety ofcompetences are at the center of TEFL at the present stage of education.

Language is viewed primarily as communication in real-world settings and depends on the communicative competences of people. A special category of competences in TEFL is thegroup of communicative competences, which are the foundation for developing the rest of competences.

Communication is founded on the ability to understand, produce and decode thoughts, emotions and facts, it can take place orally as well as in written form. The development of communicative competences is a rather complicated process which involves teaching grammatical, lexical, phonetic, semantic and orthoepic competences. Besides the development of

these competences will imply the development of the four language skills which are the basis of competence formation.

The communicative competence is the individual's ability to effectively convey meaning within given contexts. The most widely-accepted components of this ability include the grammatical competence, discoursal competence, sociolinguistic and strategic competence. While the theory of communicative competence had a great influence on changing the nature of classroom instruction, some controversy exists over how much students learn from implicit and direct methods of instruction, and over how to best assess communicative competence.

The term “communicative competence” was coined by Dell Hymes (1967, 1972), grew out of resistance to the concept of linguistic competence introduced by Noam Chomsky (1965). Nowadays most scholars consider linguistic competence to be a part of communicative competence. So firstly, proposed by Dell Hymes, the term contrasts with Noam Chomsky’s much narrow conceptualization of *competence*(now known as linguistic competence), which is “the knowledge that enables the creation of well-formed sentences. There is more to communication than well-formed sentences” (Thornbury 2002:37).

The concept of communicative competence began developing in the early 1970s, when Hymes (1972) rejected Chomsky's (1965) theory concerning a distinction between linguistic competence and linguistic performance. Chomsky called the idealized capacity for language production“speaker's *competence”* and the actual language produced the “speaker's *performance”*. Performance, according to Chomsky, rarely realizes the idealized possibilities of which a speaker is capable. Hymes rejected several aspects of Chomsky's theory on the grounds that it did not account for socio-cultural factors that affect performance. “Instead of viewing language performances that strayed from a perfect, idealized usage as mistakes, Hymes argued that these performances actually demonstrated another type of competence: the ability to apply social rules to language” (Savignion, 2002:130). Hymes broadened the definition of competence, arguing that there are several components of communicative competence, only one of which is grammatical knowledge.

Touching upon communicative competence development Douglas Brown states in this connection the following: “a competence is one’s underlying knowledge of the system of a language - its grammar rules, vocabulary, all pieces of a language and how those pieces fit together. Performance is actual production of language or the comprehension of language” (Brown 2001:31). SauvignonSandra J., notes that “communicative competence is relative, not absolute, and depends on the cooperation of all the participants involved”(Sauvignon1997: 129). So we can conclude that communicative competence formation is based on the development of a variety of competences connected both to language acquisition and performance competence development.

Douglas Brown (Brown 2001:270) mentions that communication is not an easy way, dealing with a number of difficulties which have to be taken into consideration in specific competences development. They are:

- *Clustering.* “Fluent speech is phrasal, not word by word,” states D. Brown. The speaker does not pronounce words separately in an utterance causing clustering or the collision of several words in an utterance which makes the listener believe it is one word. For example: “Who’s there?” This statement being pronounced fluently can produce the impression that it is a word, bringing confusion to the listener.
- *Redundancy* refers to the usage of parenthesis, linking words, etc, which do not carry any valuable informationfor the general meaning of the message, causing trouble to the listener.
- *Reduced forms* have the same effect as clustering.
- *Performance variables*. These may be considered as an advantage only if students are taught how to pause and hesitate.
- *Colloquial language,* which includes idioms, colloquial words, require a special attention in competence development, etc.
- *The prosodic features (*rate of delivery. stress, rhythm, intonation*)* can be an obstacle in oral speech. All these difficulties are issues of serious consideration on part of the teachers while developing communicative competences.

Competence development is a complex process, which demands the teachers to give consideration to a variety of strategies and techniques which will provide the development of all or a majority of competences. Working with a text, for instance will provide materials for linguistic, pragmatic, cross cultural, intersubject, methodological competences development, etc. Reading comprehension of the text will furnish material for developing grammatical, lexical, semantic and even phonetic competences. The text will have a theme and idea which will provide topics for discussion connected with some moral, civic or spiritual themes, contributing to the development of civic and axiological competences.

The variety of techniques and strategies used todayin TEFL will provide good means for developing all the above mentioned competences. The most productive techniques for competence development are the interactive techniques and strategies. One of themis*jigsaw*, which can be used at any level of language teaching, including teaching the theoretical courses.

Jigsaw is a cooperative learning strategy being performed in several stages. The material for the lesson can be a text that has to be divided into 3-4 parts. At stage one the class is divided into 3-4 “home groups”, depending on the number of texts. Each group is supposed to read one text and do some assignments which will help the participants assimilate the material for becoming its “experts”. The teacher should provide a variety of assignment for the reinforcement of the text, because at the next stage they will have to present the material to the students of other groups. At this stage mainly linguistic competences will be developed, such as: lexical, semantic, phonetic, grammatical. At stage two, newgroups are formed by joining one representative from each of the home groups. In such a way each group will comprise 4-5different students who come to present their own parts of the text. At this stage the discoursive, pragmatic, civic, cross cultural competences will be developed. One representative of each group makes a presentation of the whole text at stage three, which again will contribute to the development of communicative competences.

Such techniques require a lot of work on the part of the teacher but they are very effectice in competence development. The teacher will haveto introduce the strategy and the topic; to assign each student to a "home

group" of 3-5 students who reflect a range of reading abilities; to determine a set of reading selections and assign one selection to each home group, creating "expert groups" that consist of students across "home groups"; to give all students a framework for managing their time on the various parts of the jigsaw task; to provide key questions to help the "expert groups" gather information in their particular area; to provide materials and resources necessary for all students to learn about their topics and become "experts"; to prepare a summary chart or graphic organizer for each "home group" as a guide for organizing the experts' presentation.

This type of technique is very effective for developing simultaneously several types of competences, such as: the whole complex of linguistic, pragmatic, cross cultural, methodologic, civic, axiological competences, etc.

Competence development is not one day effort. It requires a lot of thinking, planning and practicing. We believe that it is very important for the teachers to focus on the competence development, having in mind concrete competences for each lesson, and designing every lesson based on competence development.

References:

Brown, D. Teaching by principles. - Oxford University Press. - 2001. p.270.

Curriculumul Modernizat la LimbaStrăină. (pdf).- 2010. -Retrieved 22.12.2016.
http://biblionline.md/uploads/acte_normative/Limba%20straina_Curriculum.pdf

Council of Europe. The Common European Framework of Reference for Languages.-Cambridge: University Press. - 2002.(pdf).
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf- Retrieved September 5, 2016.

Ellis, R. Learning a Second Language Through Interaction.–Philadelphia. - PA: John Benjamins. -1999. – p. 91-93.

Hymes, D. H. On communicative competence// J. B. Pride and J. Holmes (Eds.)Sociolinguistics: Selected readings.-Harmondsworth: Penguin. – 1972. – p.72-79.

Martines R.M. Developing communicative competence in second language by integrating business competences //Buisiness education and accreditation. -Volume 5. -Number 2.–2013. p.72-80.
Savignon, S. Communicative Competence:Theory and Classroom Practice.- New York: McGraw-Hill. -1997. - p. 125-139.

Abstract: Dezvoltarea competenţelor a devenit un reper de bază în predarea limbii străine, fiind dictată de exigenţile Cadrului European comun de referinţepentru limbi, precum şi a rolului deosebit pe care î-l ocupă limba engleză ca limbă internaţională la etapa actuală. Acest articol este o încercare de a arăta rolul dezvoltării competenţelor specifice, care se dezvoltă in ansamblu şi nu separat, mai ales prin intermediul tehnicilor interactive de predare.

ASPECTUL INTERDISCIPLINAR ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE PENTRU STUDENȚII ECONOMIȘTI

Irina GUȚUL- GORDIENCO,
lect.univ. ASEM, Chişinău
Lidia PANAINTE,
lect.univ. ASEM, Chişinău

Cuvinte cheie: engleză pentru scopuri specifice (ESP), tehnologii informaționale și comunicare, tehnologii multimedia, WebQuest, învățământul profesional superior cu profil economic.

În universitățile cu profil economic, non-lingvistic, învățarea limbii engleze îndeplinește un rol important și este o componentă necesară în formarea specialiștilor în diferite sectoare ale economiei. Introducerea unor metode inovatoare de predare a limbii engleze devine o necesitate majoră și are o mare importanță practică. Combinația abilă a metodelor de predare tradiționale cu sursele tehnice moderne contribuie la construirea unei atmosfere creative în auditoriu şi în acelaşi timp ridică motivarea studenţilor. Acest articol prezintă o scurtă analiză a unor metode moderne, cu aspectul interdisciplinar, care presupune aplicarea mai multor discipline, corelaţia interdisciplinară în procesul de instruire, precum urmează: aplicarea tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC), la fel se include latura culturală, precum şi latura profesională în domeniul predării limbii engleze pentru scopuri speciale.

În prezent, engleza pentru scopuri specifice (ESP) este predată peste tot în lume, în direcții diferite. Începând cu anii '60 ai secolului trecut, când au început să vorbească despre ESP ca direcție separată în predarea limbii engleze ca limbă străină, acest aspect al predării limbii engleze s-a dezvoltat în mod considerabil și-a luat o poziție de lider în predarea limbii engleze în scopuri profesionale. În contextul procesului de dezvoltare dinamică a integrării internaționale și schimbului de informații de către specialiști în orice domeniu, în plus față de metodele tradiționale de pregătire, avem nevoie de un instrument care ne permite un schimb de informații profesionale în mod eficient. Acest instrument este un limbaj orientat profesional ori limba engleză pentru scopuri speciale (ESP).

În condițiile actuale de integrare a Republicii Moldova in Europa, extinderii cooperării economice și culturale, crește mobilitatea studenților și a cadrelor didactice din instituțiile de învățământ superior. Mobilitatea ce tine de studii, studii la masterat, turism, stagii, perfecționări pentru cadre didactice, activitatea profesională.

În prezent putem observa sporirea importanței limbajului profesional in predarea unei limbi străine in universitățile cu profil non-lingvistic. In situația data este evident că organizarea procesului de învățare –predare a limbilor străine ar trebui să îndeplinească un sir de condiții si cerințe:

- de a asigura atât dezvoltarea lingvistică cat și profesională al unui student –economist;
- de a fi axat pe dezvoltarea competențelor de comunicare și dezvoltarea abilităților de mediere,
- de a îndeplini rolul de mediator in comunicarea profesională intr-un mediul anglofon, unde este necesar să se comunice cu reprezentanţii mediului de afaceri din țările anglofonice;
- de a asigura instruirea specialiștilor-economiști cu studii superioare, care ar fi capabili să folosească literatura si sursele electronice de specialitate în limbă străină (engleza,germană) în scopuri profesionale, specifice ramurii studiate (marketing, management, contabilitate, drept, relații economice internaționale) şi de a le oferi studenţilor un şir de cunoștințe, care ar contribui la facilitarea activităţii lor profesionale.

Acest lucru se datorează necesității de a acționa în calitate de mediator / facilitator în procesul de interacțiune socială între membrii diferitelor culturi profesionale. În această privință la orele practice de limba engleză este necesar de a atrage şi de a integra informații utile, actualizate din domeniul profesional, chiar şi din alte obiecte de specialitate studiate la universitate, adaptate conceptului orelor de limba străina, unde studenţii pot implementa în practică cunoştinţele teoretice obţinute la cursuri de specialitate, elaborând studii de caz, proiecte, portofolii de limba străină. În conformitate cu principiul minimizării, selectarea materialului didactic trebuie să corespundă nivelului de limbă străină a studenţilor şi de competența de comunicare a studenţilor, pentru a corela cu cunoștințele profesionale orientate studenţilor economişti. Având în vedere experiența europeană și integrarea Republicii Moldova în spațiul multicultural global, comunitatea modernă științifică consideră că discutarea aspectelor interculturale este actuală şi de o importanţă sporită în ceea ce priveşte medierea orientată profesional şi în ceea ce privește lingvistica modernă. În cadrul reformelor educaționale de învățământ profesional superior în diverse domenii, este necesar de a pregăti specialiști care ar poseda abilități de comunicare profesională într-o limbă străină ca o premiză necesară de a face faţa concurenţei pe piaţa de munca a specialiştilor – economişti cu studii superioare, care pretind de a ocupa locurile vacante atât în țările Europene cât și de a reprezenta ţara la nivel internaţional. Ca rezultat al studierii limbii străine ca parte a ciclului umanitar, social și economic al curricumului la limba străină pentru facultățile cu profil economic, unde se efectuează trecerea de la limba străină privită ca cultură generală spre limbajul economic. În acelaşi timp studenții trebuie se corespundă standardelor incluse în Cadrul European de Referinţa pentru studierea limbilor străine în ceea ce ţine de dezvoltarea competenţilor şi abilităţilor de bază propuse de către acest document. Realizarea celor spuse de mai sus este posibilă cu organizarea competentă al procesului de instruire la ore practice de limba străină pentru studenţi-economişti. O atenție specială este necesară de acordat terminologiei de specialitate, care este nucleul unui discurs profesional (dezbateri, întâlniri de afaceri, şedinţe, prezentări, interviul pentru suplinirea postului vacant etc.), și este specific activității profesionale. Un rol deosebit trebuie de acordat comunicării

scrise, pentru redactarea rapoartelor, diferitor tipuri de scrisori de afaceri, redactarea unui CV, scrisori de intenţie etc.. Studenţilor li se oferă in cadrul lucrului individual elaborarea glosarului terminologic, unde sunt incluși termeni economici cu explicaţia lor, ceea ce prezintă un interes deosebit în procesul de studiere a limbajului economic şi aplicarea lui în contextul competenţilor ce sunt prevăzute în Cadrul European. O sarcină importantă pe care o îndeplineşte un profesor de limba engleză de specialitate constă în a dezvolta la studenți deprinderile de a utiliza în practică terminologia economică. Însă studenţii, care studiază limba străină de afaceri, nu se limitează doar cu elaborarea glosarului de termeni economici. Sarcina profesorului este de a transforma cunoștințele teoretice in deprinderi practice, in dezvoltarea anumitor deprinderi şi aptitudini in comunicare in mediul de afaceri. În prezent, o limbă străină este din ce în ce mai văzută ca o disciplină integrată, care aduce o contribuție semnificativă la formarea de competențe profesionale semnificative ale studenților în dezvăluirea potențialului lor creativ, îmbunătățirea culturii comunicării. Profesorii universităţilor cu profilul economic sunt în căutarea noilor metode, care ar permite să construiască o pistă, o trecere de la limbajul uzual spre limbajul economic, corelaţia intre știința economică şi limbă străină. Trecerea aceasta este posibilă cu ajutorul diverselor metode de predare.

Formarea competențelor socio-culturale și comunicative ale studenților este unul dintre aspectele activității profesorului la ora de limbă străină. Punerea în aplicare a obiectivelor practice de învățare, dezvoltarea abilităților de a sinteza şi de a integra resursele lingvistice cu obiectivele și condiţiile de comunicare este imposibilă fără formarea capacităţii de a organiza o comunicare verbală, ținând cont de normele sociale ale comportamentului, și anume, condiții prealabile de fond larg, ținând seama de caracteristicile culturii naționale a țării limbii studiate.

Studentul în procesul de învățare al unei limbi străine acționează ca un participant activ și plin, iar procesul are ca scop dezvoltarea autonomiei studentului, libertatea de creativitate lingvistică și responsabilitatea personală pentru eficacitatea instruirii. Metodele care stau la baza formării competenței sociolingvistice, pot fi rezumate după cum urmează:

- orientarea de comunicare verbală în diferite situații;

- organizarea procesului de instruire cu utilizarea largă al jocului de roluri;
- variabilitatea procesului de comunicare, utilizarea diverselor modalităţi de a pune în aplicare sarcinile de comunicare;
- studierea relațiilor de bază ce ţin de cursul civilizația, şi particularităţilor lingvistice specifice pentru ţara de limbă străină;
- autenticitatea materialelor utilizate;
- forme de muncă la ore adaptate cât mai aproape de o situația reală.

Realizarea competenței socio-culturale prin revitalizarea studenților este posibilă prin utilizarea învățării limbilor străine orientată spre o anumită situaţie cu ajutorul unor exerciții orientate spre comunicare, care includ jocuri de rol. Jocul de rol poate fi definit ca o formă de simulare a viitoarelor activități profesionale. În procesul realizării sale ori punerii sale în aplicare participanţii simulării situaţiei ori jocului de rol dezvoltă și îmbunătățesc abilitățile lor profesionale. Jocuri de rol ori simulările situative au fost utilizate pe scară largă în diverse domenii, inclusiv în practica de predare a limbilor străine, deoarece ele servesc drept scop de a dezvolta abilități de orientare profesională în cadrul acțiunii, și anume, ca urmare a rezolvării de către studenţi a diferitelor sarcini orientate spre soluționarea diverselor probleme la locul de muncă.

Utilizarea de jocuri de rol în procesul de învățare a limbilor străine are ca obiectiv crearea condițiilor, care ar facilita o situaţie, unde comunicarea bazată pe roluri să devină un stimulent pentru dezvoltarea vorbirii creative şi spontane a tuturor actorilor în procesul de comunicare.

Jocul de rol ori simulare este precedat de o fază de pregătire. Studenţilor li se oferă materialul lingvistic, glosarul cu anumite caracteristici. Toate exercițiile au ca scop formarea competenței sociolingvistice şi conțin informații specifice ţării a limbii studiate. Materialele folosite sunt autentice, ele restaurează situația reală și problemele vieții de afaceri din țările de limbă-țintă, în contextul exercițiilor practice care promovează o absorbție mai profundă și mai completă a vocabularului studenţilor și gramatică în legătură cu aspectele propuse spre studiere. Toate acestea stimulează vorbirea și fac un apel către realitățile lexicale moderne a limbii engleze, având o identitate culturală (expresii stabile, formulele și registrele de comunicare de vorbire, stabilite în această

situație, expresii, proverbe, zicători ce constituie o bogăție lingvistică a poporului).

Revitalizarea studenților în cursul jocului de rol (simulării) este asigurată de:

- utilizarea mijloacelor tehnice;
- complexul din diferite metode de lucru la ore (individuale, de grup, asociat, autoînvăţare și de învățare reciprocă);
- stimularea pentru învățare (vizual, auditiv, audio-vizuale, verbale);
- moduri diferite de abordare a materialului audiat (organizarea răspunsului verbal cu privire la conținutul materialului audiat, utilizând metoda lucrului in pereche ori grup).

Având ca scop soluţionarea unei sarcini legate de o anumită problemă de comportament, studenţii încearcă să-și dezvolte propriile abordări pentru rezolvarea ei, încercând rolul specific al unor personaje și în același timp însuşind modelul de comportament al populației din țările vorbitoare de limba engleză, care este un stimulent suplimentar pentru dezvoltarea abilităților cognitive și emoționale. Ca urmare la final putem observa la studenţi îmbunătățirea structurii vorbirii, respectarea regulilor gramaticale, dezvoltarea de competențe lingvistice, conștientizarea unității formei și conținutului propriilor declarații, ceea ce asigură omiterea greşelilor de gen lexico-gramatical. În plus, studenţii însuşesc regulile și standardele de conduită ale țării pe baza materialul didactic.

Să estimăm materiale pentru simularea unei situaţii, a jocului de rol din manual autentic Market Leader (Intermediate Business English by D.Cotton, D.Falvey, S.Kent). Materialele propuse de către autori reprezintă o panoramă largă despre realitățile interpersonale în mediul de afaceri al Marii Britanii, Statelor Unite și altor țări și vor fi foarte utile pentru viitorii specialiști economişti în viața lor profesională. Unul dintre ele are drept scop de a simula situația reorganizării companiei britanice Faredeal Travel Agency. Este evident faptul că armonizarea strategiei și tacticii companiei Faredeal Travel Agency cu cultura și tradițiile societății conduce la rezultate bune în activitatea sa. În legătură cu problema propusă spre soluţionare, un mare interes reprezintă filosofia și practica vieții de afaceri din Marea Britanie, organizarea muncii și concepte de management. Filozofia companiei - atenția asupra personalității fiecărui angajat (de la

CEO până la angajații de rând), confortul fizic și psihologic la locul de muncă. Nimic nu scapă din vederea managerilor: structura de management, relațiile între membrii stafului, luarea deciziilor, programul de lucru, salariile, prestațiile sociale pentru cei nevoiași, bonusuri, concediul, ore suplimentare, etc. Familiarizarea studenţilor cu metodele de soluționare a problemelor sociale și practice actuale în cadrul unei firme britanice va ajuta studenţii să înțeleagă unele dintre principiile culturii organizaţionale și a culturii de afaceri, să dezvolte abilități interpersonale într-o anumită situație de afaceri. Acesta este unul din multe exemple ai studiilor de caz şi simulărilor pe care le găsim aici.

Acestea sunt concepute pentru a rezolva probleme importante în formarea competenței socio-culturale a studenților și anume:

- oferă o nouă perspectivă asupra unei game largi de probleme de afaceri tradiționale și sunt invitate la analiza abordărilor existente la probleme serioase ale vieții de afaceri în țările străine;
- oferă o oportunitate de a dezvolta abilitățile studenților de comunicare verbală în situații de viață de afaceri pe materialul țărilor de limba țintă;
- dezvoltă abilități interpersonale și ajută studenţii să se manifeste cât mai mult posibil;
- extinde orizonturi lingvistice, generale și profesionale, ce le permite să se familiarizeze cu tradițiile culturale și spirituale ale altor țări și popoare și să le înțeleagă.

În concluzie putem sublinia că, abordarea interdisciplinară de

predare limbilor străine este orientată spre îmbogățirea viitorului specialist cu noi cunoștințe profesionale, metode de predare inovative cu aspect actional dezvoltă abilitățile lingvistice ale studenţilor, care pot să-l ajute să comunice în mod eficient într-un mediu de afaceri la nivel internaţional.

Bibliografia:

Bontaş, I. *Tratat de pedagogie*. Ed. a 6-a rev. şi adăug. Bucureşti, 2008. 410p. ISBN 978-973-571-738-4.

David Cotton, David Falvey, Simon Kent *Market Leader, Intermediate Business English, Course Book*, Pearson Longman, 2008

Maximova, V. N., *Relaţiile interdisciplinare şi perfecţionarea procesului de instruire.* Ch.Lumina, 1986.152 p.
Pruteanu, S. *Manual de comunicare și negociere în afaceri.* Editura Polirom, Iași, 2000, ISBN 973683455
Зимняя, И.А. *Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования.* In: Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 5 мая. http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm.
Татур, Ю.Г. *Компетентность в структуре модели качества под готовки специалиста*. – In: Высшее образование сегодня, 2004, № 3.- С.21-26.

Abstract
At the universities with economic, non-linguistic profile studying English plays an important role and it is a necessary component in the training and education of specialists in the various sectors of the economy. Introducing innovative methods of teaching English is a major need and has a great practical importance. The combination of traditional teaching methods with modern technical sources contributes to building of a creative working atmosphere during the Business English classes and at the same time raises student motivation. This article gives a brief overview of modern methods, with its interdisciplinary approach, which involves the application of several disciplines, the interdisciplinary correlation in the training process, as follows: information technologies and communication (ICT), it also includes cultural aspects, as well as professional aspect in teaching English for special purposes.

INTEGRAREA MULTIMEDIA IN PROCESUL DE INSTRUIRE LA LIMBA STRAINA

Alina HAVRIC,
Universitatea Tehnică din Moldova, Chișinău

Mots-clés: multimédia, apprentissage, langue étrangère, enseignement, communication.

Debutul noului mileniu este marcat de emergența unui context socio-tehnologic nou. Explozia informațiilor și integrarea tehnologiilor multimedia, rapiditatea schimbărilor și schimbătorilor, creșterea și diversificarea competențelor impun, prin urmare, noi reflecții asupra practicilor de ”industria“ cunoașterii și acțiunii umane.

Provocarea adresată educației contemporane, prin punerea în discuție a unei topici ca multimedia și în special colaborarea ei cu procesul învățării, nu poate decît năstîrnească interesulori cărui slujitor al școlii.

Noile tehnologii ale informației și comunicării tind să influențeze în mod considerabil învățarea și autoînvățarea. Pentru eficientizarea procesului învățării este necesară diversificarea tehnicilor interactive, în paralel cu reconsiderarea algoritmilor tradiționali ai educației (Nebunu 2005: 2).

În articolul de față am propus să studiem noțiunile ale multimedia prezentate de diferiți cercetători și să vedem cum ea poate fi integrată în procesul de predare-învățare-evaluare în cadrul orelor de limbă străină. Multimedia poate fi definită în mai multe moduri în funcție de perspectiva unor cercetători. Multimedia este "utilizarea mai multor forme de media într-o prezentare" afirmă Schwarts și Beichner (Schwarts 1999 :4).

O altă definiție propusă de Brooks (1997) este utilizarea combinată a diverselor obiecte media cum ar fi filmele, diapozitivele, muzica, jocul de lumini, în scopuri preponderent educative sau de divertisment.

Multimedia este informația sub formă de grafice, audio,video sau filme. Un document multimedia conține și alt element media în afară de simplul text (Greenlaw și Hepp).

Fred I.Holstetter afirmă : "Multimedia este utilizarea computerului în scopul de a prezenta și a combina textul, grafice, audio și video cu lincuri și instrumente, care permit utilizatorului să navigheze, interacționeze, creeze și să comunice" (Bhunia 2009 : 1).

Elementul comun al acestor definiții este că multimedia implică integrarea a mai mult de un mediu în formele de comunicare iar aceste medii pot fi : textul, sunetul, grafica, animația, video, imagistica și modelarea spațială. Richard Mayer, un renumit cercetător în domeniul teoriei cognitive a învățării cu multimedia se axează pe două canaleale percepției informaționale și anume auditor verbal și vizual, spunîn :"Definesc multimedia ca fiind prezentarea unui material în care sunt folosite atît cuvinte cît și imagini sau fotografii" (Mayer 2001 : 8).

Deci multimedia este ce auzim și vedem, text, cărți, poze, muzică, sunete, CD-uri, video,DVD-uri, filme etc. Multimedia reprezintă instrumentul care dă liber acces la resursele pedagogice puse la dispoziția studenților, așa încât să creeze expresia de formare deschisă a fiecărui cursant.Aplicațiile

pedagogice ale multimedia ne conduc la constatarea că studenții sunt mai motivați decât în situații obișnuite, care conduc de mai multe ori la rutină, având un sentiment de eficacitate care le ușurează competențele de socializare (Hudrea 2007:560).

Elaborarea unui scenariu de învățare constă în a planifica secvențele activității de învățare. Integrarea multimedia în context pedagogic este într-un fel, un mod de a răspunde cerințelor reformei în educație. Este adevărat că integrarea multimedia în procesul de învățământ ne obligă să avem o privire retrospectivă asupra metodelor noastre pedagogice și că ni se cere un volum mai mare pentru pregătirea orelor ca să atingem obiectivele propuse. În spațiul multimedia profesorul va avea alternativ rolul de animator și asistent al studenților ce se găsesc în mod continuu în fața unei situații de comunicare. Ei trebuie să aibă dorința de a dobândi competențe precum și de acumula cunoștințe, informații pentru a-și construi suportul științifico-practic.

Este benefic pentru fiecare profesor care integrează elementele multimedia la orele sale să observe elevii care sunt mai refractați sau care manifestă absolută atracție la noile instrumente de lucru, pentru a ști ce cale pedagogică să aleagă pentru fiecare din ei.

Renunțarea la tehnologia modernă este determinată întotdeauna de nesiguranța cu care este utilizată de teama eșecului.

Pentru a integra orice element de noutate în practică trebuie să fim conștienți de nivelul grupelor de cursanți, de motivația pe care o are pentru învățare, să facem o analiză a reușitelor și eșecurilor metodelor și tehnicilor de lucru folosite anterior, iar apoi să stabilim un proiect de acțiune.

În pregătirea unei lecții profesorul căută pe Internet imagini, secvențe video sau animații, prin urmare aceste surse pot fi utilizate în timpul prezentării lecției, fie doar pentru a prezenta vocabularul, fie folosindu-le drept surse de informații. Tipuri de activități în care putem integra multimedia sunt: construirea de portofolii, învățarea asistată de calculator/cu ajutorul programelor sau a CD-romului, crearea unor bănci de date pentru un anumit domeniu.

Pentru a evita ruptura de metodele tradiționale pe care studenții au întâlnit în timpul orelor, instrumentul de referință rămâne manualul sau suportul de curs, însoțit de vocabularul specific și abilitățile dobândite anterior în domeniu. Acestea îl vor ajuta pe student să dobândească o mai mare

autonomie de învățare și profesorul va putea experimenta o pedagogie diferențiată.

De exemplu dacă dorim să introducem o imagine într-un scenariu

multimedia, este important să o contextualizăm și acest lucru se realizează în mai multe etape. Ea poate fi utilizată în diferite etape ale scenariului didactic la introducerea subiectului, în prezentarea, analiză sau sinteză, ori pentru a introduce actualitatea în clasă. Ca exemplu la lecție de limbă engleză la tema Comunicarea digitală putem prezenta imagini unui smartphone sau a unui laptop.

În ceea ce privește modurile vizuale și auditive pe care noi le cunoaștem, distingem trei surse diferite: discursul oral al protagoniștilor benzii audio, video, transpunerea scrisă a discursului personajelor și discursul didactic, cel care conține indicații, comentarii, rezumat al conținuturilor. Prezentarea poate fi organizată pe ecranele monitorului pentru modurile vizuale și temporal pentru cele auditive.

Internetul câștigă în importanță care reprezintă pentru munca profesorului un instrument de mare folos. Proiectele pedagogice realizate prin folosirea lui îi invită pe studenți să participe la crearea de documente, la căutarea informațiilor suplementare (Cerghit 2008: 121).

Prin urmare vom prezenta o metodă de lucru prin intermediul multimedia la o lecție de limbă străină. Odată ce profesorul delimitează tema subiectului ce urmează să se realizeze, apoi elaborează planul de lucru, urmează cercetarea propriu zisă și comunicarea rezultatelor.Când tema este aleasă, profesorul este cel care provoacă achiziția și cel care creează condițiile optime pentru ca studentul să învețe, ajungând să participe la discuții , să producă și să interpreteze enunțuri.

Prima etapă este consacrată verificării elementelor deja cunoscute asupra unui subiect propus și emiterii de ipoteze pornind de la cunoștințe anterioare, într-un schimb de idei permanent între profesor și studenți. Această fază esențială va permite cursanților să intre în subiect, evaluându-și cunoștințele posedate. Cea dea două etapă este prezentarea unui document, adesea o imagine, o secvență video scurtă sau audio, care are posibilitatea cea mai mare de a suscita reacții personale din partea studenților. Scopul didactic este ca studenții să poată avea un prim contact cu realitatea și să confirme sau să infirme ipotezele care au emis. Acesta este un moment important al

activității, deoarece studenții vor putea să-și prezinte opiniile, să le confrunte cu realitatea și să-și exprime punctele sale de vedre mai nuanțate și mai elaborate. La faza acesta profesorul poate să propună diferite tipuri de activități, de completarea spațiilor cu termenii corespunzători, chiar exerciții de gramatică de utilizarea corectă a verbelor, a adjectivelor etc, exerciții cu fals /adevărat, până la elaborarea schemelor și a tabelelor, în cazul predării limbajelor specializate în limbă străină.

Ultima etapă constă în prezentarea rezultatelor, moment în care profesorul va putea realiza evaluarea muncii efectuate și progresul individual al studenților. Evaluarea se poate face cât oral și în scris. Este foarte important ca orice evaluare în această fază să fie de tip formativ, studentul trebuie să-și poată măsura progresul pe care îl realizează în dobândirea competențelor de comunicare fie cele lingvistice, sociolingvistice sau pragmatice.

În continuare prezentăm schematic cum funcționează metoda de predare-învățare-evaluare a limbilor străine cu integrarea multimedia, care conține patru elemente.

Prezentarea temei	Îndrumarea studenților asupra pașilor lecției	Activități practice de fixare și de formare de deprinderi, competențe	Evaluarea în vederea determinării nevoilor de remediere

Deși cele patru elemente pot fi introduse la ore de limbă străină și fără multimedia, multimedia le face mult mai eficienteși pline de semnificații în proiectarea lecției. În baza celor evocate mai sus, putem spune că demersul pedagogic și toate modalitățile de realizarea a lui incluzând multimedia fac parte dintre instrumentele puse la dispoziția profesorului și cursantului. Proiectarea activităților didactice cu ajutorul elementelor multimedia are ca scop nu numai să incorporeze diferite forme de media în conținutul lecției și să introducă efecte spectaculoase (care ar putea chiar și să distragă elevul/studentul de la învățare), dar să provoace studenții la comunicare. Reiterăm, că includerea tehnologiilor multimedia

la orele de limbă străină are un impact pozitiv și duce la facilitarea și eficiența învățării a cursanților.

Bibliografia:

Bhunia, C.T. Multimedia and multimedia communication. New Age International, 2009.-p. 1-3.

Cerghit Ioan. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Aramis: București, 2002.- p.120-122.

Cerghit, I. Metode de învățământ. Iași : Polirom, 2006.

Hudrea Mariana-Gabriela. Alternative educaționale-multimedia, Baia Mare, 2007.-p.56.

Mayer, R.E. Multimedia learning. Cambridge University Press, 2001.-p. 8.

Nebunu, M, Multimedia și educația contemporană. Pedagogia audiovizualului. O nouă perspectivă. Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2005.-p.2-3.

Schwarts, J. E. Essential of educational technology. Boston: Allyn&Bacon, 1999. p.- 4.

THE PLACE OF GRAMMAR IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Iulia IGNATIUC

dr.conf., Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi

“*Grammar is (the study or use of) the rules by which words change their forms and are combined into sentences”*
(The Longman Dictionary of Contemporary English)

Key words: language acquisition, implicit/ explicit instruction, inductive/deductive learning, grammar-oriented approach, comprehensibility, relevance.

Whether we should teach grammar and how we should do it are questions that refer to the most controversial ones in foreign language teaching. After grammar had been long considered the most important in teaching foreign languages, it soon started to be blamed for any failure in

this area. This made many scholars and teachers deny the necessity of teaching grammar believing that it might be acquired in the process of reading and learning vocabulary. Luckily most teachers continued to teach it although things did not improve very much. It became clear that what was wrong was how foreign languages were taught in general and grammar in particular. Numerous papers have been written on how to do it. In spite of this, we are still not sure what the best ways of teaching foreign languages are. Some theories appeared, others disappeared, but grammar continues to be the most disputable item.

Stephen Krashen believed that "Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules, and does not require tedious drill" (Krashen 1981:32). Many of the communicative approach advocates rejected the idea of teaching grammar in any way. In more modern times a new approach appeared, according to which the focus in teaching foreign languages should be on vocabulary. But learning the vocabulary cannot and should not be separated from learning grammar. One cannot study a foreign language learning only the vocabulary. Learners should be able to organize the words into sentences, to see how grammatical forms change, how different grammatical meanings are expressed, how to ask and answer questions, how to express speech acts, etc. Knowing that language is a complex structure and that its main aim is to serve as a means of communication, we can easily realize what a great damage we may cause when we either overestimate or underestimate any of its components while teaching a foreign language. Only by teaching all the aspects of language reasonably, will we succeed in doing our job as teachers.

Grammar has its specific role in teaching/learning a foreign language and the teachers' task is to find the most appropriate ways of handling it. It really looks as if there is no other aspect of language that is more problematic than grammar. According to Michael Swan, "The trouble with teaching grammar is that we are never quite sure whether it works or not: its effects are uncertain and hard to assess. If we teach rules, sometimes students manage to apply them and sometimes they don't. Practice may have some effect, but carry-over to spontaneous production is often disappointing. If students speak more correctly as time goes by, is this

because of our teaching, or would they have got better anyway? ” (Swan 2006:5)

We strongly believe that grammar should be taught. The question is how to do it and how much of it should be taught. No matter how much research has been done in this area, methodologists have not decided yet which is better, implicit or explicit instruction, inductive or deductive learning and whether focus should be on grammar structures or on form during communicative activities. It is not surprising that opinions vary so much as far as teaching grammar is concerned. This, according to Michael Swan, was first caused by the disappointment teachers experienced as a result of the heavily grammar-oriented approach (Swan 2006:6). As a result, they tried to shift away the focus from grammar, sometimes ignoring it completely.

Luckily most methodologists realize that conscious learning of the grammar of language cannot be ignored. However this should be based on the communicative use of language so that learners could practise and use the grammar structures in communication. We believe that learning about the structure of a language absolutely unconsciously is impossible due to the fact that the grammatical structures of languages are very different, even of those languages that belong to the same genetic family. Learners' native language will seldom help them understand how a certain grammatical item works in the foreign language. That is why learners cannot rely on their knowledge of the mother tongue when learning a foreign language. Here are some examples:

a) In Romanian both long and short adjectives form degrees of comparison analytically using "mai" and "cel mai" as in: *mai mare (bigger)* and *cel mai mare (the biggest); mai frumos (more beautiful)* and *cel mai frumos (the most beautiful);*
b) Impersonal sentences in Romanian are one member and have no subjects: *Plouă (It is raining);*
c) Adjectives in Romanian change their grammatical forms according to gender, number and case.

Thus when Romanian speaking learners study English, they should know that in English short adjectives use "- er" and "- est" while long adjectives use "more" and "(the) most" to form degrees of comparison; that

English impersonal sentences are two member and use the impersonal “it” as a subject; that adjectives in English do not have special forms for different genders, numbers and cases. To understand these things in English, Romanian-speaking learners should get the necessary information and learn some rules.

Foreign learners of English who have little or almost no out-of -class exposure to it do need to be given details of grammar rules and be aware of grammatical information about the language if they want to learn English successfully (Swan 2005:377). Michael Swan also points out that learning can be successful only “with the help of pedagogic intervention: explicit teaching and systematic practice informed by a syllabus of known problems” (Swan 2005:37).

Whether the teaching should be implicit or explicit depends a lot on the language structure that is being learnt and on the age of the learners, though even in the primary school, learners need to be taught some grammar explicitly. Thus they should know how to form the plural of nouns, the degrees of comparison of adjectives, when to add “-s” to the verb in the simple present and how to build the past forms of the verbs. In Romanian and Russian, for example, it is enough to change the intonation in order to get a question. This, however, does not work in English the grammar of which is considered easier than that of Romanian and Russian because of the complicated morphological systems of the latter. The success depends, in our opinion, on the teachers’ intuition or on their special ability to teach so as not to exaggerate when explaining and on using the simplest ways to do it.

In *Teaching Grammar-Does Grammar Teaching Work?*, Michael Swan touches upon a very interesting aspect, that of prioritizing. What he means is the following: on the one hand, there are grammar points that learners can pick up without being taught; on the other hand, there are points that cannot reliably be taught or learnt (Swan 2006:8). Even if we ignore these points, we still have a lot of grammar to teach. The problem is that they are more than can fit into any teaching programme. The teacher’s responsibility is really great here as he has to decide what to focus on and what to leave out. In the same paper, Michael Swan (Swan 2006:9) writes that there are mainly two good reasons for teaching grammar points. The

first one deals with *comprehensibility*. Thus there are grammar points that must be taught and learnt well by students. In case this does not happen, learners will not be able to understand or make themselves understood. This means that lack of knowledge of these points will lead to breaking communication down. We have to admit that it is difficult to decide what should be taught and what may be omitted. However an analysis of mistakes can prompt us which items are not very important for communication to be successful. For example, the *-s* added to the verb in the third person cannot ruin comprehensibility. Michael Swan calls it *a linguistic fossil* and thinks it is "irrelevant to the mechanisms of modern English" (2006:9); in the same way, we think that the omission of the definite article before geographical names will neither be a damage to comprehensibility. However, as Michael Swan puts it, the distinction between the active and the passive voices is far more important and lack of ability to use the passive would distort the meaning. Thus *The hunter killed the wolf* and *The hunter was killed by the wolf* are absolutely different and wrong use of the voice would undoubtedly confuse the interlocutor.

While comprehensibility in teaching/learning a foreign language is important, we cannot exclude other reasons. One of the most important among them is the learner's desire to be proficient in the foreign language. This is caused by the necessity to pass all kinds of exams and to be able to study abroad. High school students in Moldova are highly motivated to be proficient in English if they want to successfully pass the Baccalaureate exam which is a very difficult task even though the conditions to teach a foreign language in our schools properly are missing. It is enough to mention only two of them, large groups of students and few hours of English per week. In spite of this, students make a lot of efforts and simultaneously study the language individually with their teacher or another one.

Thus comprehensibility cannot be the only criterion to be taken into account when teaching/learning a foreign language. In fact, everything depends on the learner's final aim. If someone aims only at using English when travelling, he/she does not have to worry about the mistakes that do not ruin comprehensibility. However, if the aim is to study or find a job in

an English- speaking country, such a learner will have to strive to develop speech habits as close to native speakers' ones as possible.

One more criterion Michael Swan finds important in teaching grammar is *relevance*. The grammatical material that we choose to teach should result from the problems that learners have when learning English. These problems are caused by the peculiarities of the learners' mother tongue. Thus it is easier for Romanian –speaking learners to understand the rules of type III if-clauses when they should use the past perfect to express a condition referring to the past and the perfect infinitive after the auxiliary *would* to express the unreal consequence. This is because in Romanian, like in English, present and past unreal conditions and consequences are expressed differently. In Russian, on the other hand, the same syntactical structures are used to express both types of unreal conditions and consequences. Thus we should not generalize the rules of teaching a certain foreign language, English, for example, because speakers of different languages have different problems with English. That is why teaching the past perfect to Romanian speaking learners is much easier than teaching it to speakers of other languages due to the fact that Romanian has a similar tense, *mai mult ca perfectul*. Learners whose mother tongue does not have an equivalent of the past perfect will require more time to learn how and when to use this tense. That is why Michael Swan talks about *Learner English* (Swan 2002). He also emphasizes the idea that non-native teachers of English know better what aspects of English are difficult for their learners, and what points may be overlooked because "they can be picked up, or transferred from the mother tongue. (2006: 11). He thinks that "native speakers teaching abroad have to find these things out. Without knowing something about how their learners' language works, they are in danger of teaching unnecessary points and overlooking others which are important" (2006:11).

Even if we take into account the learners' mother tongue, we should know very well how much grammar we have to teach. We should know how to decide which grammar items we must teach and which ones we may omit. We think one of the criteria that should be taken into account when deciding what grammar to teach is *frequency*. We assume we may overlook items that are not very frequently used in the foreign language we teach.

We may, of course, mention such items but not focus too much on them. This, probably, should be done for the sake of those learners who really succeed in learning the language and who aim at learning more than the average student does. This, however, should be done very carefully and the discussion of what is not obligatory should be held at the national level as we cannot decide in a particular community that we will not teach our students the future perfect or all the plural forms of foreign nouns in English because high school students in Moldova are sure to have to deal with some of them at the Bacalaureate exam. Practice shows that tests for this important examination abound in very difficult items and lots of exceptions from the general rules. It means that even if students know most of the rules, they have to know all the exceptions to them that is undoubtedly difficult to achieve and not very important. In connection with this, we think that attitudes towards graduation tests in Moldova should change. This means the curriculum should be developed very carefully making it more realistic and appropriate to the situation of teaching foreign languages in the country. If we manage to exclude some grammar that will not confront the principle of comprehensibility, we will get more time that may be devoted to teaching communication, an area that is most often underestimated by teachers. This is not because teachers are not aware of the importance of teaching communication; they just cannot afford to spend much time on it as they have to train their students in what is assessed by the graduation exam and, as we know, communication skills are not subjected to any assessment in Moldova.

There is one more thing that we, teachers, should take into account when dealing with teaching grammar, and this is language change. At one of his meetings, David Crystal said that the biggest challenge for teachers is "to keep pace with change" (Crystal 2013). What he means is language change. Language is constantly changing, and young people, that is, our students are the first to notice these changes. They often pick them up from songs, movies and various TV shows. Thus for teachers to keep pace with language changes is to keep pace with their students.

Michael Swan agrees that keeping up with language change is very important for teachers even though languages are not changing very quickly and most of each language "will stay the same for some time to come"

(Swan 2005:6). However, as Michael Swan puts it, teachers should "keep an eye" on what is happening. "Keeping an eye" is necessary just to be able to answer students' questions about new usage of language units and to be able to offer the required explanation. It is really advisable that teachers be familiar with the small changes that are happening in language so as to be able to modify the old information which is not any more very accurate. For example, one of the traditional rules of definite article usage says that names of musical instruments used with the verb *play* are accompanied by *the*. However in the very popular course book of English published by Oxford University Press *New Headway. Pre-intermediate, 3rd, Teacher's Book*, in the *Listening and Speaking* part there is a text about the band *Goldrush* in which we find the following:

R: ...I play guitar and piano.
J: And I play bass, violin, trumpet, key board.
H: I play bass and guitar.
Ga: I play guitar as well and drums.
Gr: I play _drums_ and drums. (Soars 1999:76)

These examples are good proof that we should really be alert to the small changes that occur in English. We may even ask our students to inform us of the cases they come across that are contradictory to the traditional rules of grammar.

As far as the question of how to teach grammar is concerned, we believe that there is too much ado about nothing when teachers debate which methods of teaching are better and should be used and which ones should be ignored and never used in class. Generally speaking almost each method is good in its own way. The question is when and how to use it. The choice of the right method depends on the level of the students, the kind of grammar that is being taught and the context of teaching. In fact, we will, probably, be more successful if we manage to use various methods and are not afraid of using traditional methods as well as non-traditional ones when necessary. If a method works, it is good and let us use it.

References:

Crystal, David. *The Biggest Challenge for Teachers*. From the interview in Belgrade on 9 November 2013
https://www.youtube.com/watch?v=ItODnX5geCM

Krashen, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Pergamon Press Inc. 1981.
Soars, Liz, Soars, John. *New Headway* . Pre-intermediate, 3rd Edition, Teacher's Book. Oxford University Press.1999.
Swan, Michael, Smith, Bernard. *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and other Problems* Cambridge University Press, 2001.
Swan, Michael. Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction. 2005, *Applied Linguistics* 26/3, pp. 376-410.
Swan, Michael. What is happening in English. In: *English Teaching Professional* 40, 2005, pp.5-12
Swan, Michael. Teaching Grammar-Does Grammar Teaching Work? In *Modern English Teacher* 15/2, 2006, pp. 5-13.
https://www.modernenglishteacher.com

Abstract

În lucrarea dată ne propunem să trercem în revistă diferite abordări în predarea/învățarea gramaticii în procesul de predare/studiere a limbii străine. Se subliniază că, în dependență de anumiți factori, predarea gramaticii poate fi implicită sau explicită iar învățarea - inductivă sau deductivă. Succesul elevilor în studierea limbii străine depinde în mare măsură de abilitatea profesorului de a selecta materialul grammatical potrivit și în fiecare caz cea mai eficientă modalitate de predare a lui.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РАБОТЫ НАД СМЫСЛОВОЙ СТОРОНОЙ СЛОВА С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ
конференциар, БГУ им. А. Руссо

Key words: senior preschool children, vocabulary development, semantics, synonyms, antonyms, polysemantic words, vocabulary exercises.

В современной методике словарная работа в ДОУ рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка.

Ученые (Логинова 2000; Сохин 1984; Ушакова 2001; Алексеева, Яшина 2000 и др.) доказали, что развитие словаря – это длительный процесс количественного накопления слов, освоение их социально закрепленных значений, формирование умений их использовать в

конкретных условиях общения. Они отмечают, что важным является не само по себе *количественное накопление словаря*, а его *качественное развитие*, т. е. развитие значения слов, что, по утверждению Л. С. Выготского, представляет «грандиозную сложность». В старшем дошкольном возрасте «заканчивается, в основном, формирование *ядра словаря*, т. е. складываются некоторые главные семантические координаты, определяющие собой семантическое пространство данного языка» (Захарова 1975: 5). В исследованиях Ф. А. Сохина (1984) и О. С. Ушаковой (2001) показана необходимость систематической работы над словом в логике языка, что предполагает ознакомление детей с семантическими связями и отношениями в области лексики. Вместе с тем приходится констатировать, что методика работы со старшими дошкольниками над смысловой стороной слова и точностью словоупотребления недостаточно глубоко изучена. Отдельным аспектам этой проблемы посвящены работы Л. А. Колуновой (1993), которая доказала, что дети старшего дошкольного возраста способны понимать и точно употреблять в речи смысловые оттенки слов в соответствии с контекстом высказывания.

На основе анализа теоретических и практических вопросов по развитию лексики у детей ученые Алексеева, Яшина (2000); Струнина (1995); Логинова (2000); Ушакова (2001); Сохин (1984); Земцова (2007) выделили важное направление словарной работы в ДОУ – *усвоение детьми слова как единицы языка на уровне смысла*, которое предполагает формирование у детей элементарного осознания смысловой стороны слова, отдельных семантических отношений. По мнению А. Г. Арушановой, некоторые дети («стихийные семантики») очень чувствительны к смыслу слова и оттенкам их значений.

Мы считаем, что пути совершенствования семантического аспекта словарной работы в старшем дошкольном возрасте тесно связаны с формированием понимания и осознания детьми синонимов, антонимов, многозначных слов разных частей речи, развитием умений сочетать слова по смыслу в соответствии с контекстом высказывания.

Наши наблюдения за речевой деятельностью детей в ДОУ мун. Бэлць, изучение понимания и отбора ими слов в конкретной речевой

ситуации убеждает, что большинство детей употребляют слова неправильно или неточно в речевом высказывании. В результате связные высказывания детей маловыразительны: их речи свойственно нарушение стилевого единства; в текстах отсутствуют слова с образным значением, эмоционально-оценочной лексикой; много повторов и других лексических ошибок. Это свидетельствует о том, что дети не могут сознательно выбирать и использовать выразительные языковые средства при построении самостоятельного связного высказывания, слабо ориентируются в таких языковых явлениях, как антонимия, синонимия, полисемия.

В то же время воспитатели лишь эпизодически планируют работу по развитию у детей умений подбирать слова с противоположным значением (антонимы), со сходным значением (синонимы), осознавать многозначность слова и активно их использовать в диалогической и монологической речи. Следует отметить, что педагоги не оказывают детям квалифицированной помощи при руководстве процессом овладения детьми родной речью и навыками речевого общения в условиях целенаправленного педагогического воздействия. В связи с этим актуальным является изучение вопроса о формировании у старших дошкольников представлений о синонимах, антонимах, многозначных словах, которые способствуют осознанности образных средств речи, развивают умения различать значения слов в зависимости от смысловых оттенков и использовать эти умения в речевой деятельности.

Цель нашей работы состояла в том, чтобы выделить *систему лексических упражнений*, направленных на выработку навыков осознанного и уместного использования слов в соответствии с контекстом высказывания, на формирование элементарного осознания образных средств речи. Именно поэтому особую значимость приобретает широкое использование лексических упражнений на занятиях по развитию речи. Мы понимаем *лексические упражнения как повторение определенных действий или операций* с целью усвоения и развития лексических умений и навыков детей. В старшем дошкольном возрасте более глубоко идет работа над смысловой

стороной слова, формируется умение употреблять слова, наиболее точно подходящие к речевой ситуации.

Слова в языке не изолированы друг от друга. Они входят в единую лексическую систему. К лексическим единицам относят синонимы, антонимы, многозначные слова.

I. Рассмотрим виды лексических упражнений с *синонимами*:

1) *Подбор синонима к изолированному слову.* Например: «Посмотрите на этот шар и определите, какой он по размеру?» (Большой).

– Какое еще слово можно подобрать для обозначения этого размера? (Огромный). Слова «большой» и «огромный» – это «*слова-друзья*».

– А какого цвета этот шар? (Красный)

– Каким словом еще можно обозначить этот цвет? (Алый). Слова «красный» и «алый» – это «*слова-друзья*», которые обозначают один цвет.

2) *Замена синонима в предложении, обсуждение вариантов значений синонимов*. Например: а) «*Расплакался* серенький зайка» (расхныкался, разрыдался, залился слезами); б) «*Медведь* бродил по темному густому лесу и нашел дупло пчел с диким медом» (Косолапый, Михаил Иванович, Топтыгин, Медоед);

3) *Составление предложений со словами синонимического ряда*. Например: *смешной – забавный*. а) «В зоопарке мы наблюдали за *забавными* обезьянками»; б) «*Смешные* обезьянки весело и ловко прыгали с ветки на ветку»;

4) *Расположение синонимов по возрастающей или убывающей степени какого-то признака.* Например, дети должны составить ряд слов по возрастающей степени признака величины: *крохотный – маленький – большой – гигантский*.

5) *Устное редактирование текста с применением слов-синонимов («слов-друзей»).* Например, текст «Встреча в лесу»: «Маша гуляла по лесу. Она нашла под кустом зайку. У зайки болела нога. Зайка не мог бежать. Маша понесла зайку домой».

В этом тексте повторяется слово «зайка». Вместе с детьми уточняем, как по-другому можно назвать зайку? Ответ: зайчишка, косой, трусишка, серый.

6) ***Определение синонимов в художественном тексте и их объяснение***. Например, в стихотворении К. Чуковского «Краденое солнце»:

Тут зайчиха выходила
И *медведю* говорила:
«Стыдно *старому* реветь,
Ты не Заяц, а *Медведь*.
Ты поди-ка, *косолапый*,
Крокодила исцарапай».

В стихотворении А. Барто «Игра в слова» мы находим такие строчки:

Скажи «*Родник*» -
И вот возник,
Бежит в зеленой чаще
Веселый *ключ* журчащий.

В этом поэтическом тексте «родник» и «ключ» – это «*слова-друзья*».

Использование в работе с детьми лексических упражнений позволяет сформировать у них первичные представления о том, что слова, которые имеют одинаковое значение, но звучат по-разному, называются «*слова-друзья*».

II. Лексические упражнения с *антонимами*:

***1. Подбор антонимов к данным словам*:**

темный – светлый; короткий – … (длинный); черный – … (белый);
холодный – … (теплый, горячий); заморозки – … (оттепель); легкий – ... (тяжелый).

***2. Составление предложений или связных высказываний с заданной парой антонимов*:**

умный – глупый; весело – скучно; большой – маленький; злой – добрый;
день – ночь; близко – далеко; легкий ветерок – сильный (резкий).

***3. Договаривание предложений с антонимами*:**

- Летом жарко, а зимой – … (холодно).
- Ручей мелкий, а речка – … (глубокая).
- Кашу варят густую, а суп – … (жидкий).

***4. Договаривание выражения-антонима, которое встречается в русских народных сказках*:**

- Долго ли, …. (коротко ли).
- И днем … (и ночью).
- Врагов кругом видимо-… (невидимо)

***5. Нахождение антонимов в загадках*:**

- Далеко мой стук слышится вокруг. Червякам я *враг*, а деревьям – *друг*. (Дятел)
- Зимой в поле *лежал*, а весной в речку *побежал*. (Снег)

***6. Нахождение антонимов в поговорках*:**

- *Труд* человека кормит, а *лень* портит.
- Любишь *кататься* – люби и саночки *возить.*
- Знай *больше*, а говори *меньше.*

7. ***Замена антонимов в предложении*:**

- Летом *жарко*, а зимой – *холодно*, или
- Летом *зной*, а зимой – *стужа*.

8. ***Подбор антонимов-фразеологизмов*:**

- Выйти из себя – взять себя в руки
- Стоит как вкопанный – мечется как угорелый
- Двух слов не скажет – заливается соловьем.

Данные лексические упражнения позволяют сформировать у детей первичные представления об антонимах (словах с противоположным значением) и показать их значение в развитии выразительности речи.

III. Лексические упражнения с *многозначными словами*:

***1. Объяснение и сравнение значений многозначных слов в контексте*:**

Бросил палку кверху мишка:
– Падай в лапу с ели, *шишка*!
Шишка хлоп по голове –
Сразу *шишек* стало две.
(Е. Петрищева)

В этом примере одно слово «*шишка*» употребляется в двух значениях:
а) соцветие хвойных растений округлой или овальной формы, покрытое чешуйками;
б) округлая выпуклость, бугорок на теле человека от ушиба.

Следовательно, слово «*шишка*» – многозначное слово, которое называет предметы близкие по форме (округлые).

2. Составление предложений с многозначными словами. Например, со существительным «*ключ*»:

а) «Мы шли по лесной тропинке и обнаружили *ключ*, из которого била чистая и прозрачная струйка воды».

б) «Я вставил *ключ* в замок и легко открыл тяжелую дверь».

Значение слова «*ключ*» точно определила А. Барто в стихотворении «Игра в слова»: «Мы и родник зовем *ключом*, (*ключ* от дверей тут ни причем)».

3. Подбор близких по смыслу слов к каждому значению многозначного слова:

старый дом – ветхий; старый хлеб – черствый;
старый человек – престарелый.

4. Нахождение многозначных слов в пословицах, загадках, скороговорках и литературных текстах (сказках, стихах, рассказах).

Например, в стихотворении С. Есенина: «*Бежит*, струится маленький ручей», или в загадке: «Кем хочу я стать, если я стремлюсь *летать*?» (Летчиком).

В этих текстах мы выделяем многозначные глаголы «бежать» и «летать».

5. Рисование на тему многозначного слова. Например, рисунки на тему слова «*хвост*»: хвост птицы, хвост морковки, хвост поезда, хвост самолета и т. д.

6. Подбор антонимов к каждому значению многозначного слова. Например:

свежий хлеб – черствый хлеб; старый дом – новый дом.

7. Составление предложений с многозначными словами. Например, «Кто может *бежать*?»

человек (быстро передвигается); волна (катится);
ручей (течет); дорожка (тянется);
время (быстро проходит).

8. Придумывание рассказов (сказок) с многозначными словами, которые понятны детям и близки их личному опыту.

Например, со словами «шишка», «иголка», «ручка», «ножка» и т. д.

В процессе выполнения лексических упражнений дети усваивают, что слова, которые имеют несколько значений, называются *многозначными.* Эти слова употребляют в речи, чтобы образно, интересно рассказывать о чем-либо, чтобы ярче представить себе то, о чем говорится.

Обобщая изложенное выше, можно сделать *вывод*, что пути совершенствования работы над смыслом слова связаны с систематическим использованием разных видов лексических упражнений (с синонимами, антонимами и многозначными словами). Это способствует точности и яркости высказывания детей, развивает у них умение правильно употреблять слова в словосочетаниях и предложениях, в разных речевых ситуациях.

Наш педагогический опыт убеждает, что для появления в речи детей образных средств речи нужна целенаправленная и систематическая работа, в ходе которой дети знакомятся со способами выражения смысловой стороны слова, точностью словоупотребления в контексте своего высказавания.

Библиография

Алексеева, Муза, Яшина, Валентина, *Овладение оценочной лексикой как условие формирования социальной активности старшего дошкольника* în *Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста*, Москва, 2000, p. 252-257.

Захарова, Александра, *Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук,* Новосибирск, 1975.

Земцова, Татьяна, *Слово в детской картине мира* în *Развитие речи и обучение родному языку детей дошкольного возраста: теория, методика, региональная практика: Материалы междунар. конф. (11-12 окт 2007)*, Елец, 2007, p. 85-88.

Колунова, Людмила, *Воспитание внимания к смысловой стороне слова у детей дошкольного возраста* în *Воспитание и развитие личности в обновляющейся системе образования: Материалы научно-практ. конф.,* Ростов-на-Дону, 1993, Вып. 2, p. 98-101.

Колунова, Людмила, *Работа над словом в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста*: *автореф. дис. ... канд. пед. наук*, Москва, 1993.
Логинова, Вера, *Формирование словаря* în *Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста*, Москва, 2000, p. 226-236.
Сохин, Феликс, *Задачи развития речи* în *Развитие речи детей дошкольного возраста*, Москва, Педагогика, 1984, p. 12-16.
Струнина, Елизавета, *Работа над смысловой стороной слова* în *Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста*, Москва, 2000, p. 248-252.
Струнина, Елизавета, Ушакова, Оксана, *Семантический аспект в развитии речи старших дошкольников* în *Развитие речи и речевого общения дошкольников*, Москва, 1995, p. 21.
Ушакова, Оксана, *Развитие речи дошкольников*, Москва, 2001.

Abstract: The article reveals the efficient methods to improve semantic development with senior preschool children. The author suggests a series of vocabulary exercises introducing synonyms, antonyms and polysemantic words that contribute to the development of expressiveness of speech and lexical accuracy. The study provides vocabulary exercises of different types and contents that will assist preschool teachers to provide specific guidance for children in learning their native language.

DEZVOLTAREA ŞI EVALUAREA COMPETENŢEI DE COMUNICARE ORALĂ ÎN CADRUL LECŢIILOR DE LITERATURĂ UNIVERSALĂ

Ala MARANDICI,
profesor, **grad didactic superior,**
Liceul Teoretic „George Coşbuc”,municipiul Bălţi

Un deziderat major şi un punct de referinţă pentru reformele desfăşurate în sistemul educaţional este asigurarea calităţii, căci viitorul nostru depinde de calitatea resurselor umane.

În conformitate cu actele normative în vigoare pentru învăţământul liceal, disciplina *Literatura universală* se studiază în clasele a X-a, a XI-a şi a XII-a, profilul umanist. Având o deschidere pentru 3 ani de studiu ai

treptei liceale, disciplina structurează materialul literar într-o dublă perspectivă: *diacronică*, în clasele X–XI, şi *tematică*, în clasa a XII-a. Această opţiune metodologică urmăreşte, pe de o parte, reconstituirea coerentă a celor mai importante momente în dezvoltarea literaturii universale, iar pe de altă parte, favorizarea, în faza terminală a studiilor liceale, a unei abordări de tip sintetic.

Studierea literaturii universale în condiţiile actuale a devenit o necesitate din mai multe considerente. Materia de studiu la literatura universală contribuie la consolidarea dimensiunii umaniste a învăţământului, la dezvoltarea culturii comunicării, la lărgirea orizontului literar al elevilor. Familiarizarea cu valorile literare universale contribuie şi la asimilarea mult mai eficientă a materiei de studiu la literatura română, care nu trebuie studiată în afara contextului literar universal, ci într-o raportare permanentă la acesta. Viitorul absolvent de liceu trebuie să demonstreze capacităţi de mobilitate, de adaptabilitate la condiţiile dinamice ale epocii postmoderne, iar dezvoltarea competenţei de comunicare orală devine un imperativ pentru formarea unui vorbitor cult de limbă română.

Astfel, elevul, studiind pe parcursul a trei ani literatura universală, în final trebuie să ajungă o persoană capabilă să se orienteze în viaţă prin comunicare eficientă în diverse situaţii, capabilă să sesizeze frumosul şi să-şi exprime atitudinea tangenţial cu valorile estetice şi etice, pregătită să-şi dezvolte în mod independent şi creator competenţele de care are nevoie pentru a se implica activ în viaţa socială, conştientă fiind de necesitatea şi funcţionalitatea acestora; deci o personalitate cu un ansamblu de cunoştinţe, atitudini şi, nu în ultimul rînd, aptitudini comunicative/literare formate pe parcursul şcolarităţii.

Studiul literaturii universale, ca şi studiul literaturii române, va orienta liceanul spre dezvoltarea competenţelor de comunicare orală, punându-se accent şi pe formarea competenţelor valorice, care vor fi prioritare şi vor antrena competenţele lectorale. Competenţele valorice schimbă accentul de pe cunoaştere şi analiză pe receptare şi acţiune. Se va promova insistent strategia de lucru pe text şi nu despre text, dezvoltând capacitatea de a aprecia.

Profesorii vor lua ca reper nevoile reale ale elevilor, adaptându-şi demersurile didactice în funcţie de acestea. Finalităţile disciplinei se realizează mai eficient dacă sunt centrate, în procesul învăţării, pe activitatea elevului, solicitându-se răspunsuri argumentate atât orale cât şi scrise. De aici decurge necesitatea de a pune accent pe activităţile didactice de tip formativ şi performativ, care presupun implicare şi interacţiune în rezolvarea unor sarcini de învăţare concrete. În activitatea la clasă, profesorii vor respecta cerinţele curriculare şi vor folosi manualele ca instrumente de lucru flexibile şi adaptabile nevoilor concrete ale grupului de elevi cu care lucrează, iar conţinuturile trebuie înţelese ca mijloace de realizare a finalităţilor disciplinei.

Formând competenţa de comunicare orală se va pune accent pe formarea şi dezvoltarea competenţelor gnoseologice, praxiologice şi de integrare în cadrul lecţiilor care vor fi laboratoare ale gândirii critice, ca imperativ al studierii textelor din literatura universală.

O eficienţă sporită a învăţării poate fi asigurată prin diversificarea tipurilor de evaluare a răspunsurilor orale în procesul didactic. Pentru a-i motiva pe elevi să dea răspunsuri coerente într-o argumentare orală, se vor folosi metode şi instrumente complementare de evaluare: observarea sistematică a comportamentului elevilor, autoevaluarea.

Pornind de la eficienţa metodologică, dar şi de la prioritatea competenţelor în raport cu conţinuturile, curriculumul recomandă valorificarea aspectului formativ al strategiilor didactice ce transformă elevul în subiect al propriei învăţări. Învăţarea, aşadar, poate fi definită ca o modificare a comportamentului, realizată prin soluţionarea unei probleme pe care i-o pun individului relaţiile sale cu mediul (M. Minder, Didactica funcţională). Strategiile de evaluare recomandate sînt orientate spre evaluarea competenţelor: valorice, de cultură a comunicării, culturale. Aplicarea anumitor tehnici şi forme de evaluare cu valenţe formative sunt relevante pentru a evidenţia performanţele. Merită apreciat caracterul transdisciplinar pe care pune accent curriculum - ul modernizat.

Prezentul îl vede pe profesor drept cel care deschide cu luciditate uşile şcolii spre lume. Anume lui îi revine misiunea de a-l provoca, de a-i crea situaţii, ajutându-l astfel pe elev să se formeze. Comportamentul pedagogic al acestui principiu s-ar regăsi în afirmaţia lui M. Develay: *Eu nu pot avea intenţia de a învăţa, dacă nu am intenţia de a face corp comun cu*

ceea ce voi învăţa şi dacă nu am sentimentul că aceasta poate să mă ajute să cresc. Deci, motivaţia declanşează şi/sau diminuează comportamentul elevului. Or, a motiva elevul nu înseamnă doar a-l provoca, ci şi a-l convinge să studieze, să cerceteze în scopul asimilării, înţelegerii şi evaluării subiectului propus.

Răspunzând provocărilor, curriculum-ul modernizat la literatura universală are ca finalităţi: instaurarea unui cult al lecturii, întemeiat pe plăcerea lecturii şi pe afirmarea libertăţii elevului – prin însuşirea unor competenţe-cheie/transversale şi transdisciplinare, dar şi a unor valori şi atitudini – de a identifica repere artistice majore şi de a participa – implicit şi explicit – la conştientizarea/formarea ideii de canon literar universal şi de a-şi exprima punctul de vedere în cadrul lecţiilor.

Strategiile de evaluare recomandate sunt orientate spre evaluarea competenţelor: valorice, de cultură a comunicării, culturale. Aplicarea anumitor tehnici şi forme de evaluare cu valenţe formative sunt relevante pentru a evidenţia performanţele. Merită apreciat caracterul transdisciplinar pe care pune accent curriculum - ul modernizat.

Competenţa de comunicare orală este dezvoltată în cadrul fiecărei lecţii, dacă profesorul ţine cont de tehnicile pe care le aplică în dependenţă de subiectul abordat. În plan sugestiv putem trece în revistă metodele ce sunt oportune pentru dezvoltarea acestei compenţe la fiecare etapă a lecţiei. Ţinând cont de cadrul ERRE , pentru intrarea în oră la etapa *Evocare* se pot utiliza următoarele tehnici: Branstorming-ul, Fotolimbajul, Asocieri forţate, Discuţie liberă, Moment poetic, Bliţ. La etapa *Realizarea sensului*: Cubul, Afinităţi; Studiul de caz; Graficul T, etc. Pentru *Reflecţie* se vor aplica tehnicile: Prezentare de carte, Lotus, Dezbatere, Colţurile, etc. La *Extindere* vor fi oportune tehnicile: Pixuri în pahare, Argumentarea simplă, Forumul de discuţie etc.

Orice tehnică aplicată eficient are un impact asupra dezvoltării personalităţii elevului, iar motivaţia de a învăţa constă în evaluarea corectă a răspunsurilor de către profesor. Tot mai des se pune accent pe baremele de apreciere a răspunsurilor orale ale elevilor. Acest imperativ al timpului ţine nu numai de o disciplină şcolară , dar de toate, în ansamblu. Ne-am deprins să măsurăm competenţele elevilor prin teste scrise, fie aplicate la finele unei unităţi sau trepte de şcolaritate, pentru că au şi ele un impact

pozitiv, însă pierdem din capacitatea elevului de a se exprima coerent, logic şi nuanţat, ca subiect al actului educaţional. Răspunsurile orale solicitate pe parcursul orei, trebuie motivate, justificate în baza unor criterii bine stabilite din timp şi argumentate de profesor, dacă se mizează pe formarea unui vorbitor cult al limbii române.

Exprimarea orală a elevului este mai greu de evaluat decât felul în care scrie el, de vreme ce nu există un produs pe baza căruia să putem trage anumite concluzii. Profesorul poate să fie prezent în multe din activităţile de exprimare orală, monitorizându-le sau contribuind uneori la discuţii. De aceea profesorul are nevoie să-şi dezvolte un sistem de înregistrare a observaţiilor şi de notare a factorilor care afectează exprimarea orală, (înregistrările audio sau video pot ajuta profesorul în evaluarea procesului de exprimare orală, dar necesită mult timp).

Pe parcursul lecţiei profesorul va evalua felul în care se va exprimă oral un elev, observând conform unei fişe comportamentul lingvistic al acestuia: siguranţa cu care elevul se exprimă în diferite scopuri; situaţiile de comunicare în care exprimarea orală a elevului este eficientă; interacţiunea elevului cu diferiţi membri ai unor grupuri diverse; impactul pe care îl are exprimarea orală a unui elev asupra auditoriului; capacitatea elevului de a fi un bun ascultător; modul în care vorbitorul ţine cont de reacţiile auditoriului sau dacă aceste reacţii afectează prestaţia vorbitorului; factorii care determină relaţia vorbitorului cu audienţa; trăsăturile limbajului folosit de elev; felul în care elevul împărtăşeşte altora propriile descoperiri sau semne de întrebare; comentariile sale făcute despre propria exprimare orală, notate în jurnalul elevului sau în chestionare de autoevaluare; cum se descurcă elevul în viaţa cotidiană în ceea ce priveşte comunicarea orală; ce convenţii sociale ale comunicării orale înţelege şi foloseşte elevul; comportamentul elevului în situaţii de comunicare orală.

Există foarte multe instrumente propuse de către diverşi specialişti pentru a ajuta profesorii şi elevii să-şi formeze o anumită competenţă comunicativă. Iată câteva dintre acestea:

Profesorul trebuie să ajute elevii: să se exprime clar, să facă asocieri, să facă raţionamente şi să planifice o comunicare, să ţină cont de sentimentele celorlalţi, să aprecieze relaţiile de prietenie, să aibă în vedere că pot exista soluţii diverse pentru o anumită problemă, să fie atenţi la

detalii, să-şi monitorizeze propria activitate, să reflecteze, analizeze şi să facă predicţii, să înţeleagă ce înseamnă o comunicare eficientă, să înţeleagă felul în care oamenii folosesc limbajul pentru a obţine ceea ce doresc, să poată improviza sau să poată juca anumite roluri, să conştientizeze relaţia dintre comunicarea scrisă şi cea orală.

Printre instrumentele pe care le poate folosi profesorul pentru evaluarea comunicării orale sunt: înregistrări ale secvenţelor de comunicare orală; fişe de evaluare (grile de evaluare a participării la o dezbatere, a construirii unui dialog, a unui monolog etc.); fişe de autoevaluare; realizarea profilului de vorbitor/ascultător al fiecărui elev din clasă. Conform fişei de control, profesorul poate evalua progresul elevului de la o lecţie la alta, de la o temă la alta etc.

Profesorul observă felul în care elevul: vorbeşte şi ascultă; participă la discuţii cu uşurinţă şi siguranţă; povesteşte întâmplări hazlii din experienţa personală; foloseşte limbajul adecvat situaţiei; se implică în sarcina de lucru; revine asupra ideilor, clarificându-le; îşi exprimă sentimentele.

Profesorul observă elevul în situaţii care implică şi o audienţă – prezentarea informaţiei, povestirea, demonstrarea unui experiment, argumentarea unei opinii etc. Profesorul, în aceste situaţii, urmăreşte felul în care elevul: foloseşte registre adecvate; reacţionează la felul în care audienţa receptează ce spune; prezintă informaţii; mesajul său poate fi auzit şi înţeles; relatează evenimente sau experienţe; convinge, argumentează, se apără; dă instrucţii sau explicaţii; povesteşte, rezumă; înţelege efectele evenimentelor nonverbale în comunicarea orală (ritmul vorbirii, intonaţia, ritmul vocii, pauzele etc.).

Rezultatele obţinute se înregistrează într-o structură de tipul:

Data _____
Clasa _____
Obiectul _____
Lecţia _____
Profesor _____
Numele elevului _____
Observaţii: _____

Dezvoltarea componenţei de comunicare orală s-ar putea realiza prin:

- ***Automatizarea capacităţilor de bază*** - are ca scop învaţarea de către elevi a unei exprimări „îngrijite” , elaborate, identificată în limbajul adulţilor;
- ***Cunoaşterea modului de functionare a limbii*** - care are acelaşi scop ca abordarea anterioară - cunoaşterea codului oral standard;
- ***Exersarea exprimării orale*** - abordarea „strict comunicaţională”, fundamental în viziunea lui Piaget asupra dezvoltării spontane a copilului, determinate de propria activitate, se realizează prin exersarea în clasă, a comunicării în contexte diverse;
- ***Exersarea exprimării orale şi analiza ei*** - care acordă o atenţie egală necesităţii de a exersa limba în contexte variate şi importanţei înţelegerii aspectelor lingvistice.

În funcţie de tipul interacţiunii: elev – elev sau profesor – elev , se vor selecta activităţi ce vor dezvolta competenţa de comunicare orală: prelegere intensificată (în care partenerul de dialog poate interveni cu întrebări, exemple, solicitare de clarificări); prezentarea unui punct de vedere; citirea unei lucrări redactate de elev; relatarea unei experienţe personale; povestirea unei cărţi sau a unui film; participarea la jocuri de rol; interviu.

In afara evaluărilor precise ale unor activităţi, profesorul poate urmari şi *profilul de vorbitor şi de ascultător al elevului* din clasă. Un astfel de profil, foarte util pentru ca elevul să-şi descopere punctele tari şi pe cele slabe în privinţa comunicării orale, se bazează pe observarea comportamentului de comunicator al elevului şi poate avea în vedere nu doar performanţele realizate de elev în lecţiile de literatură universală, dar şi la celelalte disciplini.

De menţionat că nu calificativele sunt importante, ci feedback-ul pe care îl primesc elevii referitor la fiecare criteriu. Cu alte cuvinte, profesorul sau elevii care evaluează vor nota în grila de evaluare, pentru fiecare criteriu, observaţii concrete, care-l pot ajuta pe cel care a realizat activitatea să înţeleagă ce a făcut foarte bine (F.B.), bine (B.) sau slab (S.).

Ca o concluzie a celor prezentate am putea menţiona că profesorul îi poate ajuta pe elevi să-şi dezvolte competenţa de comunicare orala, dacă:

- Poate să construiască demersuri coerente, din care să nu lipsească exersarea comunicarii orale şi evaluarea elevilor după fiecare activitate orală;
- Le oferă elevilor modele de comunicare eficientă (cum se face o prezentare, cum se oferă un feedback, cum se face o argumentare);
- Le propune criterii de evaluare pentru fiecare activitate;
- Încearcă să găsească teme de interes pentru activităţile de comunicare orală propuse elevilor;

Bibliografie:

Crăciun, C. *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu,* Editura Emia-Deva, 2004.

Okon, W. *Didactica generală. Compendiu*, Bucureşti, Editura Didactică și Pedagogică, 1974.

Nicola, I. *Tratat de pedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura Aramis, 2000.

Literatura universală. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a, Editura Știința, Chișinău, 2010, p. 4-6.

Hatu, C. *Capodoperele literaturii universale trebuie incluse în programele din școala generală și liceu și în materia pentru bacalaureat.* În „Revista 22”, București, 2010, an. 21, numarul 32 (1065), p. 1.

Pavlicencu, S. *Literatura universală în liceu.* Revista „Limba Română”, 2007, nr. 7-9, p. 23.

Dicționarul explicativ al limbii române, ediția a II-a, coord. Ion Coteanu și Lucreția Mareș, București, Editura Univers, 1996.

Vianu, T. *Obiectul şi metodele predării literaturii universale în învăţământul superior,* București, Editura Didactică și Pedagogică, 1965.

Summary*: This article aims to highlight the importance of Universal Literature as a current discipline to form a cultvated speaker profile. Subject matter in literature contributes to strengthening humanistic dimension of education, developing a culture of communication, to broaden the students'literary horizons. Oral communication competence developed within these classes motivates students to express their reasoned opinions and to put into exact context. Not only competence development has an impact on the formation of a cultivated speaker, its objective assessment will require the teacher to be a cultural and linguistic model as well.*

ON INNOVATIVE METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS THE MEANS OF INTERCULTURAL DIALOGUE

Micaela TAULEAN, PhD, Associate professor,
USARB, Balti, R.Moldova

Key words *Competence, interactive methods, a method of learning a foreign language, intercultural competence, intercultural dialogue*

In the context of globalization which has covered virtually all areas of our life, an effective interaction with other cultures is getting urgent. Intercultural communication is one of the most dynamic new sciences. At the same time, as noted by many researchers (Hall and Dodd, Ter-Minasova and Golovleva, Spencer-Oatey and Franklin) conflicts and misunderstandings occurring between people from different cultures are not connected with an insufficient knowledge of the language but with a lack of cultural knowledge. Knowing the language gives an appearance of understanding people of different cultures but does not give a sufficient knowledge about the foreign culture.

Initially for describing intercultural communication the researchers used the classical culture as more or less stable system of conscious and unconscious rules, norms, values, structures, and artifacts, i.e. national or ethnic culture. It is believed that this concept was introduced in the 1950s by American cultural anthropologist Edward T. Hall in the framework of the adaptation programs for American diplomats and businessmen in other countries. From the Foreign Service Institute, Intercultural Communication teaching and training spread to the universities and other organizations. University courses were given and academic textbooks in Intercultural Communication started to appear in the USA in a larger scale in the 1970s. In Europe, the first university courses in Intercultural Communication took place in the 1980s. Intercultural communication is one of progressively developing trends in modern society. Of particular interest is the study of communication barriers representatives of different socio-cultural systems. The main barriers that reduce the effectiveness of interactions were differences in cognitive schemes used by different cultures (especially language and nonverbal systems, elements of social consciousness). As the world becomes more complicated and pluralistic culture, and growing

importance of themes related to intercultural communication. The ability to communicate, regardless of the cultural barriers that influences our lives not only at work or at school, but also at home, in the family and in the gaming environment. Intercultural communication has a number of features that make it more complex, demanding and difficult than intra or interpersonal communication.

The society in which we live is, and has been, multicultural although the present cultural diversity has certain characteristics which are different to other times and historical moments. Mixing, communicating and living with people from different cultures involves a certain amount of preparation and competence. In this demand, the foreign language classroom is the ideal place to express this type of educational intervention. To have a good command of a language does not mean only understanding and knowing how to use its grammatical structures but also understanding the culture in which the language is used and learning how to place one culture in contact with the other. Consequently, students must continually develop more efficient intercultural communication skills.

Nowadays all the state standards of higher education highlight the learning competencies. Competence is "the ability to do anything well or efficiently", "the ability to perform specific work functions" (Clouet 2012:12). A communicative skill is completed with a linguistic skill allowing students to interact not only in the classroom but also in the daily life activities of the second language.ESL/EFL classroom teachers are requested to not only provide linguistic tools (e.g., grammar rules, vocabulary, phonics), but also the communicative tools needed to improve accuracy in students' speaking abilities. Teachers must search for ways to perform tasks in a second language similar to those they would use in their mother tongue. That is, strategies from the former language can certainly support aspects of these strategies in the second language.We understand by "competence" the combination of training, skills, experience and knowledge that a person has and his ability to apply them to perform a task safely**.** It goes without saying,that active and interactive forms of teaching methods play a significant role in EFL teaching.With the active training the student acts various activities, while passive learning, enters into a dialogue

with the teacher, participating in the cognitive process, doing creative search or problematic tasks (Gisselle & Martin-Kneip 2000: 23).

Active learning methods can successfully form:

- the ability to adapt in the group;
- the ability to establish personal contacts and exchange of information;
- willingness to accept responsibility for group activities;
- the ability to initiate and formulate ideas and projects;
- willingness to take calculated risks and adopt innovative solutions;
- the ability to clearly and convincingly to express their thoughts,
- the ability to effectively manage its activities, the time and the organization of their studies.

Interactive training is “a) learning, built on the interaction of the learner with the learning environment, the purpose of which is to acquire experience; b) training, which is based on the psychology of human relationships and interactions; c) training, understood as a collaborative process of knowledge, where knowledge of the mined-in joint activities through dialogue or monologue" (Dodd 1997: 7).

To have a good command of a language does not only mean understanding and knowing how to use its grammatical structures but also understanding the culture in which the language is used and learning how to place one culture in contact with the other. Consequently, students must continually develop intercultural communication skills. Among the difficulties the foreign language teacher may encounter in the classroom when teaching these skills there may be two in particular. Firstly, the possible uneasiness of the teacher who, on many occasions, feels that he/she is not up-to-date with the latest methods or does not have sufficient knowledge in the area. Secondly, we should mention the attitude of the student when faced with a foreign culture. In relation to the attitude of the students, teachers continually state that the difficulties originate from one or more of the following: insufficient sociocultural competence or, often, from a lack of linguistic competence, sometimes from a lack of understanding, a bad interpretation or simply from misunderstanding. The methods used for correction and learning try to remedy these problems but, more often than not, this does not happen or it seems that the short and medium term results are unsatisfactory. The situation described leads us to consider the need to

develop intercultural competences that favour intercultural communication and dialogue.

At the lessons of “Intercultural communication” course we used the following methods of teaching that we consider innovative ones:

Discussion (from latin - consideration, research) - a free public discussion or verbal exchange of knowledge, opinions, ideas or opinions on any problem. Its essential features are: the combination of mutually complementary dialogue and debate, dispute, clash of the different viewpoints. Discussion has several advantages: the students are actively involved into the process of discussion and cooperation. And it provides the feedback from the students.

For example after studying the topic “Cultural differences” the students should discuss the following questions:

- What has surprised you when you've met people from other countries?
- Would you ever consider marrying or dating someone from another culture?
- What does it mean to be polite in your culture?
- What is considered rude in your culture?
- Do you think "when in Rome, do as the Romans do" is always good advice? Why or why not?

Another innovative method is ***Case-technology*** (“Case” from the English "accident" or "event". It also comes from the Latin “casus - "cadere" meaning "to fall”). ***Case – study***isa form of training and activation of teaching-learning process that allowssuccessfully develop communicative competence in solving the problems. The student must

- demonstrate the ability to think logically, clearly and consistently, as well as to understand the meaning of the original data and the assumption of decisions;
- develop the ability to select the additional information needed to clarify the initial situation, i.e., to formulate correctly the questions "for development and understanding";
- acquire skills for clear and accurate presentation of his own point of view orally or in written forms;

- develop necessary skills to make presentations, i.e., to present convincingly, justifying and defending his point of view (Ступина 2009: 8).

Among case-technology we can mention the following techniques:

- situational analysis method (метод ситуационного анализа);
- analysis of specific situations (анализ конкретных ситуаций, case studies);
- game design (игровое проектирование);
- the method of situational role-playing games (метод ситуационно-ролевых игр) (Панфилова 2009: 46).

In the process of resolving a particular situation, the students use their experience and knowledgethat have been acquired by them at the previous lessons of the course and by proper experience.

For example, the students were to read several scenarios involving various forms of cultural "***misunderstandings"***. The examples of "Intercultural Incidents" were created by David Steel (from Lancaster University) and were used by us at our practical lessons of the course.

"ROMAN AGE"

Steve is on an 8-month work-placement in Italy. He gets on well with his colleagues and they go out for a drink in the evening. Getting to know one another they begin to talk of themselves. Steve explains he comes from a typical British family. His father works in an office and his mother is a home-help. His sister goes to a comprehensive school. They all live together in a semi-detached house. He mentions that his grandparents are in an old people's home. Suddenly there are funny looks and the conversation seems to run into the buffers.

The students were to think what had happened and to comment the situation.

These intercultural incidents are to enable students to identify causes of cultural misunderstandings; to demonstrate the need for observing others in interaction and for critically analysing culturally defined situations; to foster greater sensitivity towards "otherness" and to raise students' levels of intercultural knowledge and awareness, ranging from role plays to structured discussion and creative writing.

Another innovative method is **Role playing and scenario analysis based teaching.** *Drama and dramatic techniques* provide an opportunity

for a person to express himself through verbal expressions and gestures using his imagination and memory. Maley and Duff (1978) said that drama releases someone's imagination and energy and this could be considered as an educational objective. Fernandez and Coil (1986) supported the previous idea adding that drama encourages students to exercise their sensitivity and imagination and thus makes learning more realistic and meaningful. From educational point of view, drama fosters the social, intellectual and the linguistic development of the child (Dougili, 1987; Early and Tarlington, 1982) and it centers on language development, personal awareness, group co-operation, sensory awareness, and imaginative growth. The change in attitude towards the use of drama and drama techniques in language teaching came about due to a greater emphasis on meaningful communicative activities instead of mechanical drills. Drama and dramatization can be considered useful for clarifying intercultural misunderstandings. We can say that drama involves language students in a role-play and simulation as well as encourages them to position themselves in the role of a member of the other culture.

The role-play activity "***In our block***" (adapted from "Educational Pack", 1995) tries to analise conflicts between people from different cultures and the solutions how these conflicts can be solved in a positive way. This activity is addressed to the analysis of conflict and the way students deal with it depending on the origin of their social and cultural background. The students should role-play a situation that could happen in anyone's daily life. The teacher reads or gives everyone the following text:

"***In our block***"

"*There is an apartment block near where you live. One of the apartments is rented to a group of foreign students who often have visitors from home staying and who also frequently organise parties. Some neighbours, especially those living in the apartments closest to the students, are annoyed and complain that the students and their friends make lots of noise, don't let them sleep and don't take care of the building. The neighbours have called a meeting to try to solve this problem*."

The teacher gives the personal cards with roles to the actors (volunteers):

Young foreigner *You speak and understand the language of the host country very well but do not understand why your neighbours are upset. In your opinion, both you and your student friends behave perfectly normally. You will not leave the apartment under any circumstance.*
Leader of the residents committee *Your apartment is far away from the one the foreign students live in. Personally they cause you no bother. But you do not like foreigners and you don't want them living in your building.*
Young woman (25-30 years old) *You live alone and are afraid of the young students because they seem very strange and different from you.*
Young person *You are also a student. You do not have any clear opinion about the problem but you would like to move into the apartment where the foreign students live.*
Refugee *You are also a foreigner, although from a different country than the students. You and your family do not have much to do with other people in the block. You have never had any problems with anyone despite the fact that you feel rather isolated.*
Elderly couple (this role should be played by two people) *You are both aware of the problems that force many people to leave their home country and try another life elsewhere. You support an organization which provides aid to developing countries*.
Unemployed neighbour *You strongly disagree with policies that allow foreigners to come to live and work in your country. You think that foreigners should only be allowed in as tourists.*
The owner of the building *The young foreigners always paid their rent punctually and you don't want to loose the income from that apartment. But you don't very much like foreign people and you see this conflict as a possible opportunity to raise the rent for the foreign students. On the other hand, you also have the possibility of renting them another apartment on the outskirts of town.*

Some students will be volunteers and will play the roles of the neighbours and another act as observers. The teacher shares out the role cards between the volunteers and gives the observers each a copy of the “Observers notes”. The players have to come up with a solution to the

problem then start the role-play. The observers should note if the players respect each other's turn to speak or do some people but in or does everyone try to speak at once or do one or two people try to impose their point of view; should note if anyone tries to take a lead and to facilitate the meeting; what kinds of arguments players used; should note if there were any change in the attitude and behaviour of the players after they received the "clues for finding a solution".

Debriefing and evaluation can be done in the following way – the actors (volunteers) and observers get together in a large group for the discussion, which should be divided into two parts: talking about what happened in the role-play answering questions for actors and for the observers.

Questions to the actors:

1. How did you (the actors) feel about it?
2. Was it difficult to get into the role you were given?
3. What did you find hardest and what easiest?
4. What kinds of arguments were put forward and were they based on fact, reason or emotion?
5. Was it easier to find arguments for or against the students?
6. Was the problem resolved and was everyone happy with the outcome?

The other effective teaching method is ***Portfolio*** (from French "porter" meaning"wear" + Latin"in folio"meaning "in the sheet size"). According to Gisselle and Martin-Kneip portfolio is a collection of student work that exhibits the student's efforts, progress and achievements in one or more areas or as Davis at al. saidthat portfolio is a collection of papers and other forms of evidence that learning has taken place.We consider that the use of portfolios for students' assessment enables students and teachers to engage in a process of learning through assessment. This implies that the assessment procedure not only measures and reinforces the desired learning outcomes but rather enhances the development of strategies, attitudes, skills and cognitive processes essential for lifelong learning.It helps the students to organize their own educational activity, the development of self-learning skills, to assess the prospects for professional growth, to determine the dynamics of teaching and learning activities.

In conclusion we should say that innovative teaching methods and educational technologies are aimed primarily to improve the self-activity of the students and to motivate them to educational and professional activities. They allow students to pass from passive acquisition of knowledge to use them actively real-life situations, which certainly improves the quality of teaching future specialists.

References:

Sources in English:

Clouet, Richard, *Studying the role of intercultural competence in language teaching in upper secondary education in the Canary Islands, Spain,*OnOmazein 26 (2012/2): 309-334.

Davis, M.H., Friedman Ben-David, M, Harden, R.M., Howie, P., Ker, J., McGhee, C. Pippard, M.J., Snadden, D. (2001). Portfolio an assessment in medical students' final examinations, Medical Teacher 23: 357-366.

Golovleva, E. L. (2008). *Introduction to intercultural communication*. Rostov-on-Don: Phoenix.

Gisselle, O. & Martin-Kneip. (2000). Becoming a Better Teacher. ASCD, Alexandria, Virginia, USA

Dodd, C. H. (1997) *Dynamics of Intercultural Communication (5thed.)*. New York: McGraw-Hill. Fernandez, L. & Coil, A. (1986). Drama in the classroom. *Practical Teaching 6:3, pp.18-21*.

Maley, A. & Duff, A. (1978). Drama Techniques in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Spencer-Oatey, H., Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Ter-Minasova, S. G. (2000). *Language and intercultural communication*. Moscow: Slovo.

Sources in Russian:

Астафурова, Т. Н. Варьирование речевой деятельности в межкультурном деловом общении / Т. Н. Астафурова // Тезисы докл. Науч. Конф. «Языковая личность: Жанровая речевая деятельность», Волгоград, 6-8 дек. 1998 г. – Волгоград. 1998. – С. 6-7.

Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно- целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия /

И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н. В. Бордовской. — 2-е изд., стер. / Бордовской Н. В. — М. : КНОРУС, 2011. — 432 с.
Ступина, С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе / С. Б. Ступина // учебно-методическое пособие. — Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. — 52 с.
Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение / А. П. Панфилова // учебное пособие. — М. : Издательский центр «Академия», 2009. — 192 с.

Internetsources:

https://www.amee.org/getattachment/AMEE-Initiatives/ESME-Courses/AMEE-ESME-Face-to-Face-Courses/ESME/ESME-Online-Resources-China-Dec-2015-(1)/Session-5-Guide-24-Portfolios-for-assessment.pdf
http://www.fctl.ucf.edu/TeachingAndLearningResources/CourseDesign/Assessment/content/101_Tips.pdf
file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-StudyingTheRoleOfInterculturalCompetenceIn Language-4419746.pdf

Abstract

The paper evaluates several innovative methods of teaching a foreign language. The author of the article highlights the idea that any communication methods that do not destroy the objective could be considered as innovative methods of teaching; it reduces barriers of intercultural communication and contributes to the conscious mastering of a foreign language.

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 7 КЛАСІ (ЗА ТЕМОЮ «ПРИСЛІВНИК»)

Марина ТУНИЦЬКА
канд. пед. наук, доцент
Бельцький державний університет ім. Алеку Руссо

Ключові слова: *мовна, мовленнєва, етнокультурознавча компетенції, мовленнєва діяльність, комунікативна особистість.*

Система освіти Молдови покликана сприяти реалізації освітніх завдань соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, адже школа готує людину до активної діяльності в різних сферах суспільного життя. Це відображено в найбільш вагомих державних документах: «Державних стандартах з української мови і літератури», а також у «Курикулумі з української мови та літератури», в яких наголошується на необхідності розвитку в школярів здатності до творчого самовираження, формування вмінь виконувати творчі завдання, розвивати комунікативну компетенцію.

Освітньо-виховне значення української мови в Республіці Молдова визначається соціальними функціями мови як основного засобу спілкування між представниками українського етносу, пізнання дійсності, прилучення до невичерпної скарбниці культурного досвіду українського народу, саморозвитку і самозбагачення, володіння культурою спілкування в поліетнічному середовищі, розуміння своєї причетності до молдавського народу, поваги до державної мови, до інших мов і культур, що функціонують у Республіці Молдова (Курикулум з української мови і літератури(V-IX класи) 2010 , 4).

З педагогічної функції української мови, зазначеної курикулумом, випливає, що першочерговим завданням гімназії є мовленнєва діяльність – становлення мовної особистості за умов роботи над зв’язним текстом в єдності його змісту і форми, а також створення власних висловлювань в різних ситуаціях спілкування. Отже, граматика має бути підпорядкована мовленнєвій діяльності.

Як слушно зауважував В. О. Сухомлинський, «безглуздо, потворно зводити, як ми це робимо, вивчення рідної мови до

студіювання граматики. Адже дитина розуміє найтонші відтінки рідної мови задовго до того, як вона довідається, що на світі є граматика. Отже, перше завдання школи – навчити добре мислити і говорити» (Сухомлинський 1976: 340). У цьому завданні видатний педагог особливого значення надавав роботі над словом, зі словом, збагаченню словника, розумінню образності, тонкої гри значень слова.

Вивчення української мови за вимогами курикулума має

відбуватися в трьох взаємопов'язаних іпостасях: а) як навчального предмета з сумою знань про мову і мовленнєву компетенцію; б) як основного засобу комунікації серед українського етносу; в) як засобу розвитку і саморозвитку особистості школяра, творчого самовираження. Через осягнення мовної картини світу дитина пізнає світ і себе в ньому, трансформує і презентує уже в своєму мовленні і мову, і знання її системи (Донченко, Луценко 2005). Учень VII класу, вивчаючи рідну мову, яку він, на жаль, чує лише в родинному побуті, спілкується її діалектом, засвоює не тільки систему мовних знаків, її структурні особливості, користується виражальними засобами мови, він усвідомлює себе носієм цієї мови, за допомогою якої зростає його інтелект і духовність.

У підручнику (Кожухар, Туницька та ін. 2012) втілено ідею когнітивно комунікативної методики навчання. Це позначає, що в ньому містяться такі тексти і завдання до них, які сприяють опануванню мовних одиниць як основи пізнання і формування концептуальної та мовної картини світу. Наприклад: вправи № 1, 5 стор. 83, 84; вправа № 3, стор. 87; вправа № 8 стор. 90 тощо.

Завдання. *Про яке народне свято йдеться в тексті? Які ще легенди та повір'я, пов'язані з цим святом, ви знаєте? Зверніть увагу на виділені слова. На які питання вони відповідають? З якими словами у тексті зв'язані? Якою частиною мови є? (с. 83).*

Завдання такого типу постають основою створення образу світу в уяві кожного учня. Такий підхід посилюватиме практичний аспект формування мовленнєвих умінь і навичок. Організація пізнавальної роботи з підручником на основі тексту, в якому функціонують одиниці всіх рівнів мовної системи, допомагає закласти підвалини мовної, мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної компетенцій.

Наведемо приклади з підручника, щоб підтвердити наші тези (за темою «Прислівник»). Є тексти про свято Ивана Купала (с. 83); про вчинок підлітка з собакою (с. 84); про жовторотих пташенят (с. 87); про далекі часи Молдови після смерті Штефана чел Маре (с. 92) тощо. Перелічені тексти мають пізнавальний характер загально-інтелектуального плану, на їх підставі удосконалюватиметься соціокультурна, мовна, мовленнєва та діяльнісна компетенції.

Методика комунікативного навчання в підручнику представлена системою вправ і завдань, спрямованих на розвиток комунікативного мовлення, що передбачає поетапність у засвоєнні знань, формуванні частково-мовленнєвих, мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок. Текст розглядається і як джерело інформації, і як засіб навчання, за допомогою якого вивчається морфологія частин мови, зокрема «Прислівник».

У підручнику чітко розмежовуються перед- і післятекстові завдання. Мета передтекстових: визначити головну думку тексту, дібрати заголовок, установити тему та тип тексту, стиль, переказати текст. Післятекстові завдання спрямовані на формування вмінь і навичок вживання відповідних морфологічних категорій та удосконалення орфографічних правил у зв’язку з вивченням частин мови.

Так, за темою «Прислівник» кожен урок-параграф починається із зв’язного тексту, який потрібно виразно прочитати, відповісти на питання стосовно його змісту, теми, типу, головної думки, з’ясувати незрозумілі слова, якщо такі є, а далі знайти прислівники, встановити їх значення, поставити питання до кожного виписаного прислівника, встановити його зв’язок з відповідним словом у тексті, поміркувати над походженням терміна «прислівник», визначити синтаксичну роль прислівників у реченнях певного абзацу; вміти користуватися таблицями, відшукуючи потрібну інформацію. Так формуватимуться частково-мовленнєві уміння і навички. Комунікативні вміння й навички розвиватимуться на підставі завдань типу: подані словосполучення замініть одним словом – прислівником. Уведіть прислівники в речення, щоб утворилося зв’язне висловлювання. Складіть опис картини (усно), вживаючи прислівники (с. 86);

підготуйте повідомлення про творення ступенів порівняння прислівників за поданим початком, самостійно дібравши приклади для ілюстрації теоретичних положень (с. 87); опишіть ситуацію за поданими стійкими сполученнями (с. 89); напишіть докладний переказ поданого тексту за самостійно складеним планом (с. 90); напишіть твір-опис за однією із пропонованих репродукцій картин та самостійно складеним планом (с. 91); напишіть твір-опис подруги чи одного із членів вашої родини, використовуйте портретну лексику (с. 101); опишіть відомий вам трудовий процес. Прислівники підкресліть (с. 108).

Тексти різних функціонально-смислових типів мовлення (розповідь, опис, роздум), різних жанрів (оповідання, вірш, пісня, прислів'я, приказки) та стилів (художній, публіцистичний, офіційно-діловий, науковий) забезпечуватимуть розуміння і засвоєння функцій мовних одиниць у зв'язному мовленні.

Автори аналізованого підручника включили в завдання та вправи елементи порівняння, зіставлення, аналогії, аналізу, синтезу, протиставлення, які сприятимуть розвиткові логічного мислення семикласників. Доводимо: Випишіть прикметники та прислівники вищого та найвищого ступенів порівняння із тексту. Зверніть увагу, яку частину мови пояснюють прикметники, а яку – прислівники (с. 88); Поясніть, як розрізняти найвищий ступінь прикметників середнього роду і прислівників. Що спільне і що відмінне в їх будові (с. 88); складіть речення з поданими прислівниками та однозвучними словами. Зверніть увагу на правопис (с. 94); Зробіть аналіз за будовою прикметників і дієприкметників та утворених прислівників (аналіз та порівняння) (с. 95); складіть зв'язну розповідь про творення прислівників (с. 92). Висловлювання в науковому стилі (синтез) тощо.

Важливу роль у підручнику відіграють опорно-узагальнюючі таблиці і схеми, які полегшують сприйняття мовного явища (зокрема прислівника) (Кожухар, Туницька та ін. 2012:83). Наприклад: Розгляньте таблицю. З'ясуйте, на які ознаки вказують прислівники (с. 83); проаналізуйте таблицю «Творення ступенів порівняння прислівників» (с. 87). Виділені прислівники розберіть як частину

мови (схема розбору с. 89). Проаналізуйте таблицю «Способи творення прислівників» (с. 91) тощо. Отже, аналізований підручник спрямований не на заучування теоретичних відомостей, а на використання знань про них для творення власного мовлення.

Учні уже обізнані з частиною мови «Прислівник». Уперше це уявлення вони здобули в IV класі. У VII класі удосконалюються вміння вживати прислівники під час побудови текстів, усвідомити, що основна граматична ознака їх – незмінюваність; формувати навички правопису прислівників, уміння розрізняти їх серед інших частин мови, будувати речення з ними, користуватися сталими виразами з прислівниками, описувати ситуації їх вживання. Головним же завданням має стати усвідомлення текстотвірної ролі прислівників в текстах розповідного характеру та розповіді з елементами опису, а також процесу праці, їхньої стилістичної ролі у текстах художнього стилю. Наводимо приклад інтегрованого уроку за темою.

Урок починається зі звучання музикального фрагменту «Ave Maria» Ф. Шуберта. Після того, як музика закінчилася, ставиться питання учням: *Чи знайома вам музика? Хто її автор? У чиєму виконанні ми її почули?* (учням музика та її автор знайомі, відповіді відразу дають школярі).

Учитель: *Як звучав цей славнозвісний твір Франца Шуберта?*

Учні відповідають з місця (і записують у зошити, один записує на дошці): *ніжно, м'яко, плавно, ласкаво, високо, бадьоро, протяжно, мажорно, мелодійно, співуче, захоплено, велично, по-справжньому, майстерно, світло, повільно, радісно, негучно, незвичайно, натхненно, божественно, гармонійно, дивовижно, життєрадісно.*

Учитель: *Якими частинами мови є записані слова?*

Учні: *Прислівники. Адже було поставлене питання* ***як****?*

Учитель: *А ще на які питання відповідають прислівники? Чи можемо ми дібрати інші слова – прислівники щодо прослуханого уривка?*

Учні за допомогою вчителя: *Коли звучала ця музика? (щойно, сьогодні, нещодавно, нині, тепер). Де її знають люди? (скрізь, повсюди, всюди). Наскільки (якою мірою) вона вам сподобалась? (дуже, занадто, вельми). Звідки вона прийшла до нас? (здалеку, з далекої Австрії XIX ст.)*

Школярі нагадують, що прислівник – незмінна частина мови, доводять це: музика звучить красиво, дуже красиво, занадто красиво.

Тут можна порівняти прикметник і прислівник.

Із цією метою вчитель організовує спостереження дітей за лексико-граматичними ознаками слів *тихесенький* і *тихесенько* у таких, наприклад, реченнях: ***Тихесенький*** *вечір на землю спадає* (В. Самійленко) і ***Тихесенько*** *звучить музика*. Учні виписують словосполучення з цими словами і визначають, якою частиною мови вони є.

Якщо приналежність слова *тихесенький* до розряду прикметників учням встановити легко, то визначення слова *тихесенько* як частини мови викликає у них певні труднощі. Виникає питання: якою ж частиною мови є слово *тихесенько*? Так створюється проблемна ситуація. Вихід із неї буде знайдено в ході евристичної бесіди:

— У чому схожість і відмінність слів тихесенький і тихесенько? (Обидва слова називають ознаку, але відповідають на різні питання: який? – тихесенький, як? – тихесенько).

— З якими словами пов'язані ці слова у виписаних словосполученнях? (Вечір, звучить.)

— Які ознаки показують ці слова? (Ознаку предмета і ознаку дії.)

— Що станеться із словом тихесенький, коли змінити слово вечір? А із словом тихесенько, якщо змінити слово звучить? (Слово тихесенький змінюється, а тихесенько – ні.)

Отже, учні доходять висновку, що слова, які показують ознаку дії, є незмінними. Школярі називають термін на позначення слів такого типу – **прислівник**. У ході подальшої роботи розширюється уявлення дітей про прислівник. Внаслідок виділення прислівників у тексті чи окремих реченнях учні усвідомлюють, що прислівники відповідають ще й на питання *де? куди? коли?* і пояснюють дієслова. У реченні є другорядними членами.

Слова, які учні записували на дошці, являють собою словниковий диктант – а це є теоретико-практичний метод, використаний на уроці. Музичний фрагмент використовується на початку уроку для контролю емоційного сприйняття, для більшої

образності слів, які характеризують музику, для більшого зосередження у роботі.

З наведених прислівників учні обрали слово *здалеку* для аналізу за будовою.

Учитель: *Чи можна дібрати інші прислівники з коренем* ***далек*** *чи* ***дал****? Який правильний корінь?*

Учні: *Поодаль, вдалині, неподалік, далеко,далеко-далеко.*

Учитель: *Позначте їх будову, згадаймо, як слід писати ці прислівники.*

Спочатку треба визначити прислівники в тексті, знаходити їх. На дошці (переносній) чи на моніторі комп'ютера міститься текст.

Раптом, несподівано ,звідкись зверху *над головами кілька разів тьохнув соловей й замовк, чекаючи, чи не покарає його хто за зухвалість. Чекаючи* ***зовсім недовго****, він розсипав у темряву* ***голосисто****,* ***соковито****,* ***ясно*** *освіжену дощем трель.* ***Потім*** *голос* ***ніжно*** *покликав ще раз,* ***швидко-швидко****. Він був* ***по-новому*** *задерикуватий, збивався й заливався. Голос звучав все* ***вище*** *й* ***вище****. (В. Піскунов).*

Зверніть увагу, що текст пов'язаний з музикою природи, солов'їним співом – ми знову звертаємось до мотиву мистецтва. Який тип тексту? Відшукайте прислівники, вставте пропущені орфограми. Робота виконується ланцюжком.

Учитель: *Який заголовок можна дібрати до тексту? Яка його головна думка? (1. Соловей – співець природи. 2. Життя – це чудо). Випишіть прислівники з тими словами, до яких вони належать.*

Як? *– раптом, несподівано тьохнув* ***Звідки?*** *– звідкись зверху тьохнув* ***Чекаючи як довго?*** *– зовсім недовго чекаючи* ***Як?*** *– голосисто, соковито розсипав* ***Освіжену як?*** *– ясно освіжену* ***Як?*** *– ніжно покликав, швидко-швидко* ***Якою мірою?*** *– по-новому задерикуватий* ***Як звучав?*** *– вище і вище звучав.*

Учитель: *Зробить висновок, від яких частин мови залежить прислівник. Що він позначає? (Ознаку дії, стану, ознаку іншої ознаки).*

Зробіть синтаксичний аналіз речення ***<u>Він був по-новому задерикуватий</u>.***

Всі висновки, зроблені учнями, перевіряються за підручником. Виконується вправа підручника на стор. 85 № 7, яка також являє собою зв'язний текст, що містить опис природи.

Отже, закріплення матеріалу сприяє кращому усвідомленню ролі прислівників у зв'язному тексті. Такий урок створює атмосферу творчості, до роботи залучається весь клас, музичний матеріал збагачує емоційну сферу, а тексти слугують основою для продукування власного зв'язного мовлення.

Таким чином, роль прислівника в мовленні досить значна. Без нього, як і без прикметника, мовлення втрачає конкретність, образність. Робота із залученням інтегрованих уроків свідчить, що в такий спосіб прислівник засвоюється ефективніше, ніж коли перевагу надавати граматичному аспекту його вивчення.

Список використаної літератури

Донченко Т., Луценко В. Інтеграція системно-описового, функціонально-стилістичного і комунікативно-діяльнісного підходів до вивчення української мови // Українська мова і література в СШ, ліцеях, гімназіях, колегіумах. – 2005. – № 3. – с. 38-40.

Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения. V – VII классы. – Москва: Просвещение, 1991.

Кожухар К. С., Туницька М. В. та ін. Українська мова і література. Підручник для VII класу. – Кишинів: Ştiinţa, 2012.

Курикулум з української мови і літератури (V-IX класи). – Кишинів, 2010.

Методика вивчення української мови в школі. / О. М. Беляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін. Посібник для вчителя. – Київ: Рад. школа, 1987.

Практическая методика обучения русскому языку в средних и старших классах. / Под ред. Е. А. Быстровой. – Ленинград: Просвещение, 1989.

Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві // Вибрані педагогічні твори: В 5-ти т. – К., 1976. – Т. 2. – с. 419-656.

Шкільник М. М. Проблемний підхід до вивчення частин мови: Посібник. – К.: Рад. школа, 1986.

Summary. *In this paper we propose a new approach to the study of adverbs, taking into consideration the integration of several disciplines. As the main purpose of gymnasium cycle is the reliance on the development of speech activity, the study of grammar should be directed to the formation of speech competence. Adverb as grammatical class of words performs important functions in speech, so it is necessary to identify the role of adverbs in the structure of oral and written texts. The learning aids of integrated lessons are presented in this article that aim to optimize the study of this part of speech.*

IMPLEMENTING FLIPPED CLASSROOM PRACTICES IN MOLDOVAN UNIVERSITIES

Elena VARZARI, *lector superior, USARB*
Oxana CEH, *lector universitar, USARB*

Key words: *flipped classroom, a pedagogical model/approach, lecture-based class, audio/video presentations*

There has been tremendous advancement in technology nowadays in most spheres of people's lives.The field of education makes no exception. The number of students who would rather use computers for study and research than stay in libraries reading books has increased. Some of them have decided to renounce the traditional way of learning giving preference to online courses and even online universities. Correspondingly, these changes in the teaching/learning process have brought a certain dispute concerning therole of teachers in the educational process that might become less important with the introduction of new technologies in class. However, nobody denies the teachers' role in the learning process because no machine will ever successfully replace the human interaction and its outcomes.

It is indisputable that amodern language teacher should adjust the language teaching tools s/he uses. The teacher'smain goal is not just to make students learn a foreign language, but also to cultivate their 'taste' for learning a foreign language. It is common knowledge that in order to develop students' language learning skills, the teacher should use relevant strategies, methods and techniques. They have got a few new approaches to language teaching at their disposal that would enable the students to adopt certain practices in order to enhance their language competences, though they might be rather challenging at times. A modern specialist shouldbe

aware that the system of teaching and learning has recently undergone a tremendous change, more and more technologies being used in class, thus making teaching and learning more interesting and accessible. Methodologists consider that the traditional lecture-based class where students usually sit and passively acquire the new material is not the most efficient way for the students to learn. This often leads to mechanical memorization without the opportunity to really understand what the new topic means, or moreover, how to apply the obtained knowledge in real-life situations.

Among this great variety of approaches and methodologies, flipped learning (FL) deserves proper consideration, as it guarantees learner involvement at any time and place. In modern methodology the flipped classroom is defined as a pedagogical model in which the traditional lecture and homework parts of a course are inversed. "Flipped Learning is apedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning spaceto the individual learningspace, and the resultinggroup space is transformed into a dynamic, interactivelearning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter"(What Is Flipped Learning? n.p. 2014).

This teaching method is also knows as flipped classroom, the Thayer method, reverse teaching, backwards classroom and inverted classroom. It was developed in the 2000s by Jonathan Bergmann and Aaron Sam saiming at helping the students who missed classes. They started with creating PowerPoint presentations of their classes with the audio support, later they introduced short video presentations. Within the time they have realized that such a model saves a lot of classroom time, which could be more effectively used to practice the learnt material during the direct contact with the students. In a nutshell, FL is the reversed traditional class setup in which the learners acquire key-content outside of class (usually at home), and then they sit together in class doing exercises, working interactively in pairs and/or groups, discussing and clarifying difficult issues, participating in problem-solving activities and team building games, performing simulations, doing case study reviews, carrying out experiments, asking clarifying questions and trying to find correct answers under the direct supervision of the teacher. Thus the students are engaged in collaborative

learning. This model turned out to be successful in American High Schools, but it is rather disputable how appropriate it is to use FL in the university; or whether all the subjects could be taught via this model equally effectively. However, there are several problems while considering the implementation of FL in higher education settings. There is at least one issue to think about- are the academics in Moldova ready to start using it, and/or are the students eager to learn in such a way? Teachers will definitely have to redesign their classes that used to have a lecture-based format; they will need to prepare and register short online presentations, and develop interesting interactive activities to be done in class. The students, in turn, will have tospend more time on independent studies, which is not a norm in Moldovan universities yet, as they are used to the traditional model when nearly everything is explained in class. Very few teachers design their lectures in such a way, that the students have to find the answers to many questions themselves. We would dare say FL is a challenge for both the students and the teachers. We are convinced that FL is a very powerful tool for the teachers to use in practice. It can be included in the teaching process not only to diversify the approaches, methods and techniques used by teachers, but also to differentiate teaching for the students with special needs or learning disabilities. It is regrettable that in Moldovan educational institutions the administration does not provide equal learning opportunities for all the students. Most of the buildings lack lifts, that practically makes access to classrooms impossible for the students with loco-motor disabilities that is why FL is a good learning option for them. FL can also be very helpful for learners with hearing or visual impairment, as teachers can upload their video and audio presentations, which will definitely make learning much easier. Given these points, FL is a perfect solution for such students.

It is a well-knownfact that students have different learning styles, and it is often a major challenge for teachers to meet the needs of all the students in their class, provided that the lesson lasts 45 minutes in schools and 80 minutes in universities. FL gives the opportunity to satisfy all students' needs, as they can watch the presentation (visual learners), listen to it (audio learners), do some practical tasks (kinesthetic learners) as many times as they consider necessary, in order to assimilate the taught material.

Another practical application of FL in Moldovanuniversities could be the so-called '*contact indirect cu studenții'* i.e. guiding students' independent work (as it is required by the Curricula). The teachers have identified lots of forms how to organize and check this mandatory academic task. Perhaps, the students themselves could register some of their presentations and further upload them on the teaching platform (e.g. MOODLE), so that the teachers, this time, could watch the presentations (videos, PowerPoints, etc.)at their own pace and evaluate the students' performance.

We are aware that implementing a new model is rather challenging, it takes some time for recognition, acceptance and adjustment. As soon as it becomes a norm, teachers and learners feel more comfortable using it and they cannot even imagine how they have managed without it before. There are some things to consider before using FL in practice:

1. The students should be open to such a switch from a traditional learning model to something new. They must be personally interested in acquiring the information. Perhaps, without learners' conscious engagement FL is likely to fail.
2. It is preferable that in a foreign language class the students have more or less similar language proficiency levels.
3. It is the teacher's responsibility to develop and organize a number of original activities which will definitely affect each learner's potential experiences, i.e. these activities will stimulate and inspire the students to go further in order to obtain more learning/practical experiences. The more engaging activities the teachers use, the better the results will be.
4. The teacher becomes a facilitator and a guide using diverse learning possibilities, both online and in the classroom.
5. However, in order to successfully implement FL, the administration of the educational institutions should create good conditions for the teachers to work on their presentations, i.e. guaranteeing access to relevant updated information, modern equipment for video/audio recordings, etc.
6. Moreover, the administration will have to rethink the model of calculating the teaching load, considering the time spent on preparing the presentations, as it will take much more effort and time than getting ready for a traditional class.

7. At the same time, the teaching staff should understand that implementing FL does not mean that the traditional lecture-based model is excluded completely. In some cases the traditional model can be more effective than FL. As Doug Holton affirmed, “While nowhere near as effective as active learning (where students may learn twice as much and may be three times less likely to drop out than in traditional lecture-based courses), lectures do still have a place and can be more effective if given in the right contexts, such as *after* (not before) students have explored something on their own (via a lab experience, simulation, game, field experience, analyzing cases, etc.) and developed their own questions and a “need to know” (Holton 2012).

Teachers might ask themselves how to start implementing FL. They can adjust the learning contents to new forms. First of all they could divide the teaching material into instructional blocks- from simpler modules to more complicated ones. In class the teachers are advised to use the so-called workshop model which is more interactive than the traditional one. The students, under the supervision of the teacher, learn to ‘construct’ their knowledge in class cooperating with each other. One of the main challenges might be working on projects or doing the homework in class. The teachers will have to learn how to monitor each student individually and answer his/her questions. In such a way the teachers get a better understanding of their students’ needs and strengths.

Obviously, teachers and students of the 21st century have got free, easy access to up-to date information due to advanced, modern technologies. They provide unprecedented learning opportunities to students and teachers, as well as entailing elaborate challenges. Teachers still guarantee access to knowledge, but within the time they should carefully rethink and redesign their teaching beliefs creating reasonable learning conditions for students to investigate, analyze, synthesize, compare and interactively build their knowledge from a huge variety of available sources. This entails a need for a shift in their role: from providers of knowledge to designers of learning. Moreover, it is a never ending process, so language teachers will always feel the need to explore the latest teaching tools for the benefit of their students. In FL the students are motivated to learn independently, being exposed to a great variety of learning contents,

tools, methods and practices. It is eventually their responsibility to organize the learning process in an optimal way, thus obtaining more time for research and practice, gaining the necessary skills in order to be able to implement them in practice.

To sum up, modern foreign language teachers who have advanced teaching views will accept and use relevant strategies, approaches, methodologies and techniques aiming at enhancing language learning. Such progressive teachers will be good facilitators, resource persons, clever task giversas well as unbiased evaluators.

References:

Holton, Doug, 2012, what's the "problem" with MOOCs? [onine] [citat 21 dec. 2016]. Disponibil: https://edtechdev.wordpress.com/2012/05/04/whats-the-problem-with-moocs/

What Is Flipped Learning? , Flipped Learning Network (FLN). (2014) The Four Pillars of F-L-I-P™, [onine] [citat 24 ian. 2017]. Disponibil:http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf

Rezumat

Practicile de predare a limbilor străine s-au schimbat foarte mult în ultimii ani. Datorită tehnologiilor moderne utilizate, orele de limbi străine au devenit maidinamice și interesante. Tema abordata*flipped learning*(numită și the Thayer Method, reverse teaching, backwards classroom and inverted classroom) nu a fost implementată până în prezent în școlile și universitățile moldovenești. Este un model pedagogic în care lecția obișnuită și temele pentru acasă sunt inversate, astfel încât elevii să obțină cunoștințele necesare înainte de a veni la oră. Scopul profesorilor este de a instrui elevii să descopere noi informații și să le aplice ulterior în timpul lecției. Ar putea fi o idee bună de a utilizați un asemenea model în universități la așa-numitele ore pentru "contact indirect cu studenții", și anume de a ghida munca independentă a studenților conform curriculumului. Acest model poate deveni un instrument de învățarefoarte bun pentru studenții cu dizabilități sau cu nevoi speciale

ROLUL SCHEMEI ÎN LECTURA TEXTULUI DE SPECIALITATE

Olga ZINGAN, lector superior, *UTM*
Alexandra BARBĂNEAGRA, dr., conf., *UPSC*

Cuvinte-cheie: competența de lectură, lectura orientată profesional, schema/scheme, schema theory.

În învățământul superior tehnic lectura textului specializat contribuie în cea mai mare măsură la formarea discursului profesional, pe de o parte, și la identificarea descoperirilor tehnico-științifice, pe de altă parte. Potrivit lui Motos, primul deceniu al mileniului al treilea poate fi etichetat ca "societatea cunoașterii", iar două dintre trăsăturile definitorii ale societății cunoașterii sunt *interdisciplinaritatea* și *specializarea* (Motos, 2013). Respectiv, acest tip de societate promovează schimbul de concepte și metode între specialiști în domeniu, care, pe lângă competențele profesionale avansate racordate la standardele eonomiei globale, au nevoie de competențe avansate de comunicare specifice mediului profesional într-o limbă de circulație internațională, în special în limba engleză (Lucena, 2008). Textul, la rândul său, a devenit mai specializat. Corespunzător, una dintre competențele indispensabile inginerului „global" este competența de lectură a textului specializat în limba engleză. În inițierea studiului nostru considerăm oportună definirea termenilor *competență de lectură, lectură orientată profesional* și *text specializat*.

E știut faptul, că nevoile de comunicare în limba străină ale specialistului poartă un caracter pragmatic. Philip Thoiron, care a cercetat problema receptării mesajului intr-un mediu profesional, accentuiază că „o astfel de activitate necesită un proces de decodificare, care ar trebui să includă crearea unei strategii necesare de receptare a mesajului pe cât de bine și de repede posibil" (Thoiron 1991 : 629). Să recunoaștem, că lectura oricărui text, specializat sau nu, indiferent de nivel, presupune un grad de competență lectorală din partea cititorului. Paul Cornea consideră competența lectorală ca fiind sinteza a cel puțin trei competențe: comunicativă, literară (sau științifică), culturală. Deci, susține cercetătorul, *competența de lectură* este totalizarea cunoștințelor necesare citirii și înțelegerii textelor (Cornea 1998: 86). Koda folosește termenul *competență*

cu referire la cunoștințele lingvistice, abilitățile de procesare, și abilitățile cognitive. Din perspectiva cognitivă, care reflectă natura interactivă a lecturii, autorul evidențiază trei operațiuni ce formează nucleul critic al competenței de lectură: decodarea, construirea sensului textului și asimilarea cunoștințelor anterioare (Koda 2005: 4-6). Mai mult decât atât, autorul justifică Teoria Gear a lecturii înaintată de Craver, care sugerează incorporarea scopului lecturii (reading purpose) ca parte componentă în definirea de bază a conceptului de lectură. După Carver, scopul lecturii textului determină modalitatea după care informația este procesată. De exemplu, din punct de vedere cognitiv, lectura cu scopul de a identifica informația lexicală este cea mai simplă, adică implică un simplu acces lexical; lectura pentru identificarea ideilor principale sau comprehensiunea de bază este ceva mai solicitantă, deoarece necesită o analiză sintactică, având scopul integrării informațiilor; dobândirea de noi concepte în procesul de învățare, este cea mai solicitantă dintre cele trei (Carver 1992: 84-95). Deși definiția competenței de lectură diferă de la un cercetător la altul, majoritatea împărtășesc idea că componentele de bază ale acesteia sunt decodarea, comprehensiunea și interpretarea. Așadar, competența de lectură este un *savoir faire*, specialistul trebuie să știe să navigheze rapid în fluxul mare de informații și să utilizeze cunoștințele noi în rezolvarea problemelor profesionale. Serova definește *lectura orientată profesional* o activitate complexa de vorbire condiționată de posibilitățile și necesitățile de informare profesională ale lectorilor, reprezentând o formă specifică de comunicare activă verbală /scrisă, ca o interacțiune informațională, o lectură - dialog, obiectivele principale ale cărei fiind orientarea operațională, căutarea, compilarea, care vizează aspectul tematico-disciplinar al surselor si evaluarea ulterioară, acceptarea, atribuirea, dezvoltarea și utilizarea informațiilor acumulate de experiența omenirii, cunoștințe din domenii profesionale și sfere ale economiei, cu un anumit scop (Serova 2013: 18-23). Deși lectura orientată profesional în limba străină, face parte din ierarhia competențelor profesionale, susține Serova, aceasta nu reprezintă un scop în sine în activitatea inginerului, ci una care însoțește procesul de educație, cunoaștere, cercetare, creativitate (Serova 2013: 4).

În continuare ne vom referi la termenul enunțat în titlul articolului-*schema (pl. scheme).* În tentativa de a studia factorii ce influențează lectura,

numeroși cercetători au stabilit că cunoștințele generale (background knowledge), numite și cunoștințele de bază ale lectorului, joacă un rol primordial în comprehensiunea textului. Fiecare persoană posedă o schemă/scheme, care nu este altceva decît o structură mentală ipotetică ce reprezentă concepte generice stocate în memorie. (Parviz 2003: 4). „Schema theory" studiată de psihologi, lingviști, didacticieni, vine în sprijinul afirmației date. Remarcăm aici părerea mai multora precum că textul în sine nu are sens, lecrorul este cel ce-i atribuie sens. „No text carries meaning" a devenit dictonul adepților teoriei *schema*. Thornberry atenționează că profesorul trebuie să conștientizeze faptul că „un text din pagină poate genera texte multiple în mintea lectorilor" (Thornberry 2005: 44), totul depinde de aportul de cunoștințe, idei, atitudini pe care le aduce fiecare lector la text. Elementele enumerate anterior, asociate cu competența lingvistică, determină așteptările lectorului în procesul lecturii. Abilitatea de lectura depinde de interacțiunea eficientă dintre cunoștințele lingvistice și cunoștințele despre lume (Parviz 2003: 2). Alexander și Jetton afirmă că „cunoștințele anterioare ale studenților servesc drept temelie pentru studiile viitoare, ghidând organizarea și reprezentările acestora, servind ca bază a asocierii cu informația nouă, colorând și filtrând toate experiențele noi" (Alexander and Jetton 2009: 295). Widdowson (1983) a reinterpretat teoria schema din perspectiva lingvisticii aplicate. El postulează două niveluri ale limbajului: nivel sistemic și cel schematic. Nivelul sistemic include elementele fonologice, morfologice și sintactice ale limbajului, în timp ce nivelul schematic se referă la cunoștințele noastre de bază. După părerea lui Widdowson,cunoștințele de bază exercită o funcție executorie asupra nivelului sistemic al limbajului. În comprehensiunea unui text oral sau scris, noi folosim ceea ce sociologii numesc proceduri de interpretare pentru umplerea golurilor între cunoștințele noastre schematice și limba care este codificată în mod sistematic (*Apud* Parviz: 4).

Un șir de cercetători, printre care Ringler and Weber (1984), Carrell (1988), Ajideh (2006) etc susțin că cunoștințele generale ale studentului se impun a fi activate și construite prin sarcini de lectură concepute în baza teoriei *schema*. Dintre cele trei etape de lectură, pre-, lectură și post-, prima este cea mai eficientă în activarea cunoștințelor de bază ale studentului. Cadrul didactic va face apel la activitățile de pre-lectură îtru suscitarea

interesului studenților pentru lectură, stabilirea scopului lecturii, activarea cunoștințelor generale, dezvoltarea de cunoștințe specifice textului, predarea vocabularului și conceptelor noi, pre-chestionarea, sugerarea strategiilor de comprehensiune etc. Carrell și Floyd (1987) susțin că profesorul trebuie să asigure studentul cu schema/le lipsă, corespunzător, să învețe studentul cum să construiască punți de legătură între cunoștințele existente și cunoștințe noi întru înlesnirea comprehensiunii textului (*Apud* Parviz: 4). Așadar, activitățile de pre-lectură nu sunt utile doar sub aspectul activării schemelor existente, ci și în construirea de noi scheme și nu în ultimul rînd, informarea cadrului didactic despre cunoștințele studenților la tema abordată. La rândul său, un lector bun va face uz de cunoștințele sale generale a) pentru a face predictii, b) a vizualiza, c) a-și interoga și monitoriza propria înțelegere, d) a face inferențe e) a identifica idea/ideile principale din text f) a înainta ipoteze, g) a demonstra altora că a înțeles cele lecturate.

În concluzie, reiterăm că comprehensiunea textului începe încă de la etapa de pre-lectură, etapă care nu trebuie neglijată. Activarea cunoștințelor de bază ale studentului va facilita comprehensiunea textului specializat. Dezvoltarea competenței de lectură a textului specializat nu este altceva decât dezvoltarea abilităților de învățare în autonomie, ceea ce reprezintă, dealtfel, finalitatea procesului educațional ingineresc sau a oricărei alte calificări.

Bibliografie/sitografie

Alexander P. and JettonT., *Learning from Text: A Multidimentional and Developmental Perspective*,, in “Handbook of Reading Research”, vol.III, editors Kamil M., MosenthalP., Pearson D., Barr R., Routledge, 2009, p.295

Carver, P. R., (1992). *Reading rate: Theory, research, and practical implications*. Journal of Reading, 36(2), pp.84-95

Cornea Paul, Introducere în teoria lecturii, ed.II, Polirom, Iași, 1998

Koda Keiko ,,*Insights into Second Language Reading A Cross-linguistic Approach*, Cambridge University press, 2005, pp. 4-6

Lucena, Juan C., Gary Lee Downey, Brent Jesiek, Sharon Elber, “*Competencies Beyond Countries: The Re-Organization of Engineering Education in the United States, Europe, and Latin America*“, Journal of

Engineering Education, forthcoming 2008 http://www.downey.sts.vt.edu/wordpress/wp-content/uploads/2015/05/2008-JEE-Lucena-Downey.pdf- vizitat pe 09.09.16

Motos, R. M. *The role of interdisciplinarity in lexicography and lexicology*. In Isabel Balteiro (ed.), New Approaches to Specialized English Lexicology and Lexicography, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2013

Parviz Ajideh, *Schema Theory-Based Pre-Reading Tasks: A Neglected Essential in the ESL Reading Class*, The Reading Matrix, Vol.3. No.1, 2003, p.2-4

Thoiron Philippe. Texte spécialisé et non-spécialiste : un problème de stratégie de décodage. In: Revue belge de philologie et d'histoire. Tome 69 fasc. 3, 1991. Langues et littératures modernes — Moderne taal- en letterkunde. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph_0035-0818_1991_num_69_3_3781 vizitat 02.05.14

Thornbury Scott, *Beyond the sentence*, McMillan, 2005, p.44

Серова Т. С. *Характеристики и функции профессионально-ориентированного чтения в образовательной и исследовательской деятельности студентов, аспирантов и преподавателей университетов*, Журнал Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики, № 7 (49) / 2013, pp.3-12, pp.18-23 http://cyberleninka.ru/article/n/harakteristiki-i-funktsii-professionalno-orientirovannogo-chteniya-v-obrazovatelnoy-i-issledovatelskoy-deyatelnosti-studentov#ixzz4Le2hxNtd)-vizitat 28.09.16

Abstract: Students as well as teachers take the learning of the reading skill for granted. As a result, most first-year students, engineers-to-be, struggle with reading specialized texts or academic reading materials. This paper will discuss the importance of schema and of schema theory-based reading tasks in enhancing text comprehension. Therefore, background knowledge will be of primary importance for ESP readers, and schema-based pre- reading activities should be used for activating background knowledge and constructing new knowledge.

Atelierul nr. 4
Literatura română şi universală, lingvistica generală

AUTOBIOGRAFISM ȘI INTENSITATE NARATIVĂ ÎN ROMANUL *ANIMALUL INIMII* DE HERTA MÜLLER

Maria ABRAMCIUC
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Cuvinte-cheie: autobiografism, roman, narațiune, narator, discurs, figuri ale narației.

În ultimele decenii, proză subiectivă rămâne cel mai abordat și, respectiv, cel mai comentat gen literar. Tendinţele scriitorilor de a se constitui în protagoniști ai propriilor opere, de a-și raporta experienţele la subiectele descrise reprezintă un act de autoevaluare a proiectelor existențiale, dar și de reflectare asupra propriei identități literare. În *Essais de stylistique structurale*, Michael Riffaterre susține că memoriile și autobiografiile pot fi *narative* și *poetice*, specificând: „Primele texte urmăresc o cronologie mai mult sau mai puțin exactă și au, mai ales, un efect emoțional; celelalte, realizate prin analogii, au o valoare arhitecturală. Această organizare afectivă profundă, care nu urmărește un itinerar precis, se bazează pe o alternanță a vocilor narative, pe dialogul între diverse momente ale trecutului și prezentului, elemente care introduc un fenomen de dublă focalizare” (*Terminologie poetică şi retorică* 1994: 20). În cea de a doua categorie de texte cu filon autobiografic și memorialistic se înscrie și romanul Hertei Müller, *Animalul inimii*, scriitoare de limbă germană, originară din România, laureată a Premiului Nobel pentru Literatură (2009), acordat pentru „*densitatea poeziei și sinceritatea prozei cu care a descris plastic universul dezrădăcinaților*”.

Publicat, în 1993, după emigrarea sa în Germania, romanul *Animalul inimii*, pentru care, în 1998, scriitoarea a obținut prestigiosul premiu International IMPAC Dublin Literary Award, nu este inspirat doar din biografia autoarei, ci surprinde și detalii despre câteva personaje – cei trei prieteni ai săi, Kurt, Gregor și Edgar, care îi au ca prototipuri pe Roland Kirsch, Rolf Bossert și Richard Wagner, scriitori de etnie germană de la Aktionsgruppe Banat, primii doi morți în circumstanțe suspecte. „Am scris aceasta carte în memoria prietenilor mei români, care au fost uciși în timpul

regimului Ceaușescu. Am simțit că este datoria mea sa fac asta", mărturisește scriitoarea pe ultima copertă a romanului. Deși Herta Muller își valorifică propria biografie, depășește cu bună știință acest cadru, asumându-și dublul rol – de personaj-narator și de personaj-martor, reușind să pună în evidență o percepție generală a realității de atunci. Autobiografismele (secvențele din copilărie, viața în pătratul din căminul studențesc, întâlnirile clandestine la căsuța de vară cu cei trei tineri șvabi, activitatea în calitate de traducătoare a protagonistei și concedierea ei din această funcție, interogatoriile de la Securitate, prietena racolată de Securitate și trădătoare, emigrarea în Germania împreună cu mama) constituie doar un pretext pentru dezvăluirea adevărului despre un timp istoric abrutizat, unde libertatea de expresie este înăbușită cu ferocitate și unde toate sunt guvernate de frică. În acest sens, pentru a reconstitui atmosfera sumbră din România ceaușistă și a prezenta cât mai plastic oroarea regimului de altădată, Herta Müller extinde și complică perspectiva expunerii, reliefând, într-o rețea narativă ramificată, destinele unor colegi și prieteni de facultate, de serviciu și ale altor persoane întâlnite în diverse circumstanțe. În contextul demersului autobiografic, „A situa faptele contemporanilor în lumina amintirii poate reprezenta și o condiție pentru dobândirea veridicității autobiografice, datorită perspectivei care se obține" (*Terminologie poetică şi retorică* 1994: 20). În același timp, scriitoarea nu-și racordează narațiunea la ordinea cronologică a evenimentelor, conform legilor unei autobiografii clasice, ci o organizează într-o construcție originală, situând-o pe o axă temporală arbitrară. Importante, în opinia prozatoarei, sunt mărturisirea, vorbirea despre cele trăite într-un trecut terifiant, elemente din care este asamblat demersul și care, deși au efecte taumaturgice, nu tratează definitiv. Formulată în limbaj metaforic, ideea este prezentă chiar în deschiderea romanului: „Iarba ne crește în cap. Când vorbim, o cosim. Dar și când tăcem. Și iarba a doua și a treia cresc la loc cum vor ele. Și totuși, avem noroc".

În *Animalul inimii*, personajul-narator, o tânără de origine șvabă din Banat, nu proiectează întâmplări exclusiv din propria biografie (cea reală, a scriitoarei Herta Müller) și, deci, nu apelează doar la formulele autoreferențialității. De rând cu acest cadru narativ, se conturează clar un spațiu ficțional, centrat pe imagini specifice discursului liric, devenite, în

context, figuri ale naraţiei – simbolul, metafora, parabola, alegoria etc., fapt ce denotă tenta poetică a naraţiunii. Şi motto-ul (cu funcţie de laitmotiv) este selectat din poemul *Lacrima* de Gellu Naum, ca o concluzie la ideea despre pericolul prieteniilor într-un univers al terorii şi trădărilor: „aveam câte un prieten în fiecare bucăţică de nor/ de fapt aşa sunt prietenii când e atâta spaimă pe lume/ mama spunea şi ea că e normal şi că nu acceptă să mă fac prieten/ mai bine m-aş gândi la ceva serios”. Amintim că, în roman, versurile constituie pretextul pentru anchetarea protagonistei de către securitatea ceaușistă și demonstrează obtuzitatea căpitanului Piele, care le concepe ca pe un cântec îndemnând la fuga peste graniță. Într-un alt interogatoriu, securistul o obligă pe naratoare să lectureze cu voce tare textul căruia el i-a denaturat sensul, dictatu-i-l pentru a fi scris de mâna anchetatei: „Căpitanul Piele a întrebat: Cine a scris asta? Am spus: nimeni, e un cântec popular. Atunci e proprietatea poporului, spuse căpitanul Piele, deci poporul poate să constituie poezia. Da, am spus eu. Atunci compune tu versurile în continuare. Eu nu ştiu să compun poezii, am spus eu. Dar eu, spuse căpitanul Piele. Eu compun şi tu scrii ce compun eu ca să ne distrăm amândoi” (Müller 2006: 95).

În roman, lumile epice, de un dramatism zguduitor, nu sunt construite în funcţie de principiul evenimenţialităţii, al factologicului. Conjugarea vocilor narative şi aglutinarea lor produc efecte interesante, naratoarea, înregistrând, într-o manieră originală, ororile regimului şi impactul lor asupra oamenilor. În acest scop, prozatoarea contorsionează discursul, îl direcţionează brusc în altă parte, alternează, în acelaşi context, secvenţe cu diverse subiecte şi le asamblează în formă de colaj. Fragmentele autobiografice, expuse când la persoana întâi, când la a treia, în forme poetizate, sunt intercalate în contexte cu alte conţinuturi. De exemplu, amintirile din prima copilărie, teribila scenă când unui copil imobilizat i se taie unghiile, evocarea tatălui, fost soldat SS, a bunicilor, una cântătoare, alta închinătoare, şi alte secvenţe sunt intercalate într-un fragment mai amplu, în care este relatată tragica istorie a Lolei. Calibrat, demersul întruneşte mai multe voci narative, metoda fiind aplicată pe tot parcursul romanului. Discutând despre punctele de vedere şi focalizarea naraţiunii în acelaşi cadru propoziţional, Gabriela Duda constată că, „Mai ales, proza modernă privilegiază o asemenea tehnică a suprapunerii vocilor, tehnică a

cărei semnificație generală ar fi aceea că autorul-narator își pierde teptat prerogativele și importanța” (Duda 2000: 116).

Istoria Lolei, studenta care, după ce rămâne însărcinată cu profesorul de gimnastică, membru de partid, s-a spânzurat în dulapul de haine, drept ștreang servndu-i cordonul Hertei Müller, este mereu reluată cu rol de imagine generică a discursului despre teroare. Lola va fi invocată succesiv, ca un detaliu de referință al celei care narează. Sinuciderea fetei originare din sudul sărac al României și dispariția misterioasă, din cufărul încuiat, a jurnalului acesteia îi provoacă naratoarei o stare terifiantă – în imaginația sa, peste această întâmplare se suprapun toate realitățile unei societăți obscure. Nu e întâmplător că obsedanta senzație a morții, pe care o trăiește studenta Herta Müller, este asociată cu imaginea alienaților pe care îi întâlnește în stradă. Mărturisirea de mai jos reliefează sentimentul de teroare, pe care organele de securitatea i le inoculează tacit tinerei: „În pătratul fetelor nu intram decât să dorm, dar nu dormeam. Capul meu devenea transparent când îl culcam pe pernă, în întuneric. Fereastra era luminată de la felinare, îmi vedeam capul în geam, rădăcinile părului semănate ca niște cepșoare în pielea capului meu. Dacă mă întorc, îmi spuneam, o să-mi cadă tot părul. A trebuit să mă întorc ca să nu mai văd fereastra. Apoi văzui ușa. Chiar dacă bărbatul cu cufărul Lolei și cu cordonul meu în punga transparentă de plastic ar fi încuiat ușa după el, moartea tot rămânea aici. Ușa încuiată era, noaptea, la lumina felinarelor, patul Lolei. Toate dormeau adânc. Auzeam între capul meu și pernele obiectelor uscate ale nebunilor foșnind: buchetul de flori veștede ale celui care așteaptă, coada de iarbă a piticei, pălăria din ziare a bătrânei cu sania, barba albă a filosofului” (Müller 2006: 44-45). Și jurnalul studentei sinucigașe este ilustrativ pentru timpul încremenit în teroare: „Am văzut caietul Lolei pe obrazul lui Edgar. Vroiam să scap de frica mea pentru el. Frica asta își băgase în cap că aici, unde trăia Edgar, nu se poate rămâne mai mult de trei ani. Dar Edgar trebuia să rămână trei ani. Fusese repartizat …. Dar el mi-a spus noaptea târziu, când am privit jumătatea lunii prin fereastra lui: Aici vezi peste tot caietul Lolei. E mare cât cerul!”. Alte proiecții generalizante, din care se compune atmosfera de altădată, sunt abatorul unde lucrează Kurt, cu muncitorii care beau mereu sângele animalelor sacrificate, deșteptătorul care nu mai ticăiește, frizerul,

croitoreasa. „Animalul inimii”, expresie a libertății primare, este rostită, în copilăria naratoarei, de bunica sa, dar apare în multiple reluări, pentru a sublinia discordanța dramatică dintre sentimentul de libertate și constrângerile regimului dictatorial. „Animalele inimilor noastre fugeau ca șoarecii. Își aruncau blana la spate și dispăreau în neant. Dacă vorbeam mult și fără șir, rămâneam încă un timp în aer” (Müller 2006: 81).

Dominantă în roman, senzația fricii care abrutizează ființa este proiectată la modul sugestiv, prin diverse trucuri narative, autoarea tensionând astfel demersul. În incipit, discutând cu Edgar despre prietenii dispăruți și despre cauza morții lor, Herta Müller include o frază generalizantă cu referire la această realitate: „Poate că ei simțeau altfel decât noi că dictatorul este o greșeală, spuse Edgar. Aveau dovada, pentru că în această țară trebuia să umblăm, să mâncăm, să dormim, să iubim pe cineva cu frică …” (Müller 2006: 8). De altfel, suprapersonajul romanului devine frica, sentiment omniprezent, ca și ideea de trădare, exprimată prin reiterarea strofei din cântecul Mariei Tănase: „Cine iubește și lasă/ Dumnezeu să-i dea pedeapsă/ târâișu’ șarpelui/ și pasu’ gândacului,/ vâjâitu’ vântului,/ pulberea pământului”. Și fragmentul în care naratoarea își evocă prima vizită la căsuța de vară, spațiul clandestin al celor patru prieteni, emană un teribil sentiment de oroare, resimțit de tânără la întoarcere. Aici, intensitatea trăirilor interioare este în acord cu ritmurile peisajului agasant, inspirând un teribil sentiment de frică: „Mergeam pieziș prin iarba pe care o călcasem la venire, pe același drum. Nalbe se deschideau din degetare violete, lumânările se prindeau parcă de aer. Volbura mirosea dulceag în înserare sau era doar frica mea. Fiecare fir de iarbă îmi zgâria pulpele. Apoi se auzi o găinușă rătăcită piuindu-mi în cale, dar fugi de acolo când văzu pantofii mei apropiindu-se. Iarba era de trei ori mai înaltă decât spinarea ei și se închise acoperind-o. Scotea strigăte speriate în această sălbătăcie înfloritoare și nu găsea nicio ieșire și fugea pe viață și pe moarte. Greierii cântau, dar găinușa era mult mai gălăgioasă. O să mă trădeze cu frica ei, mi-am zis. Fiecare iarbă se uita la mine. Pielea îmi zvâcnea de la frunte până la burtă” (Müller 2006: 60).

Manevrele auctoriale includ, în special, alternarea de registre – narativ și descriptiv. Expunerea denotă o senzație constantă de tensiune, resimțită pe tot parcursul narațiunii fragmentate, idei diferite, aparent, fără

vreo logică, fiind alăturate în același context. Un atare gen de scriitură plasează textul într-un alt regim decât cel al verosimilității. „Principiile de ordonare textuală a acestei scrituri sunt pe rând, contiguitatea, simultaneitatea, omisiunea”, constată cercetătoarea Violeta-Teodora Lungeanu (Lungeanu 2014:410).

Sentimentul de frică este semnalat în text la nivelul sugestiei, presiunile regimului fiind anunțate într-un discurs reprimat, în care discontinuitatea epică și fragmentarea subiectului devin eficiente, în sensul surprinderii ritmurilor tensionate ale existenței. În context, fragmentul de mai jos relevă acea atmosferă: „Cineva cânta un cântec popular românesc. Priveam prin înserare cum treceau oi cu picioare roșii prin cântec. Și am auzit cum s-a oprit vântul în cântec. Un copil stă întins pe pat și spune: Nu stinge lumina că intră pomii negri în casă. O bunică învelește copilul. Dormi mai repede, spune ea, când toți dorm, vântul se așază în copaci. Vântul nu putea să se oprească. Mereu s-a așezat el domol în limba asta de pătuț de copil” (Müller 2006: 31).

Roman inovativ în planul narațiunii autoreflexive, elaborat cu ajutorul unui arsenal inedit de tehnici narative, cu o tramă fragmentarizată, racordată la oscilațiile unei memorii acutizate, *Animalul inimii* fixează confruntarea protagonistei și a prietenilor săi cu un regim antiuman, inițierea tinerilor șvabi în vârtejurile unui timp istoric agasant, scriitura reevaluând însă posibilitățile demersului autobiografic. Notațiile calme, detașate, în aparență, constituie o formă de contextualizare a stridențelor, de sintetizare a realităților terorizante.

Bibliografie

Duda, Gabriela, Analiza textului literar, București, Editura Humanitas Educațional, 2000.

Müller, Herta, *Animalul inimii*, Ediția a II-a, Traducere de Nora Iuga, Iași, Editura Polirom, 2006.

Terminologie poetică şi retorică (coord. Val Panaitescu), Editura Universităţii „Al. I. Cuza”, Iaşi, 1994.

Lungeanu, Violeta-Teodora, *Herta Müller, Animalul inimii – poziţii liminale în raport cu sinele şi cu spaţiul literar naţional*, în „Philologica Jassyensia”. Supliment, 2014, 1 (19), p. 403-412.

Rézumé
Dans cet article, nous discutons la présence de l'élément autobiographique et des procédés de tension narrative dans le roman *L'Animal* du cœur de Herta Müller. On observe que, afin de reconstituer l'atmosphère sombre de la Roumanie sous Ceausescu et présenter de manière plus plastique les horreurs du régime d'autrefois, l'auteure étend et complique la perspective autoréférentielle de l'exposé, mettan en rélief, dans un réseau narratif ramifié, tel un collage, les destins de quelques amis et collègues de Faculté ou de travail et d'autres personnes, croisées dans diverses circonstances. Dominant dans le texte, le sentiment de la peur est projeté au mode suggestif, par diverses astuces narratives, permettant ainsi à l'ecrivaine de tensionner la démarche roumaine.

UNELE CONSIDERAŢII ASUPRA RELAŢIILOR PARADIGMATICE ALE OCAZIONALISMELOR

Lina CABAC, drd., lector universitar
Universitatea de Stat „Alecu Russo", Bălți

Cuvinte-cheie: ocazionalism, paradigmă, relaţii paradigmatice, sinonimie, antonimie

Ocazionalismele, ca produse ale vorbirii şi atitudinii subiective a vorbitorului faţă de subiectul abordat, sunt inevitabil implicate în relaţiile paradigmatice care se realizează prin procesul de diferenţiere intuitivă, având în vedere faptul că autorul unui text utilizează un ocazionalism în „detrimentul" unui cuvânt uzual (relaţie preferenţială).

Paradigmatica la nivel de vocabular reprezintă un set de sememe asociate ce includ componente similare (seme), care, la utilizarea lor în actul ilocutiv, se exclud reciproc. Existenţa unor seme comune şi posibilitatea repetării acestora în semem, crează o paradigmă a semnificaţiei unităţii lexicale. Ocazionalismele, prin corelarea semelor constituente, sunt capabile să intre în diferite relaţii paradigmatice (de sinonimie, paronimie, omonimie, polisemie, hipo- şi hiperonimie) cu cuvintele uzuale, dar şi cu alte cuvinte ocazionale. Cu titlu de paranteză, putem menţiona că relaţiile paradigmatice dintre ocazionalisme şi cuvintele uzuale sunt mai frecvente, deoarece un ocazionalism este deseori creat pentru a denumi un obiect sau fenomen al realităţii pentru care există deja o denumire uzuală.

Printre relaţiile paradigmatice pe care le pot constitui ocazionalismele enumerăm:

a) relaţii de ***hiponimie/hiperonimie*** dintre cuvintele uzuale şi ocazionalisme – raporturi paradigmatice stabilite în baza unui principiu ierarhic şi care asociază un termen mai restrâns, mai precis (hiponim) unuia mai general (hiperonim).

De exemplu: pentru hiperonimul uzual „Ceauşescu" avem hiponimele ocazionale *Abuziv Decedatul, Cotroceanul-cu-fir-roş-la-brăcinar, Nea Nicu I ot Scorniceşti*; pentru hiperonimul „politician" înregistrăm *Batman mioritic, brânzolatru, şpagatist, minciunolog, new entri, roşchist, tiranozaur roşu*; pentru „limbă" avem hiponimele ocazionale *afacereză, bucureşteneşte, mondeneză, dandezeşte*; iar pentru hiperonimul „autor" am excerptat *autocronist, auctor, postac, scriicios, scânteist*.

În corpusul selectat n-am întâlnit cuvinte ocazionale care ar putea funcţiona ca hiperonime pentru cuvintele uzuale, fapt pe care l-am putea explica prin caracterul mai precis, mai concret al semnificaţiei ocazionalismului.

b) relaţii de ***polisemie*** – în mod tradiţional *polisemia* este definită drept o coexistenţă a mai multor semnificate în acelaşi semnificant, fiind o consecinţă a modificării de sens în diacronie. Pentru clarificarea fenomenului în cauză, aducem explicaţiile prezentate de cercetătorul V. Bahnaru „definim modificarea de sens drept o *deplasare a relaţiei dintre semnificat şi semnificant* (din punctul de vedere al funcţionării mecanismului exterior al acestui fenomen, adică din punct de vedere onomasiologic) şi drept o *restructurare a structurii semice a sememului derivant*, exptimată în eliminarea unor seme sau în majorarea numărului lor (din punctul de vedere al funcţionării mecanismului intern al acestui fenomen, adică din punct de vedere semasiologic)" (Bahnaru 2008: 80). Cu referire la cuvintele ocazionale, putem afirma că *polisemia* (evident un fenomen destul de rar printre ocazionalisme, or, mutaţia semantică pe care se bazează fenomenul polisemiei în sistemul limbii, necesită o perioadă suficientă de timp şi o frecvenţă înaltă atât a semului de bază cât şi a semului nou dezvoltat al sememului respectiv) se prezintă, mai curând, ca o *disemie*, căci ocazionalismul dezvoltă, de obicei, doar două sensuri condiţionate contextual.

De exemplu, ocazionalismul „buticăreală" dezvoltă, în contexte diferite, sensurile:

1) *modă de a deschide buticuri pentru comercializarea mărfurilor* „Interesul Naţional - faza pe butique! Bogaţia lui Oprea izvorăşte din fibra morală a economiei capitaliste, respectiv *buticăreala* anilor 1990.” (AC, 23.06.2015), şi 2) *tarabă* „Citeam la gazetă despre un nene care s-a trezit dator pentru că alţii au fost suficient de şmecheri ca să ia credit cu buletinul lui şi mi-am adus aminte de cazul unei domnişoare pe care am cunoscut-o la un moment dat. Se făcea că domnişoara, după ce s-a angajat ca vânzătoare la o *buticăreală* de cartier, s-a combinat, evident, cu patronul tarabei. Băietul era tânăr, iubăreţ, fata cu mâncărime prin părţile intime şi iubitoare a sexului întărit, şi iaca a ieşit combinaţia fatală.” (www. aiurea.eu);

Iar ocazionalismul „băsescianism” prezintă următoarele sensuri: 1) *apartenenţă grupului susţinătorilor politicii promovate de T. Băsescu* „Ultraintervievatul la B1TV, unde apologetul lui Corneliu Zelea Codreanu, Ion Cristoiu, îşi etalează *băsescianismul* seară de seară, vrea să ne învinovăţească colectiv de colaboraţionismul cu puterea (vai de ea) pucistă (mie-mi spui?).” (Cotidianul, 1.09.2012) şi 2) *influenţa exercitată de T. Băsescu* „La finalul lunii februarie, într-o conferinţă susţinută la Institutul de Studii Populare, Sever Voinescu Cotoi a afirmat că a fost surprins să constate, odată cu venirea sa în PDL, atras, ca mulţi alţii, de proiectul Traian Băsescu, că în partid nu există totuşi «suficient băsescianism»” (Cotidianul, 19.11.2010).

Cu toate acestea, observaţiile noastre asupra utilizării ocazionalismelor în context, ne permit să afirmăm că acestea sunt, preponderent, unităţi lexicale monosemantice, or, prin caracterul lor de o singură funcţionare ele exprimă un anumit mesaj „aici şi acum”.

c) relaţii de ***omonimie*** în raport cu unităţile lexicale uzuale. Definită ca o coincidenţă formală a unităţilor lexicale cu sensuri lexicale diferite, *omonimia* ocazională poate exista numai în context, căci în afara acestuia cititorul nu este în capabil să perceapă sensul distinct intuit de autor. Astfel, relaţiile de omonimie între un cuvânt ocazional şi un cuvânt uzual se deosebesc net de cele între două cuvinte uzuale înregistrate în dicţionare, pentru care V. Bahnaru, prin referinţă la aserţiunile M. Tuţescu, dă următoare definiţie „relaţie între două semne lingvistice cu sens diferit şi cu grafie identică, semne pe care dicţionarele le înregistrează ca intrări distincte” (Bahnaru, 2008: 57). Exemplificăm:

acatist (uzual) – 1. Imn și slujbă bisericească ortodoxă în cinstea Fecioarei Maria sau a unor sfinți. 2. Listă de nume dată preotului spre a se ruga pentru persoanele înscrise pe ea.

acatist (ocaz.) – listă de plângeri şi reclamaţii „Cel mai des pomenit în «*acatistele*» tremise către Ponta ar fi, se pare, ministrul Economiei, Danie Chiţoiu, care a făcut parte de contracte numai liberalilor, ţinîndu-i la post negru pe pesedişti” (Academia Caţavencu, 17.10.2012).

antenist (uzual) – muncitor specializat în ancorarea și repararea antenelor de televiziune

antenist (ocaz.) – băieţii de la Antena 1 şi Antena 2

bălţat (uzual) – (Despre animale) Care are părul sau penele de culori diferite; cu dungi sau cu pete de altă culoare. ♦ (Despre haine, stofe, tablouri etc.) Cu multe culori țipătoare; colorat fără gust.

bălţat (ocaz.) – care a schimbat partidul, care poartă amprenta politică a mai multor partide „Avînd în vedere vechea legătură dintre marinarul portocaliu şi bourul maroniu, precum şi trecerea lui Smirad din turma pesedistă în staulul pedelist, *bălţatul* de la Prefectură a scăpat cu chielea netăbăcită, mărind astfel zestrea de bile negre a Guvernului” (AC, 18.05.2011).

filosemit (uzual) – admirator al semiţilor, al evreilor

filosemit (ocaz.) – admirator al jurnalului propriu „E pentru prima dată cînd mi se întîmplă de două ori în aceeaşi zi, dragă jurnalule, dar-culmea! - iar m-am gîndit. Fii atent: dacă tu eşti semit şi ai file, iar mie îmi place de tine de nu mai pot, asta nu mă face pe mine filosemit? Stiam eu. Şalom!” (AC, 24.10.2012).

Omonimia, cu toate tipurile sale (omofonie, omografie), reprezintă un mijloc popular de formare a calambururilor, de exemplu:

campion şi *cam pion* (persoană lipsită de autoritate, marionetă) „Transferat la echipa Șaorma Miami din motive de sănătate, Cristi Borcea a lăsat toate datoriile în seama noilor *cam pioni* de la Dinamo” (AC, 05.12.2012).

co-pilot şi *copy-lot* (partener politic acuzat de plagiat) „Abia pe urmă, cînd a realizat că se urcase, de fapt, în maşinuţa cu miniştri cinstiţi, dar neprinşi, a *copy-lot*ului Ponta, fără să ia seama cine o conduce şi încotro, pe biata femeie au cuprins-o regretele” (AC, 17.10.2012).

d) relaţii de *paronimie* – prin *paronime* desemnăm cuvinte cu formă aproape identică (uneori diferă unul sau două sunete) care au sensuri diferite. Ocazionalismele dezvoltă relaţii de paronimie în raport cu unităţile lexicale uzuale în baza cărora, de fapt, au şi apărut asemenea relaţii. Exemplificăm:

a blăgui (a numi pe Blaga în locul cuiva „Băsescu îl blăguieşte pe Boc. [...] Preşedintele gîndeşte o schimbare de Guvern, adică să-l pună pe Blaga în locul lui Boc şi să scoată PSD-ul pe tuşă ” AC, 12.08.2009) – *a blătui* (a ascunde, a tăcea, a fura);

bolşeNITic (cu referire la propaganda comunistă difuzată la canalul NIT „Iar visul secular de a trăi din a lui Vodă pilă, dacă nu din a Domnului milă, ţine bine şi azi şi, cum propaganda bolşeNITică îl scutură încă, prăfos, din aripile sale, reactivînd nostalgiile secerociocanice, nici poporul nu se smulge din gravitaţia lejankăi pătimirii colective.” Semn, nr. 2, 2010) – *bolşevic* (propriu, caracteristic bolșevicilor sau bolșevismului);

discobou (politician prost, care aruncă capacele de canal „Sorin Oprescu, un discobou care, la îndemnul discotecii patriarhiei, ar putea să ne dea la toţi capace. De canal.” AC, 25.07.2012) – *discobol* (atlet aruncător de disc).

PEToresc (plin cu dişeuri plastice „După drumul pe firul Bistriţei, principalul afluent al lacului, unde la Zgureni PETcarii PETcuiesc PETuri, lacul visat îşi etalează malurile PEToreşti.” Camikaze, 22.06.2011) – *pitoresc* (Care impresionează prin ineditul elementelor componente, aspect, formă, colorit etc.)

e) relaţii de *sinonimie* – în mod tradiţional vorbim despre sinonimie în cazul coincidenţei totale a sensurilor lexicale (semnificaţilor) a două sau mai multe cuvinte distincte. După cum menţionează V. Bahnaru „criteriul principal pe baza căruia se delimitează sinonimia de celelalte relaţii semantice este apropierea sau identitatea semantică şi substituirea reciprocă în context, distingându-se şi unele criterii suplimentare cum ar fi comunitatea denominativă, corelaţia obiectual-conceptuală, identitatea distribuţională etc.” (Bahnaru, 2008: 48). Mulţi lingvişti menţionează, că sinonimele exprimă frecvent „nuanţe de sens”, deosebind categoria sinonimelor stilistice, astfel că ocazionalismele, datorită caracteristicilor lor (conotaţiilor emoţional-expresive), pot fi atribuite paradigmei sinonimelor stilistice.

De regulă, ocazionalismele intră în raporturi de sinonimie cu unităţile lexicale uzuale, de exemplu: *traducător – dolmecer, a se naşte – a se euronaşte, a se căsători – a se eurocăsători, a procrea – a genita, jurnalist – gurnalist, birocrat – hârţogar, internaut – internetot, poponaut, a se lăuda (reciproc) – a se intertămâia*.

Mai rare sunt cazurile când ocazionalismele formează serii sinonimice cu doi sau mai mulţi membri, cum ar fi *mişcare influenţată de I. Dodon – dodoniadă, dodonism; grec – grecean, greculec, greculică, grecotei; susţinător al lui Iliescu – iliescan, iliescizant, iliescolatru; persoană needucată – mamaiamuţoi, mamaiatocan, mangalihoţ*; *poezie – poeczemă, poezem, poiamă; adept al politicii lui Putin – Putin-cios, Putin-coasa, putinist, putinjugend.*

După cum s-a observat, ocazionalismele formează sinonime atât în raport cu cuvintele uzuale, cât şi în raport cu alte ocazionalisme.

f) relaţii de ***antonimie*** – prin *antonime* desemnăm în semantică unităţi lexicale cu sens opus sub raport logic. Analiza inventarului faptic a demonstrat o preferinţă a ocazionalismelor pentru formarea sinonimelor, antonimele fiind destul de rare. De obicei, relaţiile de antonimie se instalează între cuvintele uzuale şi ocazionalisme:

a dezmierda – a în-mierda, nou – răsuzitat, patrie – matrie

am depistat relaţii antonimice chiar şi între două ocazionalisme:

totalitont – netotalitont

Considerăm că motivul pentru care ocazionalismele formează rareori perechi antonimice între între, dar şi în raport cu unităţile lexicale uzuale, este anume „caracterul lor de o singură funcţionare”, dependenţa înaltă faţă de context şi structura inedită.

În concluzie putem afirma, în baza exemplelor excerptate din sursele mass-media şi literare, că unităţile lexicale ocazionale dezvoltă în context o serie de relaţii paradigmatice (sinonimie, antonimie, omonimie etc.) deosebite, prin care se reuşeşte atât un efect stilistic special, prin joc de cuvinte, cât şi o dezambiguizare contextuală a intenţiei autorului.

Bibliografie:

Bahnaru, Vasile, *Elemente de lexicologie şi lexicografie*. Chişinău, Ştiinţa, 2008.

Dumistrăcel, Stelian, *Mariajuri de ocazie,* în: Limba română, nr. 7-8, Chişinău, 2004, p. 60-62.
Лыков, А. Г., Современная русская лексикология (русское окказиональное слово), Москва, Высшая школа, 1976.
Пацула Ю. Н., *Окказионализмы новейшего времени: структурно-семантический и функционально-прагматический аспекты*, Дис. канд. филол. наук, Ростов-на-Дону, 2005.

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag befassen wir uns mit den paradigmatischen Beziehungen, die okkasionellen Lexeme eingehen können. Es wird versucht, eine Analyse des Okkasionalismen-Paradigmas anhand ausgewählter Beispiele aus rumänischen Medientexten und literarischen Werken zu ermitteln.

STUDIU COMPARAT AL NUMELOR DE AGENT EXPRIMATE PRIN SUBSTANTIV ÎN LIMBILE SPANIOLĂ, FRANCEZĂ ŞI ROMÂNĂ

Angela COŞCIUG,
conferenţiar universitar, doctor în filologie,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi

Mots-clé: *nom d’agent, verbe, origine, langue, comparaison.*

1. Introducere

Prin termenul *agent*, cercetătorii concep, tradiţional, *persoana* care acţionează, adică cea care se manifestă drept autor al unei acţiuni: „agentul este cel ce realizează o acţiune” [*OALD*][4], adică „cel ce acţionează” [*MRP*, p. 24][5].

Dintr-o perspectivă mai aprofundată, unitatea în cauză este luată drept „o *persoană* sau un *lucru* care joacă un rol activ în realizarea a ceva sau care produce un efect oarecare” [*OALD*], [*CALD,* p. 481][6]; „o *substanţă*

[4]În engl.: „The agent is the „doer of an action” [*OALD*].
[5]În fr.: „L’agent est „celui qui agit” [*MRP*, p. 24].
[6]În engl.: „a *person* or *thing* that takes an active role or produces a specified effect” [*OALD*], [*CALD,* p. 481].

cu efect chimic sau fizic sau care cauzează o reacţie chimică” [*ibidem*][7]; „*persoana* sau *lucrul* care produce un efect” [*DLERA*][8]; „*persoana, animalul* sau *lucrul* care realizează acţiunea exprimată de un verb” [*ibidem*][9]; „*factorul* activ care determină sau influenţează producerea unor fenomene fizice, chimice, sociale etc.; actantul (*cazul* sau *rolul*) care desemnează pe iniţiatorul voluntar al acţiunii exprimate prin verb; conceptul care desemnează un *individ* sau o *colectivitate* care intră în raporturi practice cu realitatea” [*DEILR*, p. 37]; „trăsătura-tip de natură semantică (numită şi *rol*) a actantului unei situaţii, descrise printr-o frază” [*ЛЭС*][10]; „*forţa, corpul, substanţa* (=*cauza, factorul, principiul*) care cauzează anumite fenomene” [*MRP*, p. 24][11].

Ar reieşi că agentul:

(1) poate fi identificat atât cu referire la *acţiune*, cât şi la *eveniment, proces, mişcare, stare, conexiunea/trecerea* unei acţiuni, eveniment, proces, stare, mişcare în alta;

(2) poate fi luat drept *persoană/colectivitate*, cât şi drept *animal, lucru* (*corp* sau *substanţă*), *caz, rol, forţă, cauză, factor* sau chiar *principiu*.

După părerea noastră, tipologia agentului ar putea fi prezentată mau reuşit, dacă ea ar fi adusă în acord cu tipologia verbelor, verbul fiind menţionat, în toate dicţionarele pe care le-am consultat, drept partea de vorbire, cu care este corelat întotdeauna agentul. Astfel, în cazul verbelor de acţiune, am vorbi de agenţi ai acţiunilor, în cazul verbelor evenimenţiale – de agenţi ai evenimentelor, în cazul verbelor procesuale – de agenţi ai proceselor, în cazul verbelor de mişcare – de agenţi ai mişcărilor, în cazul verbelor de stare – de agenţi ai stării, în cazul verbelor care denumesc treceri ale acţiunilor, evenimentelor, proceselor, mişcărilor, stărilor unele în altele sau conexiunea acestora – de agenţi ai trecerilor sau conexiunilor menţionate.

---

[7]În engl.: „a *substance* that brings about a chemical or physical effect or causes a chemical reaction” [*ibidem*].

[8]În sp.: „la *persona* o *cosa* que produce un efecto” [*DLERA*].

[9]În sp.: „la persona, el *animal* o la cosa que realiza la acción del verbo” [*ibidem*].

[10]În rusă: „типовая семантическая характеристика (*роль*) участника ситуации, описываемой в предложении” [*ЛЭС*].

[11]În fr.: „*force, corps, substance* (= *cause, facteur, principe*) intervenant dans la production de certains phénomènes” [*MRP*, p. 24].

Pe paginile acestui articol, ne vom opri doar la agentul acţiunii, celelalte tipuri de agent urmând a fi analizate în alte articole.

Prin termenul *agent al acţiunii*, concepem persoana sau colectivitatea care se manifestă drept autor al unei acţiuni, ultima fiind luată de noi doar drept „desfăşurare a unei activităţi, faptă întreprinsă (pentru atingerea unui scop) [*DEILR,* p. 19]", adică „ceea ce face cineva şi prin ce acest cineva îşi realizează intenţia sau un simplu impuls" [*MRP,* p. 14][12] şi nu drept „exercitare a influenţei unui agent (fizic, chimic etc.) asupra unui obiect, unui fenomen, unui organism etc. (de exemplu, acţiunea substanţelor otrăvitoare asupra corpului) sau exercitare a unei forţe asupra unui corp (de exemplu, acţiunea ponderomotoare)" [*DEILR,* p. 19], acestea înscriindu-se mai mult în noţiunea de *impact*, decât în cea de acţiune, acţiunea fiind ceva ce ţine doar de uman (vezi majoritatea definiţiilor de mai sus ale acţiunii), animalele fiind în stare să se mişte doar, iar corpurile şi substanţele – să sufere acţiunea individului uman sau să aibă impact asupra lui sau asupra altor corpuri sau substanţe, impactul fiind luat, la rândul lui, drept o *reacţie* la ceva.

Agentul acţiunii, definit în felul în care o fac dicţionarele explicative ale limbilor engleză, spaniolă, franceză, română şi rusă, se opune „persoanei care suferă acţiunea" [*MRP,* p. 24] şi care se numeşte „pacient" (în fr. „patient" (vezi *MRP,* p. 24); în rusă - „пациенс" [vezi *ЛЭС*]). Astfel, unităţile de tipul sp. *acusado/a,* fr. *accusé(e),* rom. *acuzat/ă* ar nominaliza doar persoana care suferă acţiunea de 'a acuza' şi nu agentul ei, acesta fiind nominalizat de unităţi de tipul *accusateur, -trice, acuzator, -oare*. Cf.: „L'*accusateur* a été injuste envers l'*accusé*". „*Acuzatorul* a fost nedrept cu *acuzatul*".

Din exemplele de mai sus, desprindem ideea că *acuzatorul* (in franceză, *accusateur*) este agentul acţiunii, iar numele *accusé* nu este decât un „patient".

După cum o atestă DEILR-ul, nume de agent ar putea fi atât substantivul (de exemplu, *lucrător/oare*, în română, cu variantele *obrero/a,* în spaniolă, şi *ouvrier/ière*, în franceză), cât şi adjectivul (de exemplu, rom.

[12]În fr.: „ce que fait qqn et par quoi il réalise une intention ou une impulsion" [*MRP,* p. 14].

certăreţ/reaţă, cu variantele, în spaniolă şi franceză, *reñidor/a* şi, respectiv, *querelleur/euse*).

În acest articol, ne oprim asupra cercetării numelui de agent al acţiunii, exprimat doar prin substantive spaniole, franceze şi româneşti, din următoarele considerente:

- substantivul, în viziunea noastră, cadrează mai profund cu noţiunea de nume de agent şi oferă posibilităţi mai numeroase de cercetare;
- limbile în cauză au, în bună parte, o moştenire latină, ceea ce permite evidenţierea unor traiectorii comune sau aproape comune în nominalizarea agentului cu pricina;
- fiind limbi romanice, acestea au contractat, de-a lungul timpului, relaţii cu grupuri şi familii diferite de limbi, ceea ce a lăsat amprente individuale în limbile date; astfel, spaniola a înregistrat contact, în deosebi, cu (a) limba arabă (o limbă din familia semito-hamitică), care, timp de aproape 800 de ani, a fost vorbită de maurii instalaţi în Spania; (b) limbile romanice de vest şi centru (în deosebi, franceza şi italiana); (c) limba engleză (mai cu seamă, în sec. al XX-lea); franceza a înregistrat contact, în deosebi, cu limbile germanice (engleza şi germana), dar şi cu (b) cele romanice (mai cu seamă, cu cele de centru şi vest – italiana şi spaniola) şi (c) limba arabă, începând cu cucerirea Tunisiei, Marocului şi Algeriei; româna a înregistrat contact cu (a) limbile balcanice şi slave (mai cu seamă, greaca şi rusa), dar şi cu (b) cele romanice de vest şi centru (franceza şi italiana), şi cele germanice – germana şi engleza.

2. Studiu comparat al numelui de agent al acţiunii, exprimat prin substantiv, în limbile spaniolă, franceză şi română

În limbile menţionate, numele de agent al acţiunii, exprimat prin substantiv, poate fi o unitate:

(1) *simplă*, în sensul că ea nu derivă de la nici un verb, dar nominalizează autorul acţiunii şi este, de cele mai dese ori, de origine latină în limbile cu pricina[13] sau împrumutată dintr-o altă limbă, având, în unele cazuri, o formă pentru feminin:

[13]În acest articol, originea unităţilor lexicale este dată după următoarele surse: *Trésor de la langue française informatisé, Diccionario de la lengua española de la Real Academia*, Dima, E. et alii (red.). *Dicționarul explicativ ilustrat al limbii române.* Chişinău: Arc & Gunivas, 2007 şi *Dicționar etimologic român* (http://www.dictionar.net/dictionar-etimologic.php).

fr. *chef,* m., f. (fr. „personne – homme ou femme – qui *est* en tête, *dirige, commande, gouverne*” - *MRP*, p. 204; rom. *şef/ă*) < lat. *capum, i, caput* (rom. *cap*);

sp. *jefe,* m. (sp. „superior o cabeza de una corporación, partido o oficio” – *DLERA*; rom. *şef/ă*) < fr. *chef*;

rom. *şef/ă* („persoană care conduce o organizaţie, o instituţie etc.; persoană superioară în grad sau în funcţie altei persoane, considerată în raport cu aceasta” - *DEILR*) < fr. *chef.*

> După cum o demonstrează exemplul substantivului *şef* împrumutat din franceză în spaniolă şi română, limba franceză a fost o sursă importantă de împrumut, dat fiind statutul ei, de-a lungul a două-trei secole, de limbă a unei culturi înaintate.

(2) una care *este* doar *luată drept una simplă*[14] (uneori chiar şi nu drept un nume de agent) în limba care a împrumutat-o, dar care, în realitate, descinde:

- de la un verb din limba-sursă şi este, în limba dată, nume de agent al acţiunii exprimate prin substantiv, care nu cunoaşte, de cele mai dese ori, o formă pentru feminin:

fr. *calife,* m. (fr. „souverain musulman qui *réunissait* le pouvoir spirituel et temporel” - *MRP*, p. 166; rom. *calif* - „titlu purtat de monarhii din unele state musulmane, care deţineau puterea politică şi religioasă, fiind considerat locţiitor al profetului Mahomed pe Pământ; persoană având acest titlu” - *DEILR*) < ar. خليفة [ka-‘li-fa/ha-‘li-fa] – „succesor”;

fr. *adjudant,* m. (fr. „sous-officier qui, dans la hiérarchie des grades, vient au-dessus du sergent-major” - *MRP*, p. 17; rom. *ofiţer inferior*) < sp. *ayudante* - participiul activ al verbului sp. *ayudar* (în rom. *a ajuta*)[15];

sp. *califa/jalifa,* m. (sp. „título de los príncipes sarracenos que, como sucesores de Mahoma, ejercieron la suprema potestad religiosa y civil en algunos territorios musulmanes” - *DLERA*; rom. *calif* - „titlu purtat de monarhii din unele state musulmane, care deţineau puterea politică şi religioasă, fiind considerat locţiitor al profetului Mahomed pe Pământ; persoană având acest titlu” - *DEILR*) < fr. *calife*;

rom. *calif,* m. („titlu purtat de monarhii din unele state musulmane, care *deţineau* puterea politică şi religioasă, fiind considerat locţiitor al

[14]Acest fapt se explică prin statutul de limbă mai puţin cunoscută a idiomului care a preluat unităţile limbii-sursă.
[15]În română, împrumutul dat nu s-a realizat.

profetului Mahomed pe Pământ; persoană având acest titlu” - *DEILR*) < fr. *calife*.

Unitatea *calif* (cu variantele *calife* şi *califa/jalifa* în franceză şi spaniolă) ne demonstrează că substantivele de agent de importanţă istorică pătrund, prin împrumut, în toate limbile.

- de la o sintagmă (nominală, de cele mai dese ori) din limba-sursă, formată dintr-un substantiv derivat sau nu de la un verb şi acest substantiv nu are formă pentru feminin; acest tip de nume de agent se întâlneşte, mai cu seamă, în limba spaniolă, iar sintagmele cu pricina sunt preluate din arabă, limba cu care castelana s-a aflat în contact strâns timp de 800 de ani:

sp. *alarife,* m. (sp. „arquitecto o maestro de obras” - *DLERA*; rom. *zidar, constructor*) < ar. العريف [al-‘arif] – „expertul”, în care ال [al] este articol hotărât;

sp. *alacrán,* m. (sp. „intrigante” - *DLERA*; rom. *intrigant/ă*) < ar. العقرب [al-‘aqrab] – „scorpion”, în care ال [al] este articol hotărât.

(3) *derivată progresiv*[16] (printr-un şir întreg de sufixe cu semnificaţie agentivă[17], care vor fi date în Bold, în exemplele aduse mai jos) de la radicalul unui verb de acţiune (imperfectivă, iterativă sau care stă la baza unei profesii, meşteşug sau îndeletniciri[18]) şi această unitate poate avea sau nu, în limbile cu pricina, o formă pentru feminin:

sp. *estudi**ante**,* m., f. (sp. „persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza” - *DLERA*; rom. *student/ă*) < sp. *estudiar*

---

[16]Unitatea dată poate fi atât substantiv, cât şi adjectif. Pe paginile acestui articol, vor fi analizate doar substantivele.

[17]A se vedea semnificaţia agentivă a sufixelor limbii spaniole în *Diccionario de la lengua española de la Real Academia,* cea a sufixelor limbii franceze - în *Micro Robert de Poche, Trésor de la langue française informatisé* şi *Dictionnaire des suffixes du français* (http://www.lerobert.com/le-robert-illustre/pdf/dictionnaire-des-suffixes.pdf), şi cea a sufixelor limbii române – în *Dicţionarul explicativ ilustrat al limbii române* şi *Ghidul explicativ: prefixele şi sufixele limbii române.*

[18]În limbile spaniolă, franceză şi română, nu toate verbele de acţiune au dat naştere unor nume de agent, de exemplu, *abatir* (a doborî), *abrumar* (a copleşi) în spaniolă; *giffler* (a pălmui), *ouvrir* (a deschide), *abriter* (a adăposti) în franceză; *a îmbrăţişa, a scurta, a netezi* în română etc.

(rom. *a studia*) + *ante* (sufix cu semnificaţia de *agente* (rom. *agent*) în spaniolă) < sp. *estudio* (rom. *studiu, cercetare*) + *ar* (flexia verbelor de conjugarea I în spaniolă); *concurr**ente***, m., f. (sp. „persona que concurre con una otra" - *DLERA*; rom. *concurent/ă*) < sp. *concurrir* (rom. *a concura*) + *ente* (sufix cu semnificaţia de *agente* (rom. *agent*) în spaniolă) < lat. *concurrĕre* (rom. *a concura*); *funcion**ario/a***, m., f. (sp. „persona que desempeña profesionalmente un empleo público" - *DLERA*; rom. *funcţionar/ă*) < sp. *funcionar* (rom. *a funcţiona*) + *ario/aria* (sufix cu semnificaţia de *relativo a* în spaniolă (rom. *ce ţine de*)) < sp. *función* (rom. *funcţie, funcţiune*) + *ar* (flexia verbelor de conjugarea I în spaniolă); *arrend**atario/a***, m., f. (sp. „persona que toma en arrendamiento algo" - *DLERA*; rom. *arendaş/ă*) < sp. *arrendar* (rom. *a arenda*) + *atario/a* (sufix cu semnificaţia de *relativo a* în spaniolă (rom. *ce ţine de*)) < sp. *renta* (rom. *rentă*) < lat. vulg. *rendita* < lat. *renditus* < lat. *rendere*; *entremet**ido/a***, m., f. (sp. „persona que tiene costumbre de meterse donde no la llaman" - *DLERA*; rom. *intrigant/ă*) < sp. *entremeter(se)* (rom. *a se implica, a se amesteca în ceva*) + *ido/a* (sufix cu semnificaţia de *agente* (rom. *agent*) în spaniolă) < lat. *intermittĕre* (rom. *a pune între*); *labr**iego/a***, m., f. (sp. „labrador rústico" - *DLERA*; rom. *care ară câmpurile*) < sp. *labrar* (rom. *a lucra pământul*) + *iego/a* (sufix cu semnificaţia de *agente* (rom. *agent*) în spaniolă)< lat. *laborāre* (rom. *a lucra*); *cuent**ista***, m., f. (sp. „persona que suele narrar o escribir cuentos" - *DLERA*; rom. *povestitor/toare*) < sp. *contar* (rom. *a povesti*) + *ista* (sufix cu semnificaţia de *agente* (rom. *agent*) în spaniolă) < lat. *computare* (rom. *a calcula*);

fr. *étudi**ant/e***, m., f. - fr. „personne qui fait des études supérieures et suit des cours d'une université, d'une grande école" – *MRP*, p. 491; rom. *student/ă*) < fr. *étudier*, cu cea mai veche atestare la 1155 (rom. *a studia*) + *ant/e* (< flexia participiului prezent a verbelor franceze de la care s-a format unitatea *-ante*) < fr. veche. *estudie* < lat. cl. *studere* (rom. *a studia, a cerceta*); *achet**eur/euse***, m., f. (cea mai veche atestare la 1180 - fr. „personne qui achète" – *MRP*, p. 12; rom. *cumpărător/toare*) < fr. *acheter*, cu cea mai veche atestare în sec. al X-lea (rom. *a cumpăra*) + *eur/euse* („cel/cea ce face ca") < lat. *accaptare*; *chauff**eur***, m.[19] (cea mai veche atestare la 1680 - fr. „celui qui est chargé d'entretenir le feu d'une chaudière; personne dont le métier est de conduire une automobile" – *MRP*, p. 203; rom. *şofer/iţă*) < fr. *chauffer* (rom. *a încălzi*) + *eur* („cel ce face ca") < lat. vulg. *calefare* < lat. *calere* (rom. *a fi cald*) + lat. *facere* (rom. *a face*); *cont**eur/euse***, m., f. (cea mai veche atestare la 1155 - fr. „personne qui conte quelque chose, qui a l'habitude de conter" – *MRP*, p. 267; rom. *povestitor/toare*) < fr. *conter* (rom. *a povesti*) + *eur/euse* („cel/cea ce face ca") < lat. *computare* (rom. *a calcula*); *lis**eur/euse***, m., f. (cea mai veche atestare în sec. al XII-lea - fr.

[19]În franceză, *chauffeuse* nu este nume de agent, deoarece desemnează un obiect.

„personne qui a l'habitude de lire beaucoup" – *MRP*, p. 742; rom. *cititor/toare*) < fr. *lis*- radicalul verbului fr. *lire* + *eur/euse* („cel/cea ce face ca");

rom. *învăţă**tor/oare***, m., f. - „persoană care învaţă sau instruieşte pe cineva" – *DELR* < rom. *a învăţa* + *tor/oare* (sufixe pentru desemnarea agentului) < lat. *invitiare* < lat. *vitium* (rom. *viciu*); *croi**tor/oreasă***, m., f. - „meseriaş sau muncitor care croieşte sau coase haine" – *DELR* < rom. *a croi* + *tor/oreasă* (sufixe pentru desemnarea agentului) < rom. *croială*.

După cum o demonstrează exemplele din cele trei limbi, limba spaniolă a fost cea mai receptivă la formarea numelui de agent de acest tip, înregistrând cel mai mare număr de sufixe cu semnificaţie agentivă. Exemplele din franceză confirmă faptul că ele au apărut cu unul-două secole mai târziu decât verbele de acţiune. Între substantivele de agent din spaniolă şi franceză se observă unele corespondenţe, dată fiind originea comună latină a acestor unităţi: sp. *cuent**ista*** < sp. *contar* < lat. *computare*; fr. *cont**eur/euse*** < fr. *conter* < lat. *computare*.

(4) care *provine de la un nume de agent din altă limbă*, asimilat în limba care l-a preluat şi în care el poate avea o formă pentru feminin, care descinde de la cea pentru masculin:

sp. *abog**ado/a***, m., f. (sp. „licenciado en derecho que ofrece profesionalmente asesoramiento jurídico y que ejerce la defensa de las partes en los procesos judiciales
o enlos procedimientos administrativos"- *DLERA*; rom. *avocat*) < lat. *advocatus* (rom. *avocat*) < lat. *advocare* (rom. *a apăra în judecată*) - *DLERA*; *ac**tor***, m. (sp. „persona que interpreta un papel en una obra teatral, cinematográfica, radiofónica o televisiva"- *DLERA*; rom. *actor*) < lat. *actor* (rom. *cel ce duce la sfârşit acţiunea*); *actr**iz***, f. (sp. „persona que interpreta un papel en una obra teatral,
cinematográfica, radiofónica o televisiva"- *DLERA*; rom. *actriţă*) < lat. *actrix* (rom. *cea ce duce la sfârşit acţiunea*) - *DLERA*; *conduc**tor/a***, m., f. (sp. „persona que conduce"- *DLERA*; rom. *conducător/oare*) < lat. *conductor* (rom. *conducător*) < lat. *conducere* (rom. *a conduce*) - *DLERA*; *escul**tor/a***, m., f. (sp. „persona que profesa el arte de la escultura"- *DLERA*; rom. *sculptor*) < lat. *sculptor* (rom. *sculptor*) < lat. *scalpĕre* (rom. *a grava*) - *DLERA*; *lec**tor/a***, m., f. (sp. „persona que lee o tiene el hábito de leer"- *DLERA*; rom. *cititor/oare*) < lat. *lector* (rom. *cel ce citeşte*) < lat. *lectus* (supinul verbului latin *legere* – în rom. *a citi*) - *DLERA*; *boxe**ador/a***, m., f. (sp. „persona que se dedica al boxeo"- *DLERA*; rom. *boxer/ă*) < engl.

boxer (rom. *boxer*) - *DLERA*; *defens**or/a***, m., f. (sp. „persona que defiende o protege”- *DLERA*; rom. *apărător/oare*) < lat. *defensor* (rom. *apărător*) < lat. *defendere* (rom. *a apăra*) - *DLERA*; *asist**ente***, m. (sp. „persona que asiste;
persona que, en cualquier oficio o función, realiza labores de asistencia”- *DLERA*; rom. *asistent, ordonanţă*) < lat. *asistens* (rom. *asistent*) < lat. *assistere* (rom. *a asista*) - *DLERA*; *asist**enta***, f. (sp. „mujer que sirve como criada en una casa sin residir en ella y que cobra generalmente por horas”- *DLERA*; rom. *slujnică*) < sp. *asistente* - *DLERA*; *dirig**ente***, m., f. (sp. „persona que dirige”- *DLERA*; rom. *conducător/oare*) < lat. *dirigentis* (rom. *conducător*) < lat. *dirigere* (rom. *a conduce*) - *DLERA*; *dependi**ente***, m., f. (sp. „empleado/a que tiene a su cargo atender a los clientes en las tiendas”- *DLERA*; rom. *vânzător/oare*) < lat. *dependentis* (rom. *dependent*) < lat. *dependīre* (rom. *a depinde*) - *DLERA*; *camp**eón***, m. (sp. „persona que vence en una competición o en un juego”- *DLERA*; rom. *campion/ioană*) < it. *campione*, germ. *Kamp* < lat. *campus* (rom. *teren de luptă*) - *DLERA*; *herr**ero***, m. (sp. „persona que tiene por oficio labrar el hierro”- *DLERA*; rom. *fierar*) < lat. *ferrarius* (rom. *cel ce lucrează cu fierul*) < lat. *ferrum* (rom. *fier*) - *DLERA*; *lav**andera***, f. (sp. „persona que tiene por oficio lavar la ropa”- *DLERA*; rom. *spălătoreasă*) < lat. *lavandarius* (rom. *cel ce spală*) < lat. *lavandaria* (rom. *haină ce trebuie spălată*) < lat. *lavāre* (rom. *a spăla*) - *DLERA*;

fr. *avoc**at/e***, m., f. - „personne défendant les intérêts de quelqu’un ou de quelque chose”- *TLFi*; rom. *avocat*) < lat. *advocatus* (rom. *avocat*) < lat. *advocare* (rom. *a apăra în judecată*) - *TLFi*; *ag**ent***, m.. - „ce ou celui qui exerce une action”- *TLFi*; rom. *agent* (cea mai veche atestare la 1337) < it. *agente* (rom. *agent*) < lat. *agentem* (acuzativul lui *agen*s) < lat. *agere* (rom. *a acţiona*) - *TLFi*; *assass**in/e***, m., f. (fr. „personne qui commet un meutre avec prémédidation ou guet-apens”- *MRP*, p. 73; rom. *asasin/ă*) < it. *assassino, assessino* (înregistrat din sec. al XVI-lea) < ar. حشيش [ha-‘ζiζ] - „iarbă” - *TLFi*; *act**eur/rice***, m., f. - „celui ou celle dont la profession est d’interpréter un personnage dans une pièce de théâtre ou à l’écran”- *TLFi*; rom. *actor/riţă*) < lat. *actor/actrix* (rom. *actor/actriţă*) - *TLFi*; *conduct**eur/rice***, m., f. (sp. „qui dirige le mouvement, la marche de qqn ou de qqch.”- *TLFi*; rom. *conducător/oare*) < lat. *conductor* (rom. *conducător*) < lat. *conducere* (rom. *a conduce*) - *TLFi*; *sculpt**eur***, m. (sp. „artiste qui pratique l’art de la sculture”- *TLFi*; rom. *sculptor*) < lat. *sculptor* (rom. *sculptor*) < lat. *scalpĕre* (rom. *a grava*) - *TLFi*; *lec**teur/trice***, m., f. (fr. „celui ou celle qui lit pour se distraire ou pour s’informer”- *TLFi*; rom. *cititor/oare*) < lat. *lector* (rom. *cel ce citeşte*) < lat. *lectus* (supinul verbului latin *legere* – în rom. *a citi*) - *TLFi*;

*box**eur***, m. - „sportif qui pratique la boxe”- *TLFi*; rom. *boxer/ă*) < engl. *boxer* (rom. *boxer*) - *TLFi*; *administrat**eur/rice***, m., f. - „personne qui administre”- *MRP*, p. 17; rom. *administrator/oare*, cea mai veche atestare în sec. al XII-lea < lat. *administrator* (rom. *care este însărcinat cu*) - *TLFi*;

rom. *avoc**at/ă***, m., f. - „persoană care are profesiunea de a acorda asistenţă juridică celor interesaţi”- *DELR* < fr. *avocat*, lat. *advocatus* (rom. *avocat*) < lat. *advocare* (rom. *a apăra în judecată*) (*DER*); *profes**or/oară***, m., f. - „persoană care îndrumă, educă, învaţă pe cineva”- *DELR* < fr. *professeur* (*DER*), germ. *Professor* (*DER*); *act**or/riţă***, m., f. - „artist care interpretează roluri în piese de teatru, în filme etc.”- *DELR* < fr. *acteur*, lat. *actor* (rom. *actor*) (*DER*); *conduct**or/oare***, m., f. - „funcţionar la calea ferată care controlează biletele călătorilor şi supraveghează vagoanele, şofer; supraveghetor şi diriguitor al unei echipe de lucrători; şef de echipă”- *DELR* < fr. *conducteur*, lat. *conductor* (rom. *conductor*) (*DER*); *sculpt**or***, m. - „artist care se ocupă cu sculptura”- *DELR* < fr. *sculpteur*, lat. *sculptor*, *-oris* (rom. *sculptor*) (*DER*); *sufl**or/sufleur/sufleor***, m. - „cel ce suflă actorilor rolul lor pe scenă”- *DELR* < fr. *souffleur*; *lect**or***, m. - „cititor”- *DELR* < fr. *lecteur*, lat. *lector* (rom. *cititor*) (*DER*); *funcţion**ar/ă***, m., f. - „persoană care îndeplineşte o muncă cu caracter administrativ”- *DELR* < fr. *fonctionnaire* (*DER*); *corespond**ent/ă***, m., f. - „persoană care colaborează la un ziar sau la o publicaţie periodică, trimiţând spre publicare informaţii din locul unde se află; persoană care, în lipsa părinţilor unui elev, are răspunderea acestuia faţă de autorităţile şcolare; persoană cu care cineva este în corespondenţă”- *DELR* < lat. *correspondens*, germ. *Korrespondent*, it. *corrispondente*, fr. *correspondant* (*DER*); *anal**ist***, m. - „cel ce compune anale” < fr. *annaliste*; „persoana care dovedeşte o aptitudine deosebită în cunoaşterea, în analiza şi în descrierea sufletului omenesc” < fr. *analyste* (*DER*); *boxer*, m. - „sportiv care practică boxul” < fr. *boxeur*, engl. *boxer* (*DER*).

Exemplele de mai sus ne demonstrează că modelul dat a fost cel mai productiv în crearea substantivelor de agent în limbile spaniolă, franceză şi română, care, în majoritatea cazurilor, au preferat să împrumute aceste elemente din latină sau altă limbă, împrumutul fiind, în limba română, de o origine confuză de cele mai dese ori. Dacă un substantiv de agent din limba latină a fost împrumutat în toate cele trei limbi cercetate pe paginile acestui articol, atestăm următoarele corespondenţe sufixale: lat. *–or* (*actor*), fr. *–eur* (*acteur*), rom. *–or* (*actor*). Multe dintre substantivele citate apar, mai întâi de toate, în franceză pentru a fi împrumutate, probabil, în română. Există şi substantive cu forme doar pentru masculin (*boxer*, de exemplu, cu varianta *boxeur*, în franceză). Dacă a fost împrumutat un substantiv de agent dintr-o limbă a unui grup diferit de cel romanic (engleza, de exemplu), româna l-a preluat fără schimbări (de exemplu, unitatea

boxer), deoarece ea înglobează şi alte substantive de agent, terminate în *–er*: *miner, bărbier, plutonier* etc., schimbarea înregistrându-se, în acest caz, doar cu referire la sursa franceză (*boxeur*), care a furnizat limbii române, în unele cazuri, substantive homofone (*annaliste, analyste*), din care limba română a format unităţi cu semnificaţie diferită (vezi substantivul *analist*); limbile spaniolă şi franceză au preferat, în cazul substantivului de agent împrumutat dintr-un grup diferit de cel romanic, să-l asimileze regulilor lor: cf. engl. *boxer* cu sp. *boxeador/a* sau fr. *boxeur*.

(5) *derivată progresiv* (prin sufixe cu semnificaţie agentivă[20]) de la un substantiv ce denumeşte un obiect, un corp din realitatea înconjurătoare şi care face parte din aceeaşi limbă cu substantivul de agent creat:

sp. *tall**ista***, m. (sp. „persona que hace tallados artísticos”- *DLERA*; rom. *cioplitor în lemn*) < sp. *talla* (sp. „obra de escultura, especialmente en madera”; rom. *obiect cioplit, mai cu seamă, în lemn*) + *-ista* (rom. sufix ce desemnează agentul unei acţiuni pusă la baza unei profesii, meşteşug sau îndeletnici); *colecciona**ista***, m., f. (sp. „persona que colecciona”- *DLERA*; rom. *colecţionar/ă*) < sp. *colección* (sp. „conjunto ordenado de cosas, por lo común de una misma clase y reunidas por su especial interés o valor”; rom. *colecţie*) + *-ista* (rom. sufix ce desemnează agentul unei acţiuni pusă la baza unei profesii, meşteşug sau îndeletnici); *contrat**ista***, m., f. (sp. „persona que realiza una obra o presta un servicio por contrata”- *DLERA*; rom. *antreprenor/oare*) < sp. *contrato* (sp. „pacto o convenio, oral o escrito, entre partes que se obligan sobre ateria o cosa determinada, y a cuyo cumplimiento pueden ser compelidas”; rom. *contract*) + *-ista* (rom. sufix ce desemnează agentul unei acţiuni pusă la baza unei profesii, meşteşug sau îndeletnici); *cuent**ista***, m., f. (sp. „persona que acostumbra a contar enredos, chismes o embustes; persona que suele narrar o escribir cuentos; persona que por vanidad o otro motivo semejante exagera o falsea la realidad” - *DLERA*; rom. *povestitor/oare*) < sp. *cuento* (sp. „narración breve de ficción”; rom. *poveste*) + *-ista* (rom. sufix ce desemnează agentul unei acţiuni pusă la baza unei profesii, meşteşug sau îndeletnici); *traicion**ero/a***, m., f. (sp. „traidor”- *DLERA*; rom. *trădător/oare*) < sp. *traición* (sp. „falta que se comete quebrantando la fidelidad o lealtad que se debe guardar o tener”; rom.

[20]Semnificaţia de agent a substantivului creat se datorează doar sufixului cu pricina.

trădare) + *-ero/a* (rom. sufix ce desemnează agentul unei acţiuni pusă la baza unei profesii, meşteşug sau îndeletnici);

fr. *fleur**iste**,* m., f. - „celui, celle qui est amateur de fleurs; jardinier(-ière) salarié (e) qui cultive des fleurs”- *TLFi*; rom. *florist,* cea mai veche atestare la 1658 < fr. *fleur* (fr. „partie de certains végétaux contenant les organes reproducteurs, souvent odorante et ornée de vives couleurs” - *TLFi*; rom. *floare*) + *-iste* (sufix care desemnează agentul unei acţiuni care este pusă, de cele mai dese ori, la baza unei profesii, meşteşug, îndeletnici); *fonctionn**aire**,* m., f. - „personne qui occupe un emploi permanent dans les cadres d’une administration publique”- *MRP*, p. 549; rom. *funcţionar/ă,* cea mai veche atestare la 1770 < fr. *fonction* (fr. „ce que doit accomplir une personne dans son travail, son emploi” - *MRP*, p. 549; rom. *funcţie*) + *-aire* (sufix care desemnează agentul unei acţiuni care este pusă, de cele mai dese ori, la baza unei profesii, meşteşug, îndeletnici);

rom. *arc**aş**,* m. - „persoană care trage cu arcul” – *DELR* < rom. *arc* - „armă (primitivă) de aruncat săgeţi, alcătuită dintr-o vargă flexibilă, uşor încovoiată şi o coardă prinsă de extremităţile vergii” + *-aş* (sufix care desemnează agentul unei acţiuni imperfective, de cele mai dese ori, sau care e pusă la baza unei profesii, meşteşug, îndeletnici); *ocn**aş/ă**,* m., f. - „persoană care face muncă silnică într-o ocnă” – *DELR* < rom. *ocnă* - „închisoare pentru cei condamnaţi la muncă silnică” + *-aş* (sufix care desemnează agentul unei acţiuni imperfective, de cele mai dese ori, sau care e pusă la baza unei profesii, meşteşug, îndeletnici); *bucăt**ar/ăreasă**,* m., f. - „bărbat/femeie care găteşte bucate” – *DELR* < rom. *bucată* - „mâncare” + *-ar* (sufix care desemnează agentul unei acţiuni imperfective, de cele mai dese ori, sau care e pusă la baza unei profesii, meşteşug, îndeletnici).

> După cum o demonstrează exemplele de mai sus, în toate cele trei limbi, numele dat desemnează, de cele mai dese ori, agentul unei acţiuni care este pusă la baza unei profesii, meşteşug sau îndeletnici. Se mai observă şi diferite origini ale numelor care, în aceste limbi, înregistrează asemănări. Astfel, numele spaniol *funcionario/a* (rom. *funcţionar/ă*) provine de la verbul spaniol *funcionar* care, la rândul lui, provine de la numele *función* şi dezinenţa *–ar*, pe când numele francez *fonctionnaire* provine direct de la numele *fonction* şi nu de la verb.

(6) nominală care provine, prin *conversiune*, de la una dintre formele nominale, deseori vechi, (mai cu seamă, de la *participiul prezent*, zis „activ” în unele limbi, sau de la *infinitivul prezent*) ale unui verb din aceeaşi limbă cu substantivul în cauză:

sp. *intrig**ante***, m., f. (sp. „persona que intriga o suele intrigar”- *DLERA*; rom. *intrigant/ă*) < sp. *intrigante* – participiu activ vechi al verbului *intrigar* (rom. *a intriga*); *oy**ente***, m., f. (sp. „persona que oye”- *DLERA*; rom. *auditor/oare*) < sp. *oyente* – participiu activ vechi al verbului *oir* (rom. *a auzi*);

fr. *intrig**ant/e***, m., f. - „personne qui recourt à l’intrigue pour parvenir à ses fins”- *MRP*, p. 549; rom. *intrigant/ă,* cea mai veche atestare la 1583 < fr. *intrigant* – participiu prezent adjectivizat al verbului francez *intriguer*; *serv**ante***, m. - „fille ou femme employée comme domestique, qui sert”- *MRP*, p. 549; rom. *servitoare,* cea mai veche atestare la 1050 < fr. *servant* – participiu prezent al verbului francez *servir*; *conseill**er/ère***, m., f. - „personne qui donne des conseils”- *MRP*, p. 259; rom. *consilier/ă* < fr. *conseiller* – infinitivul prezent al verbului *conseiller*.

Româna nu înregistrează, la acest capitol, substantive de agent.

(7) *compusă*, după diferite modele, din unităţi primare, ortografiate:

(a) *împreună*:

- cu menţinerea deplină a componentelor care vin din aceeaşi limbă cu numele de agent format:

Substantiv de agent < Substantiv ce denumeşte o realitate + Substantiv de agent, obţinut prin conversiune de la participiul prezent al verbului: sp. *lugarteniente* („persona que tiene autoridad y poder para hacer las veces de otro en un cargo o empleo” - *DLERA*; rom. *locţiitor*) < sp. *lugar* („porción de espacio” - *DLERA*; rom.: *loc*) + sp. *teniente* („que tiene o posee algo” - *DLERA*; rom.: *care are ceva*);

Substantiv de agent < Substantiv ce denumeşte un obiect, o realitate + Substantiv de agent, derivat de la un verb de acţiune: rom. *radioascultător/oare* („ascultător al emisiunilor de radio” - *DELR*) < rom. *radio* („aparat de recepţie radiofonică”) + rom. *ascultător* („care ascultă”); *răufăcător/oare* („persoană care aduce mult rău altora” - *DELR*) < rom. *rău* („ceea ce aduce nemulţumire” - *DELR*) + rom. *făcător* („cel ce face ceva” - *DELR*);

Substantiv de agent < Verb de acţiune + Substantiv ce denumeşte un obiect: sp. *guardabosque* („persona que tiene a su cargo guardar los bosques” - *DLERA*; rom. *pădurar*) < sp. *guardar* („tener a su cargo la conservación de algo” - *DLERA*; rom.: *a păzi*) + sp. *bosque* („sitio poblado de árboles y matas” - *DLERA*; rom.: *pădure*);

Substantiv de agent < Adjectif + Substantiv de agent derivat de la un verb: sp. *malhechor/a* („persona que comete un delito, y especialmente que lo comete por hábito" - *DLERA*; rom. *răufăcător/oare*) < sp. *mal* („lo contrario al bien, lo que se aparta de lo lícito y honesto" - *DLERA*; rom.: *rău*) + sp. *hechor* („persona que es causa de algo" - *DLERA*; rom.: *persoana care cauzează ceva*);

- cu menţinerea deplină a componentelor care vin (toate sau doar unele) dintr-o limbă diferită de cea a numelui de agent obţinut:

Substantiv de agent < Substantiv ce denumeşte o realitate, un obiect + Nume de agent străin: fr. *radioreporter* („reporter de la radio" – *MRP*, p. 1053; rom. *radioreporter*) < fr. *radio* (rom. *radio*) + engl. *reporter* (rom. *reporter*);

- fără menţinerea deplină a componentelor care:
  - vin toate din aceeaşi limbă cu numele de agent obţinut:

Substantiv de agent < Substantiv ce denumeşte o realitate, un obiect + Participiul activ al unui verb: sp. *radioyente* („persona que oye la radio" - *DLERA*; rom. *radioascultător*) < sp. *radio* (rom.: *radio*) + sp. ***o**yente*[21] – participiul activ al verbului spaniol *oir*;

  - nu vin toate din aceeaşi limbă cu numele de agent obţinut:

Substantiv de agent < Supinul unui verb de acţiune compus (de origine străină) + Sufix cu semnificaţie agentivă: fr. *malfait**eur/rice*** („celui, celle qui commet des délits, des crimes" - *TLFi*; rom. *răufăcător/oare*) < lat. *malefactum*, supinul verbului latin *malefacere* (rom. *a dăuna*);

(b) *separat*:

Substantiv de agent < Substantiv de agent + Prepoziţie + Adjectiv + Substantiv ce denumeşte o realitate, un obiect: fr. *diseuse de bonne aventure* (rom. *prezicătoare*);

Substantiv de agent < Substantiv de agent + Adjectiv: sp. *guarda forestial* (rom. *pădurar*);

Substantiv de agent < Substantiv de agent + Prepoziţie + Substantiv ce denumeşte o realitate, un obiect: fr. *hôtesse d'air* (rom. *însoţitoare de bord*); rom. *însoţitoare de bord.*

[21]Am marcat în Bold unităţile care nu se menţin.

(8) formată prin *metonimie*: sp. *trompeta* (rom. *trompetă, trompetist*), *violín* (rom. *vioară, viorist*); fr. *tambour* (rom. *tobă, toboşar*); rom. *vioară* – instrument şi persoana care cântă din acest instrument: *El este prima vioară a orchestrei.*

3. Concluzii

Cele expuse în articol ne fac să conchidem că agentul este o realitate complexă care cere o descriere minuţioasă şi o conceptualizare adecvată exemplelor de limbă şi situaţiilor de manifestare. Realitatea dată îşi găseşte o exprimare atât substantivală, cât şi adjectivală în limbi, ambele descinzând atât de la radicalele sau unele forme nominale ale verbelor de acţiune „autohtone" sau străine, cât şi de la substantive din alte limbi care csunt acolo nume de agent sau nu. Aceste unităţi mai pot avea şi o structură compusă după anumite modele sau pot fo obţinute prin metonimie.

Abrevieri:

CALD = Cambridge Advanced Learner's Dictionary;
DEILR = Dicţionarul explicativ ilustrat al limbii române;
DER = Dicţionar etimologic român;
DLERA = Diccionario de la lengua española de la Real Academia;
DSF = Dictionnaire des suffixes du français;
engl. = limba engleză;
fr. = limba franceză;
germ. = limba germană, element germanic;
MRP = Micro Robert de Poche;
OALD = Oxford Advanced Learner's Dictionary;
rom. = limba română;
sp. = limba spaniolă;
ЛЭС = Лингвистический Энциклопедический Словарь;
TLFi = Trésor de la langue française informatisé;
ТСРЯ = Толковый словарь русского языка.

Referinţe bibliografice

Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Third Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

Diccionario de la lengua española de la Real Academia. http://dle.rae.es/?w=diccionario.

Dictionnaire des suffixes du français. http://www.lerobert.com/le-robert-illustre/pdf/dictionnaire-des-suffixes.pdf.

Dicţionar etimologic român. http://www.dictionar.net/dictionar-etimologic.php.
Dima, E. et alii (red.). *Dicţionarul explicativ ilustrat al limbii române.* Chişinău: Arc & Gunivas, 2007.
Dima, M. *Ghid explicativ: prefixele şi sufixele limbii române.* Bucureşti, 2007. http://ghidprefixesufixe.ro/MarioDuma_Ghid_Prefixe_Sufixe.pdf.
Oxford Advanced Learner's Dictionary. http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/.
Rey, A. et alii. *Micro Robert de Poche*. Paris: Dictionnaires Robert, 1998.
Trésor de la langue française informatisé. http://www.cnrtl.fr/etymologie/.
Ожегов С. И. *Толковый словарь русского языка*. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/ozhegov/17.php
Ярцева, В. Н. (гл. ред.). *Лингвистический Энциклопедический Словарь.* Москва: Советская энциклопедия, 1990. http://tapemark.narod.ru/les/017b.html.

Résumé: *Dans cet article on se propose une réconceptualisation de la notion de nom d'agent à la base des données de différents dictionnaires qui nous font identifier des unités provenant des verbes d'action, des noms, des syntagmes nominaux etc.*

BREXIT-UL – SURSĂ DE ÎMBOGĂȚIRE A LIMBAJULUI ECONOMIC MODERN

Natalia HIOARĂ, *ASEM*
Lilia DÎRUL, *ASEM*

Cuvinte cheie: *to brexit (v), brexit (n), brexit campaign, remainer, leaver, off-the-shelf, post Brexit, plunge, economic nightmare, brexit (adj).*

Transformările care se desfăşoară într-un ritm special de alert în societatea contemporară sunt cauzate, pe de-o parte de procesele economice şi pe de-alta, revoluţia tehnică – ştiinţifică inegală a domeniilor care determină o inegală dezvoltare a metalimbajelor de (îngustă) specializare. În contactele datorate globalizării, un număr considerabil de neologisme ce denumesc rezulatetele schimbărilor economice şi ştiinţifice se deplasează spre limba cunoscătorilor ce utilizează termeni (cuvinte, expresii etc.)

originali, accesibili în limbajele de specialitate, întrucât ei reprezintă cel mai corect noţiunile noi.

Impactul Brexit-ului asupra economiilor interne și, anume, asupra industriei de construcții (UK's construction site) este descris de economistul britanic Will Martin, în articolul său "*Britain* is plunging towards an economic nightmare, and it isn't fast because of Brexit." Terminologia unei crize economice, la momentul actual, după 23 iunie 2016, redă starea de lucruri în Regatul Unit și însușirea ei poate fi ușor efectuată, dacă termenii, expresiile și chiar îmbinările de cuvinte etc., vor fi clasificate după tematici (aici: Starea economică după Brexit în industria de construcții, august 2016). Pentru citirea și redarea textului de 1350 de semne, studenților li se propun următoarele exerciții:

Ex.1. Memorizați cuvintele ce descriu starea precară în economica industriei de construcții. Folosiți cuvinte și expresii care redau starea negativă a economiei (*plunge, economic nightmare, can't look good, underestimate, slip, hit, shock, poor (base), fear, crash, no grand proclamation, don't use strong language, decline, recession, clear, warning, flag, not quite as bad as the worst recession in 1930s; sharp, biggest, single fall).*

1) Britain is plunging towards ….;
2) economic nightmare;
3) saying things don't look good would be an understatement;
4) the sector slipped into contraction;
5) the sector slipped hitting just 46.0;
6) the sector hit a shock fall;
7) the sector fell from an already poor base last month (July, 2016);
8) the sector hit the biggest single fall since 2009;
9) the economic plunge helped confirm fears;
10) the economic plunge helped confirm a coming crash;
11) Markit and CIPS in their jointly survey don't make;
   a) make grand proclamation;
   b) or use strong language about the data.
12. Market and CIPS said that "the rate of decline was not as sharp and the experienced during the last recession" (in 1930).

13. Markit and CIPS call the data “a clear warning flag for the wider post-Brexit economic outlook”.
14. They confirmed: ”…the best you can pull from a data set is that it is not quite as bad as during the worst recession since the 1930s”.
15. Things are not looking good: one can see how sharply construction fell last month.
16. The fall of GDP figures released back in May, was quickly dismissed by Chancellor the consumer spending is cooling off massively.
George Osborn as: a) a reflection of fears surrounding the
impending Brexit vote but
b) the explanation only went part of the way to explaining what caused the slide
17. Pantheon Macroeconomic (journal) wrote that GDP figures:
a. the downward trend in GDP growth was since 2014 and;
b. EU referendum cannot blamed for all of the economic ills (emphasis ours);
c. The fiscal queeze has hightened this year after a pre-election pause;
d. While the boost to growth in household spending from falling saving and rapid employment growth has run its course.
18. The data paints a bleak picture: a) the construction industry is declining rapidly; b) the manufacturing sector is only just keeping its head above water; c) the wage growth is negligible; d) GDP growth is slowing; e) Barclay analysts say the consumer spending is cooling off massively.

Ex.2. Formați propoziții cu expresiile (15) de mai sus

Ex. 3. Povestiți textul după ce ați însușit cele 18 cuvinte la descrierea crizei economice post-Brexit.

Ex.4. Descrieți situația economică post-Brexit folosind cuvintele și expresiile analiștilor de la Pantheon Macroeconomic și de la jurnalul economic Barclays, și traduceți cuvintele cheie care vă pot ajuta la descrierea crizei economice.

Ex.5. Scrieți antonimele (cu tentă pozitivă) următoarelor cuvinte și expresii: *downward, trend, GDP growth, to blame, falling, savings, rapid employment growth, to paint a black picture, to decline rapidly, just keep the head above water, real wage growth is negligible, GDP is slowing, consumer spending is cooling off massively.*

Ex. 6. Scrieți un eseu cu tema: Brexit-ul și impactul asupra economiei Regatului Unit. Folosiți 4 puncte în planul eseului: 1.Introduction, 2. Strong points 3. Weak ponts 4. Conclusion.

Will Martin, în articolul său de analiză economică „*Britain* is plunging towards an economic nightmare, and it isn't just because of Brexit", demonstrează consecințe suplimentare (la p.3), care exprimă mari îngrijorări ce pot avea loc (și deja sunt palpabile, într-un termen destul de scurt, după referendumul din 23 iunie 2016) avertizând actorii acestui eveniment (istoric) prin folosirea unui lexic predominant cu sens negativ. Cuvintele cheie (ne referim doar la o pagină) pot fi ușor evidențiate: *uncertainty* și *fear* urmate de verbe cu sens negativ, combinări de cuvinte cu sens de *dezamăgire, frustrare, avertizare, prevenire* (a unor acțiuni care abia prind rădăcini periculoase etc).

La însușirea unei teme noi (Brexit-ul), lexicul nou, îndeosebi cuvintele vechi cu sens nou: *remain, leave, pro-remain, pro-leave, pro-remainer, pro-leaver, the leaving, the remaining, pro-remain campaign, pro-leave campaign***,** expresia premierul, ministru May Theresa – „*Brexit is Brexit*", expresia ministrului de stat, fostul primar al Londrei, Boris Johnson - „Brexit is Brexit" etc, trebuie însușit conștient. Unitățile de memorare sunt, în cea mai mare parte, cuvintele izolate și, în mică măsură, expresii și propoziții cu caracter idiomatic (de exemplu: „Brexit is Brexit" (care și-a schimbat sensul de câteva ori de la pronunțarea ei pentru prima oară). Prim Ministrul Maia Thereza (Thereza May) a folosit-o la două săptămâni de la referendum, atunci când liderii din comunitatea europeană (adică liderii celor 27 de țări care rămân în UE) au indicat că ieșirea Marii Britanii din Uniunea Europeană să se efectueze strict conform articolului 50. Primul sens al expresiei „Brexit is Brexit" a fost, *ieșirea din UE nu se face peste noapte*, al doilea sens (a apărut atunci când Schroeder, Președintele Comisiei UE a accentuat să se înceapă urgent negocierile) – procesul are nevoie de format și de găsit oamenii potriviți în comisiile specializate, al treilea sens a apărut (atunci când Scoția și-a anunțat intenția de a organiza un alt referendum (primul a fost în favoarea rămânerii în componența Regatului Unit, organizat de James Cameron) de a ieși din Regatul Unit și de a rămâne în UE) cu sensul – vorbim cu reprezentanți din Scoția (Londra și Irlanda de Nord), adică, după ce găsim un numitor comun cu

reprezentanții respectivi, după ce aranjăm lucrurile interne noi revenim (la „Brexit is Brexit" – deci, "*graba strică treaba"*). Următorul sens al acestei expresii s-a schimbat după analiza percepției internaționale conform votului efectuat de IPSOS în 16 țări ale lumii (în afară de Rusia, India și SUA), unde marea majoritate (plurality) afirmă că Brexit-ul va slăbi (will weaken) Regatul Unit, 64 de procente dintre germani și 44% dintre canadieni consideră, că doar 13 procente și respectiv 15 procente din aceste țări vor întări Marea Britanie (will strenthened). Europenii, îndeosebi italenii, afirmă, că mai puțin de 37 de procente vor mai dori (less likely to go) să viziteze Marea Britanie în vacanță, în plus, mai puțini de 43 de procente vor mai dori să cumpere marfă din Marea Britanie.

În continuare, urmărim consecințele (prognoza) următoarei schimbări a sesnsului „Brexit is Brexit" - avem nevoie de o perioadă de (cel puțin de 2 ani) de pregătire și înțelegeri preliminare cu cele 27 de țări ale UE, fapt care i-a înfuriat pe liderii UE amenințând MB cu deschiderea unui dosar la Curtea Europeană, în caz că se vor începe negocieri (incorecte, necinstite, secrete, neoneste, făcute pe la spate) individuale în domeniul comerțului comunitar, înainte de a finaliza actul de ieșire din UE, conform articolului 50 al tratatului respectiv. Cu aceiași amenintare apare documentul publicat de cabinetul Japoniei cu un mesaj special: *Japan's Message to the United Kingdom and the European Union*. Statistica prezentată mai jos va demonstra că doar 37% dintre italieni, probabil, vor dori (less likely) să viziteze MB în vacanță, doar 34% dintre polonezi vor mai pleca în MB, acelaș lucru se va întâmpla cu 34% dintre gemani, 30% dintre spanioli, 21% dintre francezi, 20% dintre unguri, 17% dintre belgieni, 15% dintre suedezi. Cifrele sunt deprimante și la capitolul de procurare a produselor britanice (British goods), doar 23% dintre polonezi, 20% dintre francezi, 19% dintre suedezi, 19% dintre belgieni și 17% dintre unguri posibil vor achiziționa produse britanice. Credibilitatea (sau identitatea națiuniii) a scăzut vădit și s-a răspândit și asupra țărilor dinafara UE. De exemplu, doar numai 33% dintre indieni, 21% dintre japonezi și 17% dintre americani, conform Ipsos-ului sunt mai puțin dispuși să achiziționeze bunuri și serviciii britanice. În plus, Franța, Germania, Italia, Belgia și Spania ar dori ca liderii și guvernele respective să nu încheie prea ușor contracte (chiar și din punct de vedere politic) cu Marea Britanie în caz

de divorț, sugerând că europenii (indiferent de Brexit) își iubesc și mai mult uniunea conform studiilor recente.

Savanții (unii) susțin cu tărie că învățarea cuvintelor izolate își are pe deplin justificarea, fiind absolut necesară, doar că în cazul nostru Brexit is Brexit, în decursul a 2 luni și-a schimbat sensul de cel puțin de 4 ori și încă nu se știe dacă vor apărea noi conotații în următoarea perioadă fiind întrebuințat și întrodus în situații noi.

Din cauza îmbogățirii continue a acestuia („Brexit is Brexit" și a.), e necesară reactivitatea prin exerciții și sistematizarea cunoștințelor de lexic, existând în perspectivă pericolul uitării lexicului. Repartizarea lexicului în grupări logice contribuie la o memorizare mai trainică, îndeosebi, după criteriul temei (subtemei), situațiilor etc., cuvântul necunoscut (sau uitat) necesar unei comunicări trebuie înlocuit cu alte cuvinte sau exprimat prin perifraza (parafrazare) (Brexit = plecarea (ieșirea), MB din UE). Pentru o comunicare, studentul (elevul), specialistul trebuie sî aibă pregătite mai multe variante. Se propun exerciții pentru antrenarea cuvintelor noi (aici cu tentă negativă) folosind sinonime. Articolul analizat apărut post-Brexit abundă de verbe (și nu numai) descriu îngrijorarea, disatisfacția, frustrarea, chiar dezamăgirea,etc.

1. stem - syn.: overcome, stop, stay, check, plug, obstruct, resist, etc. See the sentence from the discussed article by Will Martin: „Britain is plunging towards an economic nght- mare ....", " ... it is already clear that uncertainty and fear stemming from the result are now predominating in almost everything people do"

2. pull (jobs) - syn.: remove, take out, dislocate, withdraw, etc., „.... with several major multinationals even thinking about pulling jobs from the country in the wake of the Brexit vote"

3. slip (into) - syn.: slide, push, glide, fall, tumble, err; go wrong, loose one's footing, insinuate oneself etc. „Britain is going to slip into recession and things are going to get very messy very fast"

4. ebb - syn.: decline, recede, fall, lessen, diminish, shrink, decrease, weaken, sink, etc. - antonym: grow, increase, prosper, enlarge, thrive, etc „Consumer confidence has ebbed lately"

5. fade - syn.: pale, age, decline, vanish, disappear, dissolve, dwinde, etc „Inflation is slowly picking up, employment growth has faded, marketly and welfare spending cuts intensified since April (emphasis ours)

Există și alte categorii de exerciții unde se indică atât cauza, cât și consecințele survenite în perioada post-Brexit. De exemplu: Ce poate cauza Brexit-ul?

Brexit may cause: 1. a coming economic storm by implementing a programme of quantitative easing and rate cuts; 2. the firms delay investing in the UK; 3. pulling jobs from the country; 4. households differ consumption and delay investment; 5. lowering the demand for labour; 6. pushing up unemployment; 7. slipping into recession, etc.

Cuvintele cheie se memorizează și scriindu-le aparte:
(economic) storm, investment (delay), pulling (jobs), defere (consumption), labour lowering, push up (unemployment), slip (into recession), week (demand), inflation (is picking up), contraction (of construction), combat (the fall of pound), etc.

Brexit-ul a provocat Prim Ministrul să se apere in fața parlamentului scoțian, care, chiar a doua zi după vot a, declarat că nici nu părăsesc Uniunea Europeană și vor organiza un referendum separat – al doilea.

Circumstanțele istorice care dau naștere unor cuvinte și expresii noi, unor noi modele de negocieri și contribuie la dezvoltarea limbajului diplomatic. În continuare, analizăm situația creată în UK – UE.

Nu imigrația sau situația locurilor de muncă i-a speriat cel mai tare pe britanici, ci faptul că (pentru a nu știu câta oară în istorie) aveau senzația că cineva dinafară le impunea reguli, care să le complice viața (destul de ordonată). Ce face Premierul Cameron? În primul rând, domnia sa, care ani de zile a dat vina pe UE pentru toate eșecurile politicilor lui și s-a prezentat pe sine ca o persoană puternică, care negociază dur cu UE, era pe ducă (dus a fost de circumstanțe- șoc). Cu toții suntem martori oculari ai celor întâmplate: criza politică, ce va duce la criza economică, dar și la apariția limbajului nou, cum ar fi ”*neo-independence*”, ”*hard-line Brexiteers*”, ”*new conversation*”, etc. În loc să lucreze la armonizarea regulilor UE cu cele ale Marii Britanii, ani de zile, Cameron, le-a spus britanicilor că toate deciziile sale contraversate sunt din vina UE, iar partidul său a fost singurul care a avut o poziție ambiguă, nici pro, nici contra Brexit. Așadar, el se – nscrie

printre primii vinovați pentru ieșirea țării sale din Uniune. (De altfel, Cameron și-a anunțat deja demisia pentru toamna acestui an – la doar un an de când câștigase triumfal alegerile). Situații de acest fel trebuie discutate și în cadrul lecțiilor practice la limbi străine cu motoul:

Ce se poate întâmpla, după câștigarea alegerilor, în cadrul firmei, industriei, colectivului, etc? *Ce se poate întâmpla, dacă responsabilul, fie le Prim-Ministru, director general, șeful unei firme etc., nu are o echipă competentă, pentru a preveni posibile eșecuri (și așa mai departe)?*

La drept vorbind, analiștii politici și cei economici au fost slab pregătiți, n-au făcut analize, studii serioase pentru a preveni divorțul de UE. Poziția ambiguă a seniorilor Tories a dus spre apariția expresiilor:

”*Leave vote would diminish the UK's power*”, ”*Leave vote set alarm bells ringing*”, ”*Leave vote underlines chaos and confusion”*, ”*Scotland should embrace the opportunity of Brexit”, ”The UK government hasn't got a clue about how and when to proceed with Brexit*”, „*Ms Sturgeon should (emphasis ours) ease economic uncertainty*”, etc.

Ce zic acum economiștii și politicienii. Pentru Marea Britanie urmează, fără îndoială, câțiva ani dificili. Uniunea Europeană, de teamă ca Brexit-ul să nu servească drept exemplu altora, va trata Marea Britanie cu maximă exigență. Aceasta se confirmă prin enunțul următor:

„*Brexit does not mean leaving the UE by the front door and then returning by the back door of the EEA (the European Economic Area), which includes Norway and Iceland. They are part of the single market, which includes the free movement of EU workers, but they are not members of the EU*”.

The above mentioned countries might be an „off-the-shelf” status, meaning that Britain could adopt it as a transitional way out of the EU.... but the Chequers Cabinet has ruled (this way) out.

Expresia ”*off-the-shelf*” (ieșire din perioada de tranzit) și-a găsit noul context și antonimul – ”*decisive view*”, adică modelul căutat trebuie să fie unic (the model we are seeking is one unique to the UK and not an off-the – shelf solution) pentru UK ce include controlul numărului de persoane care doresc să comercializeze bunuri și servicii. Liderii UE au anunțat că UK ar trebui să grăbească procesul ieșirii din Uniune și că ”nu vor fi negocieri, iar

ieșirea înseamnă exact asta – Afară!”. În limbaj diplomatic, înseamnă că Marea Britanie:

1) nu va fi primită într-un acord de liber schimb (cum este de exemplu în vigoare cu Elveția sau Norvegia); 2) nu va putea să exporte competitiv în UE; 3) prețul tomatelor de import din Spania (spre exemplu) și 4) al vacanțelor (preferate) în Italia și Grecia va crește simțitor pentru englezi, iar 5) sectorul financiar va încasa o lovitură serioasă.

Cuvântul ”delay” din expresia ”post-Brexit delay” capată o nouă conotație în cazul celor exprimate de Angela Merkel și Francois Hollande:

....”there is no good reason to delay”, apărute ca urmarea a pauzei dorite pentru începutul negocierilor de către D-na May:”the pause (or the delay (emphasis ours) would give Ms. May time to trigger article 50 until she knows the outlines of deal, i.e. until the end of this year; she will do it straight away in January”.

În procesul Brexit, termenul ”englezi” se utilizează în loc de britanici, ținând cont de harta distribuției votului (pentru ieșire (Leave), cu excepția Londrei și a comitatelor învecinate, care gravitează în jurul sectorului financiar; englezii și galezii din (the Wales) au votat masiv pentru Brexit (ieșire). Nu la fel au stat lucrurile în celelalte provincii ale Regatului. Gibraltarul, care e legat fizic și comercial cu Spania, a votat pentru rămânerea în UE. La fel au votat și cetățenii Irlandei de Nord, care sunt legați de Irlanda și care benefeciază de considerabile subvenții de la UE pentru sectorul agricol. Cel mai important este faptul că Scoția – care, de-a lungul timpului, a întreținut cele mai bune relații cu țările de pe continent – a votat majoritar în toate comitatele pentru rămânerea în UE (vezi spusele lui Alex Neil, fost membru al Cabinetului D-nei Sturgeon:

”.. Scotland should embrace the opportunity of Brexit.... EU provides a ”golden opportunity” to win ... power for Holywood”.

Spre deosebire de englezi, scoțienii sunt puternic eurofili, iar ieșirea din Uniune va da aripi mișcrăii pentru desprinderea de Regatul Marii Britanii. Alex Neil a declarat că:

”*.... Brexit is the ideal platform .... to full sovereignity for the Scotish people ... would amount to ”neo-independence”.*

Prim ministrul Scoției scrie că țara sa nu se vede în viitor înafara UE și că va reiniția al doilea referendum de separare de Londra. Până nu

demult, englezii trăiau cu senzația că UE le dictează soarta, iar scoțienii zic că Anglia le dictează (soarta) ieșirea din UE. Posibil că, undeva, în următorii doi ani, Marea Britanie să devină Mica Britanie.

Facem loc pentru unele concluzii: Din punct de vedere economic, Uniunea pierde principalul centru financiar și unul din contribuitorii majori la bugetul UE, fapt pentru care conservatorii (Scottish Conservatives) declară că Partidul Național Scoțian (SNP) devine tot mai haotic (”become increasingly chaotic”), și o atenționează pe D-na Sturgeon să reducă din nesiguranța economică (”to ease the economic uncertainty”), decât să desfășoare (sau să excludă) un nou referendum (”by ruling out a fresh vote”). Finanțiștii europeni trebuie să acopere o pierdere de 7 miliarde de euro anual, probabil, prin reducerea cheltuielilor și a finanților.

Referitor la vot (Remain – 48%, Leave – 52%). Acest duș rece din 23 iunie, pentru englezi, e cauzat nu numai de analizele (sau lipsa lor) parte ale experților economici (și politici) dar se datorează și faptului că UE nu este (n-a fost) o construcție solidă, fără practici corecte și instrumente, a fost doar ceasul trezirii care a sunat în ziua referendumului, de - ar fi fost altfel, fanii Brexit ar fi scos un scor sub 20% (și nu 52%).

Rămâne de văzut dacă limbajul nou (”vote Leave campaign”), provided by Johnson and Stuart both major figures in the Brexit, ”hard-Brexit” – a new campaign group ”change Britain” seen in the press as an act of defiance against Prime Minister Theresa May. The group is comprised by Johnson and his former Brexit Ally and Cabinet Minister Michael Gove, also, Margaret Thatcher’s, Chancellor Nigel Lawson and David Cameron’s former adviser Steve Hilton va suferi și alte schimbări în perioada următoare. Conform schimbărilor, circumstanțelor, se schimbă conținutul unor cuvinte și apar unele noi. Dacă mai ieri ”The Mail” publică următoarele ”the latest sign of tensions between Brexiteers and No.10”, care ar însemna ”ultimul semn (indiciu) de încordare dintre susținătorii Brexitului și No.10 (adică Dna May), învinuind-o că ar încerca să negocieze o formă mai îngăduitoare, una de compromis, ca imediat să apară un nou termen ”Brexit-lite” – ce indică compromisuri asupra controlului imigrațional în schimbul accesului larg la piața comunitară. Autorul termenului ”Doers” este Dna Gisela Stuart, fiind adepta aripii drepte a Partidului Laburist, care, oficial, a prezidat campania ”Vote-Leave” (votați

plecarea din UE). Cuvântul ”Doers” a apărut în enunțul ei ”.. This is not a time for Leavers and Remainers – now is a time for Doers” cu sensul de ”acum nu e timpul celor care pleacă și rămân – e timpul celor care trebuie să acționeze”.

E cazul să fie menținute expresiile pe care Theresa May le-a folosit pentru a diminua (și a aplana situația) nesiguranța și frica amintindu-le scoțienilor de beneficiile pe care ei le-au căpătat atunci când au organizat primul referendum de ieșire a Scoției din Regatul Unit. Holywood magazine a redat declarațiile Theresei May, în articolul: May: Brexit will ”enhance” Scotland’s Global standing.

1. Brexit talks were an exciting chance to forge a new role in the world.
2. Scotland’s financial expertise, shipbuilding prowess, food and drink could be global leaders.
3. „As we strike that deal, ... Scotland’s status will not be diminished by that; it will ne enhanced”

Spre deosebire de expressile clasice folosite la negocieri (fie politice, economice et.), cum ar fi în cazurile aplanării situațiilor greu de rezolvat, în afară de utilizarea celor cunoscute din manuale (*fractionally higher, marginally lower, a great deal higher, much lower, somewhat higher, somewhat lower, very much higher, dramatically lower,* etc).

Studentul poate prelua unele cuvinte, expresii, sintagme etc. din discursul persoanelor cunoscute, diplomaților, persoanelor responsabile la nivel de stat, companii, firme, agenții etc., care, culegându-le, își poate îmbogăți vocabularul cu nuanțe bogate, cu conotații noi care pot favoriza desfășurarea condițiilor prielnice pentru a elimina (a stinge) un focar dăunător în relațiile dintre cele două părți participante la rezolvarea unor probleme, la înnoirea relațiilor vechi etc. Limbajul exprimării nesatisfacției trebuie să fie doar plăcut, corect, îngăduitor, dar și o demonstrație de stil cu adevărat literar și cult.

O altă abordare, ce ține de limbajul negocierilor în sensul exprimării revoltei, dezamăgirii, învinuirii etc., s-ar putea prelua din articolele din the Daily Telegraph ale Dnei Sturgeon (și alți membri ai cabinetului scoțian), care dirijează un guvern puternic și stabil din Scoția având mandatul:

1) de a dezvolta economia;

2) de a crea locuri de muncă și oprtunitrți;
3) de a explora toate opțiunile de a păstra Scoția în UE.

In June ‘s EU referendum ,Scottish voters backed remain (ro. Susținătorii care vor să rămână în UE) by 62% leading Nicola Sturgeon’s government to examine options to „protect Scotland’s place in Europe.

1. ... (she warned that) the UK could face a last decade „economically if the Brexit deal isolates the UK from the single market”;
2.The SNP (Scotland National Party) said: „this was „jaw-dropping hypocrisy”
3, Finish leaders have previously told MSP (Member of Scotland Parliament) that their industry could show „world leadership” after Brexit;
4. Mrs. May also mounted a defense of the United Kingdom, after Ms Sturgeon launched a „new conversation” on Scottish independence;
5, Alex Neil said: “…. the UK government hasn’t got a clue about how and when to proceed with Brexit, urging the Scottish government to put forward a list of demands for the coming talks”;
6. Alex Neil, formerly a member of Ms Sturgeon’s Cabinet who has argued that Scotland should embrace the opportunity of Brexit, has said the EU provides a “golden opportunity” to win new devoted power for Holywood;
7. The Scottish Conservatives said Mr. Neil’s comments showed the SNP was “becoming increasingly chaotic” on the issue of a second independence referendum, calling Ms Sturgeon to ease economic uncertainty by ruling out a fresh vote etc.

Concluzie:

Această lucrare reprezintă un modest studio de neologisme din English / American blog, ce postează publicaţii ale celor mai vestiţi economişti şi politicieni, vocabularul cărora na reuşit încă să se înregistrezese până acum în dicționarul economic.

1. Lucrarea constituie o ilustrare convingătoare a interrelaţiei dintre limbă şi societate, epoci de mari schimbări în viaţa unei societăţi;
2. S-au identificat forme de expresii lingvistică moderne folosite în mod curent, îndeosebi, la nivelul lexical.

Bibliografie:

Stoichiţoiui- Ichim, Adriana, *Vocabularul limbii române actuale*, Bucureşti, Editura BIG ALL, 2007

Corlăteanu, Nicolae, *Încadrarea lingvistică în realitățile europene*, Chișinău, Editura ASEM, 2001
www.independent.co.uk/topic/brexit *Brexit - latest news, breaking stories and comment*
www.**news**now.co.uk

Abstract

The aim of feature selection for this paper is that of identifying the most pertinent unknown neologisms for each topic category, simultaneously, additional constraint is imposed on the feature selection process. Here, for the term-(neologism) to be selected, it not only needs to have a high degree of distribution, but it needs to be present in a equal proportion of examples both positive and negative , neutral/moderate and hard ones. The entire research is based on selection of terms (neologisms) from the articles, pertaining to the economic topic category, i.e.Brexit referendum, also from the articles discussed in the most spread magazines written by outstanding economic analysts with the involvement of different authors like MPs, members of various national and international institutions etc., the weight-ordered list of potential permanent and temporary neologisms.

PREZENȚA MOTIVĂRII ÎN FRAZEOLOGIA ROMÂNEASCĂ

Stella HÎRBU,
Lector superior univ.,
Academia de Studii Economice a Moldovei

Cuvinte-cheie: motivație lingvistică, semn lingvistic, semnificat, semnificant, tipuri de motivație, valorile cuvintelor motivate, unitate frazeologică

Problema privind caracterul motivat și nemotivat al semnului lingvistic se află tot mai mult în atenția lingvisticii contemporane. Recent sunt efectuate noi descoperiri și inovații în cercetarea acestei probleme și se lucrează intens în direcția creării a unei noi discipline lingvistice sau chiar a unei lingvistici aparte - lingvistica motivațională. În această ordine de idei vin ca suport materialele de onomasiologie, semasiologie, istorie a limbii, lexicologie, frazeologie, morfologie etc.

Concepția privind caracterul nemotivat al semnului lingvistic a fost și este discutată în contradictoriu de către foarte mulți lingviști. Pentru lingvistul elvețian Ferdinand de Saussure, considerat, unul dintre fondatorii semioticii, semnul are două laturi reunite printr-o relație arbitrară, adică

nemotivată (convențională): imaginea sonoră sau expresia fizica a semnului (semnificant) și conceptul, deci ideea exprimata de semn (semnificat). Legătura cu obiectul realității evocat se află în afara semnului. Semnificantul, consideră lingvistul, ”… este imaginea semnului așa cum o percepem noi –semnul de pe hârtie sau sunetul; semnificatul este conceptul mental la care se refera acesta; concept care este mai mult sau mai puțin comun tuturor membrilor aceleiași culturi, care împărtășesc aceeași limba”(Ferdinand de Saussure 1998: 98). Saussure afirmă, că semnificanții sunt impuși de comunitatea lingvistica de care țin. Pe alte poziții decât cele ale al lui Saussure privind arbitrarul semnului lingvistic se află lingviștii: E. Benveniste, R. Jakobson, Ch. Bally, A. Schaff, R.A. Budagov, A. Eremia, ș.a.

Lingvistul francez E. Benveniste afirmă că teza saussuriană privind caracterul arbitrar al semnului lingvistic nu poate fi acceptată ca un adevăr absolut, și susține că ”lumea reală de care vorbește Saussure, e chiar obiectul ca atare” (Benveniste 1966: 91). El remarcă că legătura dintre semnificat și semnificant nu este arbitrară, ci dimpotrivă este necesară și extrem de strânsă. Ceea ce este arbitrar e faptul că un anumit semn, și nu altul, e aplicat unui anumit element al realității, și nu altuia. Noțiunea sau semnificatul *bou,* în conștiința noastră se identifică cu așa numit complex sonor – semnificantul – beuf. Simbioza dintre semnificat și semnificant este atât de strânsă, încât noțiunea *bou* reprezintă într-un fel ”sufletul” imaginii acustice a cuvântului *bou.* Lingvistul afirmă că ”aceste elemente sunt imprimate împreună în conștiința noastră și așa împreună sunt sesizate în orice împrejurare” (Benveniste 1966: 92).

Caracterul nemotivat al semnificantului a fost pus la îndoială de lingvistul R. Iakobson, care consideră că „teoria arbitrară” saussuriană privind semnului lingvistic este o dogmă care nu poate fi acceptată în mod indiscutabil. Legătura dintre concept și denotat, deci obiectul realității trebuie privit în raport cu complexul de relații din sistemul limbii, dar și cu faptele și fenomenele din realitate. (Iakobson 1966: 105).

Opinia că semnele lingvistice nu totdeauna sunt arbitrare, este susținută de mai mulți lingviști, care consideră, că în momentul creării acestora, cuvintele au avut o explicație, erau deci motivate și că legătura dintre cuvintele motivate și cele de bază s-a pierdut în urma modificărilor

fonetice și semantice pe care ultimele le-au suferit. În această ordinea de idei, lingvistului Adam Schaff: afirmă că: „Absolutizarea caracterului arbitrar al semnului limbii nu este posibilă, deoarece în limbă există și o tendință de motivare a cuvintelor, iar între concept și denotatum nu apare o legătură arbitrară” (Schaff 1966: 303).

Discipolul lui Ferdinand de Saussure, Charles Bally demonstrează caracterul non-arbitrar al semnului lingvistic prin semnificat, deci ceea ce Saussure numea *motivare absolută.* Caracter absolut motivat au interjecțiile (of!, vai! etc.), deoarece, exprimă, mai exact, senzații sau stări psihice ale omului și onomatopeele (trosc, pleosc, etc.), ce redau sunetele și zgomotele din natură sau semnalele emise de animale și păsări. Motivarea explicită sau relativă (după Saussure) încadrează cuvinte, care au o formă internă perceptibilă prin intermediul unui alt semn. Din categoria acestora fac parte cuvintele derivate, care conțin o motivare analogică celei gramaticale, spre exemplu, lexemul *bun* este nemotivat față de cuvântul *bunătate* care nu apare arbitrar, deoarece îmbinarea morfemelor este determinată; sau *cititor, învățător* etc., motivate prin: *a citi, a învăța* și cuvintele compuse: *Wasserfall, waterfall, cascada, водопад* al căror sens rezultă din sensul elementelor componente: *apa* și *cădere.* Savantul căuta prin orice mijloace să demonstreze caracterul motivat al semnului lingvistic afirmând, că oamenii în procesul comunicării își exprimă nu numai gândurile, ci și sentimentele și atitudinea proprie față de cele discutate și astfel apare motivarea cuvântului, a îmbinărilor de cuvinte și a propozițiilor, sensurile figurate ale cuvintelor, polisemia, caracterul polifuncţional al unor categorii gramaticale (Bally 1950:147).

Cuvintele analizabile pe plan semantic îl formează un alt tip de formă internă. Prin raportări asociative, ele au la bază o figură de stil. Spre exemplu, în loc să se utilizeze un cuvânt nou pentru a desemna un aparat de gimnastică, peste care se fac sărituri, s-a folosit prin metaforă cuvântul *cal*. Acest lexem are formă internă, deoarece aici putem observa raportul de asociere. Întrebuințarea sensului figurat al unui lexem în locul unui neutru corespunzător înseamnă prezența motivării.

Cercetătorul Pavel V. analizând problema de față, menționează, că pentru un lingvist, determinarea rolului pe care o are forma internă în procesul creării unei noi unități lingvistice este de mare importanță.

Motivarea nominației este strâns legată de procesul cunoașterii. Semnificantul este legat de realitate prin relații de reflecție și de denotare. Reflexia, fiind una din primele etape al actul denominativ, reprezintă o premisă esențială pentru subiectul vorbitor, pentru crearea cuvintelor sau a îmbinărilor de cuvinte, și memorizarea lor. Însă semnificatul se bazează pe imaginea senzorială. La nivelul de cunoaștere senzorială obiectul este reflectat în conștiința subiectului vorbitor care îl denumește într-o formă concret-individuală. La trecerea de la reflectarea senzorială la cea rațională are loc deplasarea imaginii obiectului în noțiunea despre obiect (Павел 1983: 24). În cazul dat se analizează rolul asocierilor la nivelul de imagini. În timpul asocierii imaginea noului obiect, fixat în conștiință umană după prima cunoaștere a obiectului din realitate, trezește în minte imaginea unui alt obiect, cunoscut anterior, pentru care există deja o denumire. Comparând obiectele, subiectul vorbitor identifică de fapt o trăsătură comună al lor. Anume acest indiciu motivant servește drept bază pentru comparare, și devine semn distinctiv sau caracteristică specifică, a motivației, așa numit, *motivemul* (de ex., *sfecliu* de la *sfeclă* – indiciu al culorii) (Павел 1983: 26). Cuvântul nu denumește niciodată obiectul în întregimea lui, ci numai una din însușirile sale mai pregnante. Drept urmare, se găsește și numele lucrului (Pavel 2004: 419), care va servi pentru desemnarea realității nou-apărute. Noțiunea abstractă despre forma internă este o indicație privind prezența motivării la apariție semnului lingvistic nou. Așadar, la baza motivației stă reflectarea unui indiciu.

În cele ce urmează dorim să ne oprim asupra unui domeniu din cultura populară, ce ni s-a părut foarte captivant și provocator, frazeologie. ”Expresiile frazeologice au un farmec aparte, fiind apreciate de vorbitori, grație valorilor semantice și stilistice inedite, pe care le comportă” (Condrea 2012). În primul rând, e vorba de unități frazeologice cu semantica comparativă, care fiind îmbinări libere de cuvinte, au avut inițial la bază imagine, și s-au păstrat în limbă: *a se potrivi ca nuca de perete; a plânge cu lacrimi de crocodil; a trăi ca peștele în ap; câtă frunză și iarbă etc.* În procesul vorbirii, comparațiile frazeologice nu sunt nou-create, ci reproduse, într-o structură sintactică stabilă cu o valoare semantică comparativă. Astfel de structuri poartă un pronunțat caracter comunicativ-expresiv și sunt frecvent utilizate în vorbire (Fleischer 1982: 110). S.

Dumistrăcel susține că astfel de unități frazeologice imaginare au apărut datorită necesității limbii în mijloace expresive, și fiind in momentul nașterii figuri de stil propriu-zise, ele au și funcții stilistice nemijlocite Dacă unele semne lingvistice – ”frazeologisme - copii ale realității” - au valoare denotativă, deci numesc obiectul din realitatea obiectivă, cele, care sunt în vizorul nostru sunt unități conotative, menirea cărora constă în exprimarea atitudinii vorbitorului fată de obiectul respectiv din realitatea înconjurătoare (Dumistrăcel 1958: 137).

Aproape toți cercetătorii, indiferent de concepțiile lor asupra frazeologiei, consideră imaginea drept factor motivant în formarea structurii semantice a unităților frazeologice inclusiv și a comparațiilor stabile. Motivația imaginii a comparației frazeologice cu formă internă vie persistă întotdeauna, indiferent de faptul în ce relații semantice se află aceste unități și prototipurile lor. Acest lucru se explică prin faptul că vorbitorul, folosind comparație frazeologică stabilă cu forma vie internă, întotdeauna corelează sensul acestei unități cu sensul prototipului ei. Această corelație poate fi bazată atât pe motivația obiectivă, cât și pe motivația subiectivă. Aceasta e o dovadă în plus a esenței semantico-istorice a unităților frazeologice, a legăturii existente între starea trecută și prezentă a acestei unități (Назарян 1980: 28).

Motivația prin imagine reprezintă una din caracteristicile unităților frazeologice care se referă atât la formarea lor, cât și la dinamica existenței acestora**.** Acest tip de motivație presupune nu doar sensul figurat, dar și așa-numitele simboluri și imagini care au apărut în urma folosirii diferitelor îmbinări de cuvinte și expresii ce numesc figurat o noțiune anumită. Sensul conotativ, al cuvântului apare pe baza trecerii metaforice. Nefiind propriu unui cuvânt izolat, sensul conotativ al semnului lingvistic apare în rezultatul îmbinării de cuvinte, în urma aprecierii unui obiect sau unei persoane, exprimate figurat (Savin-Zgardan 2011:157). Caracterul figurat sau metaforic al semnului lingvistic, poate exista numai în opoziție cu cel nefigurat. O astfel de opoziție nu cere motivație prin imagine, ea este una din formele de motivație a îmbinării de cuvinte ce poate fi motivată prin imagine, dar să nu trezească imagine. Dacă vom lua comparația stabilă *ca muștele la miere* deci *a se aduna (sau a se strânge, a veni) ca muştele la miere,* ce înseamnă ”a se aduna în număr foarte mare acolo unde sunt șanse

de profit”– atunci vom vedea că motivația lor prin imagine e destul de transparentă (*muștele la miere* se află în cantitate nelimitată), la baza imaginii a fost pus semul surplusului. Însă în utilizarea lor contemporană aceste unități și-au pierdut orice caracter metaforic (Черданцева 1977: 13). Cu cât mai mult e dată uitării imaginea, pusă la baza comparației frazeologice, cu atât mai des este folosită această unitate stabilă. Ea este în stare să transmită mai expresiv un sens anumit, iar în calitate de sinonim contextual al unității nefrazeologice − al unui cuvânt sau îmbinări de cuvinte − evită monotonia textului, de exemplu: ”a trăi fără griji, a trăi în liniște și fără nevoi”. – *a trăi ca-n sânul lui Avram*. Astfel funcționează, și comparația metaforică a *fi (sau a ajunge) cal de poștă (sau cal de tramvai),*care semnifică ”a alerga mult; a fi muncit peste măsură,, a fi întrebuințat la toate, trimis în toate părțile” - *Sărmane,, biete Barbule! ai ajuns cal de poștă împregiurul horii.* (http://dexonline.net/definitie-cal). La baza identificării unității frazeologice stă stabilitatea imaginii sau motivemului. Datorită stabilității motivemului unitate frazeologică nu se descompune.

Rezultat al capacității de gândire a individului (Ciobanu 1987: 40), unitățile lexicale motivate au o formă inteligibilă, astfel devine posibilă identificarea particularității obiectului care a servit ca punct de plecare pentru formarea semnului lingvistic nou și pentru motivarea sensului acestuia.

Bibliografie:

Bally Ch., *Linguistique générale et linguistique française*, Berna, 1950

Benveniste E. *Probleme de lingvistică generală*. București: Editura Științifică, 1966

Ciobanu, A., *Semantică și sintaxă*, Chișinău, Știința, 1987.

Colțun Gh. *Frazeologia limbii române*. Chișinău, 2000.

Condrea I., *Stilistica expresiilor frazeologice.* Ziarul Timpul,Chișinău, 01.iulie 2012

Coșeriu E.**,** *Introducere în lingvistică* - Cluj, Editura Echinox, 1995

Dumistrăcel St., *Lexic românesc, Cuvinte, Metafore Expresii* – București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1980

Dumistrăcel St., *Locuțiunile verbale în limba romîna.* București, Editura Academiei R.P.R., 1958

Eremia A. Contribuții la studiul formării cuvintelor în limba română. Chișinău, 1979.
Ferdinand de Saussure. Crus de linguistique générale. Paris, 1916. Ediție utilizată: Curs de lingvistică generală, Polirom, 1998
Fleischer, W., *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. — Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1982
Iakobson R. *Saggi di linguistica generale*. Milano, 1966
Pavel, V., *Motivarea lexicală* - Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza”. Secțiunea III Lingvistică. Tomul XLIX-L, Iași, 2004, p. 419-422.
Savin-Zgardan A. *Problema imaginii unităților polilexicale stabile în limba română.* În: Analele Universității "Dunărea de Jos" din Galați, Fascicula XXIV, Anul IV, nr. 2 (6), 2011. Galați: Editura Europlus, p. 157 – 164
Schaff A. *Introducere în semantică.* București: Editura Științifică, 1966.
Блинова О. И. *Мотивология и ее аспекты*. Томск, 2007
Назарян А. Г. *Историко-семантические основы французской фразеологии*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. Ленинград, 1980. 36 p. Павел В.К. *Лексическая номинация*. Кишинев: Штиинца, 1983. 232 p.
Черданцева Т. З. *Язык и его образы*. Москва: Международные отношения, 1977. 167 p.
http://dexonline.net

Rezumat

Current languages permanently enrich their vocabulary due to the creation of new lexical units, which are motivated by linguistic and extralinguistic factors. The article deals with issues relating to the types of linguistic motivation, the cases of absolute, relative and partial motivation and criteria of lexical denomination. There are analyzed the genesis, existence and utilization of the phraseological units with comparative semantic from the point of view of the motivation of the linguistic sign, and there are examined the linguistic phenomena in respect of their motivation.

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПЛЕКСНЫХ ДЕРИВАЦИОННЫХ ПАРАДИГМ ГЛАГОЛОВ ПЕРЕДВИЖЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФР. ЯЗ.)

Георгий МОЛДОВАНУ, доктор хабилитат, проф.,
Молдавская Экономическая Академия

Ключевые слова: комплексная деривационная парадигма (КДП), объём КДП, глубина КДП, ширина КДП, тип КДП, конфигурация КДП.

Данная статья посвящена выявлению и описанию структурных особенностей комплексных деривационных парадигм (далее КДП), мотивированных глаголами передвижения в пространстве во французском языке. Основными структурными параметрами КДП являются объём, глубина, ширина, тип и конфигурация КДП. Обратимся к анализу структурных характеристик КДП глаголов передвижения по вышеназванным параметрам.

Исследуемые 46 КДП глаголов передвижения объединяют (с учётом вершин) 1158 лексических единиц (2366 ЛСВ). В их состав входит 1112 дериватов (2032 ЛСВ), в том числе: 467 производных слов (1016 ЛСВ), 60 супплетоидных дериватов (85 ЛСВ), 58 супплетивных дериватов (88 ЛСВ) и 527 раздельнооформленных дериватов (555 ЛСВ). Раздельнооформленные дериваты представлены в следующем количественном отношении: аналитические дериваты - 39 (57 ЛСВ), аналитико-синтетические дериваты – 9 (12 ЛСВ), аналитические композиты – 7 (7 ЛСВ), синтетические композиты – 472 (479 ЛСВ).

Отметим что, отбор вершинных лексем КДП проводился с опорой на критерии синхронной немотивированности глагола-вершины (Gruaz 2001: 169-176). В соответствии с этим в качестве вершин КДП могут выступать только деривационно непроизводные глаголы, т.е. такие глаголы, которые немотивированны в данном языке не только словообразовательно, но и супплетоидно или супплетивно.

В системе лексики французского языка немотивированные глаголы составляют особый класс слов, противопоставленный по структуре и семантике мотивированным. Как известно, немотивированные глаголы не обладают деривационной структурой, имеют специфическое морфемное строение, служат

идентификаторами при толковании мотивированных лексических единиц и характеризуются высокой степенью деривационной продуктивности.

Выбор немотивированных глаголов в качестве вершин КДП обусловлен ещё и тем, что КДП исследует закономерности развития имплицитной и эксплицитных форм лексической деривации в широком смысле в их взаимосвязи. В этой связи представляется необходимым отметить следующие два момента. Во-первых, „... простой знак может получить многочисленные значения …, в то время как мотивированный знак уже в силу одной своей сложности лишён возможности представлять много значений" (Балли 1955:374). Во-вторых, довольно распространены случаи, когда многозначность мотивированных знаков есть отражение полисемии мотивирующего (Соболева 1980).

Объём КДП. Под объёмом КДП понимается общее число единиц, входящих в парадигму. Объём КДП исчисляется по количеству лексических единиц (лексический объём) и по количеству ЛСВ (лексико-семантический объём), конституирующих КДП. Лексический объём КДП глаголов анализируемой ЛСГ колеблется в пределах от 1[22] до 108 лексических единиц, а лексико-семантический объём – от 2[23] до 150 ЛСВ (с учётом вершин). Не всегда КДП, обладающая наибольшим лексическим объёмом, является наиболее ёмкой и по количеству ЛСВ. Это объясняется различным смысловым объёмом исходных лексем, а также степенью многозначности дериватов, конституирующих КДП.

Например, КДП глагола *entrer* обладает наибольшим лексическим объёмом (108). Однако по количеству ЛСВ (132), она уступает КДП, возглавляемой глаголом passer, которая включает 150 ЛСВ. Данное положение обусловлено, по-видимому, следующими причинами:

---

[22] Мы полагаем, что минимумом КДП является одно корневое слово, не проявившее деривационный активности и ставшее мотивирующим. Это не противоречит определению КДП как совокупности единиц: одна единица – это частный случай совокупности единиц. Следовательно, мы выделяем КДП – одиночные слова, подобно тому, как выделяют гнёзда - одиночные слова.

[23] В нашем материале не оказалось ни одного моносемантического вершинного глагола.

Во-первых, смысловой объём глагола *passer* (25) намного превышает смысловой объём глагола *entrer* (8). Во-вторых, особое место в КДП глагола *entrer* занимают раздельнооформленные дериваты (94 или 87% от общего объёма КДП). Как показывает анализ фактического материала, раздельнооформленные дериваты являются, как правило, однозначными (527 раздельнооформленных дериватов, представленных в анализируемых КДП, формируют всего 555 ЛСВ). В отличие от КДП глагола *entrer,* КДП глагола *passer* содержит всего 24 раздельнооформленных деривата (16% от общего объёма КДП). Кроме того, в состав КДП глагола *entrer* входит всего 13 цельнооформленных дериватов, содержащих 30 ЛСВ, в то время как КДП глагола *passer* включает 42 цельнооформленных деривата, образующих 101 ЛСВ. Следовательно, коэффициент многозначности цельнооформленных дериватов КДП глагола *entrer* (2,3) ниже, чем у цельнооформленных дериватов, входящих в КДП глагола *passer* (2,46).

Характерным отличием КДП глаголов передвижения является незначительное содержание КДП минимального объёма (всего 1). Это КДП с вершиной *précéder*. Ее лексико-семантический объём также минимальный. В ней образуется всего лишь один семантический дериват (ЛСВ$_2$ вершины). КДП с лексическим объёмом, равным 2, также одна. В её вершине находится глагол *tourner*. Лексико-семантический объём данной КДП равен 4. Это простая по структуре КДП, где образуется одно прилагательное путем адъективации глагола в разряде participe présent. 5 (10, 86%) КДП имеют лексический объём, равный 4. Их лексико-семантический объём колеблется в пределах 6-12 ЛСВ. 3 из них характеризуются невысоким показателем глубины (2). Это КДП, в вершинах которых находятся глаголы *bouger, jaillir* и *parcourir*. В них содержится минимальное число раздельнооформленных дериватов (6).

КДП с лексическим объемом 6-10 единиц насчитывается также 5. Лексико-семантический объём данных КДП варьирует от 9 до 31 ЛСВ. Имеются среди них простые по структуре КДП, характеризующиеся невысоким показателем глубины (ср. например, КДП глагола *plonger* I, глубина которой равна 2), но есть и КДП с более сложной организацией: с глубиной, равной 3 (*accompagner,*

conduire, fréquenter), а также равной 5 (*reculer)*, с двумя частеречными блоками на I ступени деривации (*accompagner, conduire, fréquenter*). Число раздельнооформленных дериватов в них также минимально (7).

В 16 (34,78%) КДП лексический объём достигает 11-20 лексических единиц. Лексико-семантический объём этих парадигм колеблется в пределах 18-47 ЛСВ. Это, как правило, КДП со сложной структурой, с относительно высоким показателем глубины, двумя и тремя частеречными блоками на I ступени деривации. Но встречаются здесь и КДП с относительно простым строением (ср., например, КДП глаголов *traverser* и se *promener,* глубина которых равняется 2, с одним частеречным блоком на I ступени (КДП с вершинами plonger II и *abandonner*)). КДП данной подгруппы включают 78 раздельнооформленных дериватов.

В 6 (13%) КДП лексический объём колеблется от 21 до 30, а лексико-семантический объём от 40 до 62. В редких случаях, подобного рода КДП построены по относительно несложным моделям. Основная часть их приходится на КДП более сложных структурных разновидностей, выше показатель глубины (4-5), как правило, в КДП этого типа на I ступени образуются дериваты, относящиеся к трём частям речи (глаголу, существительному и прилагательному).

Среди исследуемых КДП выделено 5 в которых лексический объём находится в пределах 31-50 лексических единиц, а лексико-семантический объем колеблется от 50 до 125 ЛСВ. Лексическим объёмом, колеблющимся, между 51 и 100 единицами обладают 5 КДП. Лексико-семантический объём в них находится в пределах 75-150 ЛСВ. В 4 КДП из 5 он превышает 100 ЛСВ. КДП данной подгруппы включают 159 раздельнооформленных дериватов или 30,2% от общего числа раздельнооформленных дериватов, представленных в исследуемых КДП. Это, обычно, КДП, отличающиеся сложной организацией по всем параметрам. Всего в одной КДП лексический объём превышает 100 лексических единиц. Это КДП глагола *entrer* (108). Ее лексико-семантический объём равен 132. (Соотношение КДП глаголов передвижения по лексическому и лексико-семантическому объёмам отражает таблица 1).

Лексический объём КДП	Лексико-семантический объём КДП	Количество КДП	% от общего количества КДП
1	2	1	2,17
2	4	1	2,17
3	-	-	-
4	6-12	5	10,87
5	-	-	-
6-10	6-31	5	10,87
11-20	18-47	16	34,78
21-30	40-62	6	13,04
31-50	50-125	6	13,04
51-100	75-150	5	10,87
101 и более	132	1	2,17

Таблица 1. Соотношение КДП глаголов передвижения по лексическому и лексико-семантическому объёмам.

Данные таблицы показывают, что с увеличением лексического объёма увеличивается и лексико-семантический объём КДП, но прямая зависимость между ними характерна не для всех, хотя и для большинства анализируемых КДП. Мы попытались определить, как влияет многозначность исходного глагола на объём КДП. С этой целью вершинные глаголы условно распределены на 3 подгруппы в зависимости от степени многозначности. В I подгруппу вошли глаголы с 2-5 значениями (23 глагола или 50% от общего числа исследуемых единиц). Вторая подгруппа объединяет глаголы с 6-10 значениями (15 или 32,6%). Глаголы, у которых больше 10 значений образуют III подгруппу (8 или 17,4%). Результаты расчетов свидетельствуют о том, что объём КДП находится в прямой зависимости от смыслового объёма исходного глагола: с увеличением степени многозначности вершинной лексемы увеличивается и лексический объем КДП.

Так, КДП глаголов с 2-5 значениями объединяют в свой состав 312 дериватов, что составляет в среднем 13,6 деривата на I КДП. Этот показатель выше более чем в 2 раза для КДП, возглавляемых глаголами с 6-10 значениями (15 КДП включают 433 деривата, что

составляет в среднем по 28,9 деривата на I КДП). Он достигает 45,9 деривата для КДП глаголов III подгруппы (в 8 КДП содержится 367 дериватов). То же самое наблюдается и в отношении лексико-семантического объёма КДП. Если КДП глаголов I подгруппы объединяют 524 ЛСВ (22,8 ЛСВ на I КДП), то в КДП глаголов II подгруппы входят 745 ЛСВ (49,6 ЛСВ на I КДП), а на I КДП, возглавляемой, глаголами III подгруппы приходится в среднем по 95,3 ЛСВ (всего в эти парадигмы входят 763 ЛСВ).

Значительную роль в увеличении лексического объема анализируемых КДП играют раздельнооформленные дериваты, особенно синтаксические композиты. Они составляют 42,4% от общего числа дериватов. Анализ КДП глаголов передвижения показал, что с увеличением количества раздельнооформленных дериватов лексический объем КДП увеличивается. КДП, характеризующиеся относительно большим лексическим объёмом содержат значительное количество раздельнооформленных дериватов. Так, КДП глагола *tomber*, включающая 67 лексических единиц (118 ЛСВ), содержит 34 раздельнооформленных деривата или 50,7% от общего объёма. В КДП, мотивированной глаголом *sauter* входит 64 единицы (104 ЛСВ), в том числе 37 раздельнооформленных дериватов (57,8%). Особое место занимают раздельнооформленные дериваты в КДП глаголов *chasser* (54,7%), *courir* (48,6%) и др.

Таким образом, на исследуемом материале подтверждается вывод о том, что раздельнооформленная деривация является одной из важнейших форм лексической деривации в широком смысле, дополняющей словообразование. В этой связи заслуживает особого внимания замечание Э. Бенвениста о том, что место морфологического синтеза старых сложных слов с необходимостью занимает аналитическая синапсия, а на место традиционных греко-латинских композит приходят французские лексемы (Benvéniste 1966:93).

Это объясняется, по-видимому, тем, что синтетическое словосложение ограничено определенными рамками как формального, так и семантического порядка. Раздельнооформленные дериваты, образованные, как правило, на базе исконной лексики (в нашем материале представлена всего 31 синтаксическая композита,

образованная на базе супплетоидных и супплетивных дериватов в КДП глаголов *tomber, naviguer, monter, fuir, grimper, ramper и boiter*) более понятны, нежели синтетические, и чем аналитичнее форма, тем она лучше удовлетворяет требованиям линейности и моносемии (Балли 1955:159).

Иная обнаруживается зависимость между количеством раздельнооформленных дериватов в КДП и лексико-семантическим объёмом последней. По нашим наблюдениям, чем меньше в КДП раздельнооформленных дериватов по отношению к общему числу мотивированных лексических единиц, тем больше лексико-семантический объём КДП. Например, в КДП, возглавляемой глаголом *monter* входит 35 (87,5%) цельнооформленных дериватов и всего 5 (12,5%) раздельнооформленных. Лексико-семантический объем КДП данного глагола равен при этом 125. Это объясняется однозначностью раздельнооформленных дериватов.

Немаловажное место в исследуемых КДП занимают супплетоидные и супплетивные дериваты (118 единиц или 20% от общего числа цельнооформленных дериватов). Иными словами, каждый пятый морфологический дериват - это супплетоидный или супплетивный дериват. Супплетивные дериваты представлены в 8 КДП, возглавляемыми глаголами *boiter, courir, chaser, marcher, tomber, danser, monter и grimper;* супплетоидные - также в 8 КДП. В вершинах этих парадигм находятся глаголы *aller, descendre, échapper, fuir, nager, ramper, sauter* и *naviguer*. В общей сложности, в 16 из 46 анализируемых КДП наличествуют супплетоидные и супплетивные дериваты, причем существуют КДП, включающие два и более супплетивных корневых элемента (ср., например, КДП глагола *marcher*, содержащая три супплетивных элемента: *-grade, -bat(s)* и *-ambul-).* При этом, супплетивные и супплетоидные дериваты активно учавствуют в акте деривации (ср.: *marcher→funambule→funambulesque; tomber→chute→chuter; monter→ascension→ ascensionniste).*

Полученные результаты подтверждают, таким образом, целесообразность применения деривационного в широком смысле подхода, который открывает широкие возможности для исследования

системности лексики современного французского языка. Анализ взаимодействия словообразовательной, супплетоидной и супплетивной деривации показал, что при всей важности супплетоидной и супплетивной деривации, глагольная лексика современного французского языка характеризуется преобладанием отношений словообразовательной мотивированности.

Глубина КДП. Понятие глубины применяется для определения количества ступеней КДП. В связи с анализом КДП по указанному параметру возникает вопрос о правомерности включения/невключения в состав КДП исходного слова (ЛСВ). Существует мнение, что в словообразовательную парадигму исходное слово не может входить (Лыков 1982:37) и его положение можно уподобить положению общей основы в парадигме словоизменения (Лопатин 1974:58). Что касается КДП, то исходное слово (ЛСВ) обязательно входит в ее состав, являясь отправной точкой деривации. Подобная необходимость включения исходного слова в состав КДП обусловлена возможностью формального варьирования значительного количества лексем, вплоть до супплетивности, вследствие чего исходное слово (ЛСВ) выступает в роли объединяющего ядра КДП. Исходное слово (ЛСВ) находится на нулевой ступени КДП. Глубина КДП глаголов передвижения колеблется от 1 до 7. Как показал анализ, минимальную глубину имеет всего I КДП, возглавляемая глаголом *précéder*. Хотя названный глагол не образует ни одного морфологического деривата, его глубина равняется I, так как на I ступени формируется семантический дериват вершинного слова. Двухступенчатую структуру имеют 7 КДП (15,2%). В их вершинах находятся глаголы *bouger, jaillir, parcourir, plonger I, se promener, traverser* и *tourner.* К трехступенчатым относятся КДП следующих глаголов: *accompagner, conduire, descendre, franchir, fréquenter, quitter, nager, plonger II, ramper, traîner I, traîner II* (всего 11 КДП ИЛИ 23,9% от общего числа). Больше всего аттестовано четырехступенчатых КДП - 15, что составляет 32,6% от общего числа исследуемых парадигм. Они возглавляются следующими глаголами: *arriver, boiter, chaser, danser, échapper, glisser, grimper, mener, marcher, passer, sauter, sortir, suivre, voler* и *entrer*. Четырехступенчатые КДП объединяют в свой состав 562 деривата или 50,5% от общего числа

мотивированных лексических единиц. Пятиярусная структура характерна для 8 КДП (17,4%). Вершинами пятиступенчатых КДП являются глаголы: *aller, abandoner, courir, fuir, pénétrer, reculer, venire* и *visiter*. Всего 3 КДП имеют глубину, равную 6. В их вершинах находятся глаголы *partir, tomber* и *naviguer*. Наибольшую глубину (7) имеет КДП глагола *monter*.

Как показал анализ, глубина КДП, превышающая показатель 4, обусловлена радиально-цепочечным типом связи между ЛСВ исходного глагола, развитием семантической деривации II яруса и наличием транспонирующих ветвей, обладающих большими возможностями в плане углубления структурной организации КДП. (Статистические характеристики глубины КДП глаголов передвижения представлены в таблице 2).

Количество ступней	К-во КДП	Общий лексический объём (без учёта вершин)	Лексико-семантический объём (без учёта вершин)	%
Одноступенчатые	1	-	1	2б17
2-х ступенчатые	7	39	72	15,22
3-х ступенчатые	11	124	267	23,91
4-х ступенчатые	15	562	966	32,61
5-х ступенчатые	8	222	388	17,39
6-х ступенчатые	3	125	214	6,53
7-х ступенчатые	1	40	124	2,17
Итого	46	1112	2032	100

Таблица 2. Статистические характеристики глубины КДП глаголов передвижения

Ширина КДП. Непосредственная деривационная продуктивность немотивированных глаголов, возглавляющих КДП, отражается показателем ширины - количеством кодериватов, находящихся на I ступени деривации. При многозначности исходного глагола ширина КДП отражает фактически деривационную продуктивность основного значения вершины, включая при этом и его семантические дериваты. В этом случае ширина измеряется количеством ЛСВ, находящихся на I ступени КДП. В результате исследования КДП глаголов передвижения было выявлено, что их

ширина колеблется в пределах от 1 до 301[24]. КДП минимальной ширины всего 1. Ширину, равную 2 имеет также 1 КДП. Это КДП, имеющие минимальные характеристики по всем параметрам. В 20 КДП показатель ширины колеблется в пределах 3-10. КДП, имеющих ширину, колеблющуюся в пределах 11-20, насчитывается 17. Наибольшая ширина, колеблющаяся от 21 до 30, характерна для 7 КДП. Это КДП, имеющие высокие характеристики по всем параметрам. Они возглавляются, как правило, глаголами, имеющими более 10 значений (ср.: *aller* (13), *descendre* (14), *passer* (25), *tomber* (17) и др.).

Как показал анализ, увеличение ширины КДП зависит не только от способности основного значения вершинной лексемы к формированию морфологических дериватов, но и от его продуктивности в плане семантической деривации. Немаловажную роль в увеличении показателя ширины играет также тип деривационной связи между ЛСВ исходного слова: при одинаковом смысловом объёме двух исходных лексем ширина КДП будет больше там, где представлен радиальный тип связи, меньше - при радиально-цепочечной связи, еще меньше - при цепочечной связи. (Статистические характеристики ширины исследуемых КДП отражены в таблице 3).

Ширина КДП	Количество КДП	%
1	1	2,17
2	1	2,17
3-10	20	43,48
11-20	17	36,96
21-30	7	15,22

Таблица 3. Статистические характеристики ширины КДП глаголов передвижения

Важной характеристикой формального строения КДП является *тип* КДП. Результаты анализа показали, что в КДП глаголов

[24] При установлении ширины КДП принимались во внимание и ЛСВ, образованные путем параллельной - словообразовательной и семантической деривации II яруса, представленные в КДП одновременно и на 1, и на II ступенях.

передвижения преобладает смешанный тип, включающий семантические дериваты, производные слова, супплетивные, супплетоидные и раздельнооформленные дериваты. В ЛСГ глаголов передвижения не обнаружено КДП, которые содержали бы и супплетивные и супплетоидные по форме дериваты, но имеются, как уже было отмечено, КДП, включающие по несколько супплетивных корневых элементов. Семантические дериваты представлены во всех без исключения КДП.

"Чистые" типы, включающие либо только семантические дериваты, либо только производные слова, либо только супплетивные, либо только супплетоидные или раздельнооформленные дериваты среди проанализированных примеров встречаются крайне редко. Примером "чистого" типа КДП является КДП глагола *précéder*, содержащая только I семантический дериват. Производные слова представлены в 45 исследуемых КДП. Всего 5 КДП не имеют в своем составе раздельнооформленных дериватов. Это КДП глаголов *jaillir, franchir, frequenter, précéder* и *tourner*.

Собранный материал позволяет выделить 4 разновидности (подтипа) смешанного типа КДП: I подтип включает КДП, содержащие семантические дериваты, производные слова и раздельнооформленные дериваты (24 КДП или 52,2%). Ко II подтипу относятся КДП, содержащие семантические дериваты, производные слова, супплетивные по форме и раздельнооформленные дериваты (8 КДП или 17,4%). В III подтип входят КДП, включающие семантические дериваты, производные слова, супплетоидные по форме и раздельнооформленные дериваты (8 КДП или 17,4%). IV подтип объединяет КДП, содержащие семантические дериваты и производные слова (5 КДП или 10,86%).

Специфика КДП в значительной степени определяется ее *конфигурацией.* Определение конфигурации отглагольных КДП предполагает описание деривационных "вторжений" глагола в другие части речи [25]. По этому параметру можно выделить КДП, имеющие

[25] При определении конфигурации КДП принимался во внимание частеречный характер раздельнооформленных дериватов.

простой состав, в которых представлена только именная, только глагольная, только адъективная (КДП с гомогенной конфигурацией), а также КДП, характеризующиеся комбинационными схемами - сочетаниями именной и глагольной, именной и адъективной, глагольной и адъективной, именной, глагольной, адъективной и адвербиальной ветвей (КДП с гетерогенной конфигурацией). Адвербиальный блок представлен в анализируемых КДП, в основном, за счет раздельнооформленных дериватов, в частности, аналитических дериватов (ср. КДП глаголов *passer, voler, suivre, reculer, entrer, sauter, traîner II, nager, partir*).

Результаты наблюдений показывают, что немотивированные глаголы передвижения чаще всего образуют КДП с гетерогенной (93,3%), чем гомогенной (6,7%) конфигурацией. Из гетерогенных, наиболее продуктивны трехблочные конфигурации (46,7%), наименее - двублочные (20%). Четырехблочные конфигурации представлены в 26,6% КДП.

Исследуя типологию отглагольных гнезд, И. В. Альтман предлагает использовать понятие полноты/неполноты для характеристики словообразовательного гнезда (далее СГ) и считать полными гнезда, в которых на I ступени деривации формируются производные, относящиеся к трем частям речи - глаголу, существительному и прилагательному (Альтман 1983:97). Учитывая деривационную активность основного значения вершинной лексемы, понятие полноты/неполноты приемлемо и для анализа структурных характеристик КДП с той разницей, что полными следует считать конфигурации, включающие дериваты, относящиеся к четырем частям речи - глаголу, существительному, прилагательному и наречию ввиду наличия в КДП адвербиального блока, состоящего главным образом из аналитических наречий. Однако, учитывая то, что на I ступени деривации в анализируемых КДП образовано всего лишь I аналитическое наречие (ср.: *à reculons* в КДП глагола *reculer*), мы сочли возможным считать адвербиальный блок непоказательным для определения полноты/неполноты конфигураций КДП глаголов исследуемой ЛСГ. Соответственно, неполными будут конфигурации КДП, в которых не представлены на I ступени дериваты одной или

двух из возможных трех ветвей. При таком подходе гомогенные, а также двублочные гетерогенные конфигурации признаются заведомо неполными. Трехблочные и четырехблочные гетерогенные конфигурации могут быть как полными, так и неполными. Необходимым условием для признания их полными является наличие на I ступени КДП дериватов минимум трех частей речи.

Анализ КДП глаголов передвижения показал, что на I ступени деривации полную конфигурацию имеют 19 (42,2%) КДП. Следующим по разнообразию направлений являются конфигурации, где отсутствует одна из ветвей (18 КДП или 40%). В этой группе наиболее продуктивны комбинации именной и глагольной ветвей (12 КДП или 26,6%), менее представлены конфигурации с именным и адъективным блоком (6 КДП или 13,4%). Около 17,8% КДП имеют дериваты только одной из возможных ветвей — именной (13,4%), адъективной (2,2%) или глагольной (2,2%). (Статистические характеристики полноты/неполноты конфигураций КДП глаголов передвижения представлены в таблице 4).

Разряд ветвей	%
глагольно-адъективно-именная	42,2
глагольно-именная	26,6
адъективно-именная	13,4
именная	13,4
глагольная	2,2
адъективная	2,2

Таблица 4. Статистические характеристики полноты/неполноты конфигураций КДП глаголов передвижения

Необходимо отметить, что понятие полноты/неполноты конфигурации КДП носит относительный характер, так как на I ступени деривации в КДП представлены только дериваты, которые непосредственно мотивируются основным значением исходного глагола. Не исключено, однако, что вторичные ЛСВ вершины образуют дериваты, отличные от тех, которые формируются на базе основного ЛСВ. Например, в парадигме глагола *abandonner* $ЛСВ_3$ вершины, находящийся на II ступени, мотивирует аналитический дериват *s'abandonner,* расположенный на III ступени, а $ЛСВ_5$ исходного глагола (также II шага деривации) мотивирует производное прилагательное *abandonnique,* находящееся на III ступени деривации.

С учетом семантической деривации, представленной в КДП, полнота/неполнота СГ и КДП одного и того же глагола может быть различной. В нашем случае конфигурация КДП глагола *abandonner* определена как неполная, включающая всего лишь одну – именную ветвь, в то время как для СГ анализируемого глагола характерна полнота структуры. То же самое можно сказать о конфигурациях КДП глаголов *chasser, mener, marcher, monter, suivre, traîner I* и *traîner II,* которые признаны нами как неполные, в то время как их СГ относились бы к полным. Это объясняется тем, что отражение многозначности производящего слова в СГ "... сказывается, прежде всего на разнообразии производных одного и того же деривационного шага, а не на разнообразии деривационных шагов как таковых" (Альтман 1983:100).

В КДП же, отражение многозначности исходного слова сказывается не только на разнообразии мотивированных единиц, но и на разнообразии деривационных шагов. Члены КДП, непосредственно восходящие к основному значению исходного глагола, представлены на I ступени деривации, а мотивированные вторичными ЛСВ вершины единицы, расположены начиная со II ступени в зависимости от типа деривационной связи ЛСВ во внутрисловной парадигме вершины. Отражение полисемии исходного глагола особенно сказывается на разнообразии деривационных шагов при цепочечной и радиально-цепочечной связей между ЛСВ. Это, естественно, снижает степень полноты КДП по сравнению с СГ, если определить ее по I ступени деривации. Таким образом, формальное строение КДП зависит от соотношения ведущих параметров, от ее конфигурации, а также определяется объёмом смысловой структуры исходного слова.

Таким образом, проведенный анализ свидетельствуют о том, что лексический и лексико-семантический объёмы КДП глаголов передвижения достаточно высоки. В исследуемом материале наиболее регулярно представлены КДП с лексическим объёмом 11-20 и лексико-семантическим объёмом 18-47. Максимальный лексический объём равен 108 лексическим единицам, а максимальный лексико-семантический объём достигает 150 ЛСВ. Не всегда КДП, обладающая наибольшим лексическим объёмом, имеет и наиболее высокий

лексико-семантический объём. Как показал анализ, существует прямая зависимость между объёмом смысловой структуры исходного слова и объёмом КДП. Основным способом увеличения лексического объёма КДП является раздельнооформленная деривация (особенно синтаксические композиты). Немаловажную роль в увеличении объёма КДП играют супплетивные и супплетоидные по форме дериваты. Максимальная глубина исследуемых КДП ограничена 7 ступенями. Наиболее характерной для них является глубина, равная 4. Увеличение показателя глубины во многом зависит от семантической деривации в КДП. Наиболее типичной шириной анализируемых КДП является ширина, колеблющаяся в пределах 3-10. Достаточно распространены КДП с шириной 11-20. Максимальная ширина достигает 30. Среди исследуемых КДП распространены КДП смешанного типа. "Чистые" типы встречаются крайне редко. КДП глаголов передвижения отличаются неполнотой конфигурации. Эта особенность проявляется уже на I ступени деривации, где полную структуру имеют меньше половины анализируемых КДП. Создание типологической классификации отглагольных КДП не входит в задачи данного исследования ввиду ограниченного количества анализируемых КДП, но в ходе рассмотрения их структурной организации был установлен ряд особенностей, которые в дальнейшем могут быть использованы при осуществлении подобной классификации.

Список цитируемой литературы:

Альтман, И. В., Отглагольные гнёзда. Типология и семантика. In: Проблемы структурной лингвистики 1981, М.: Наука, 1983, с. 96-106.

Балли, Ш., Общая лингвистика и вопросы французского языка, М.: Изд-во иностр. лит., 1955, 416 с.

Benvéniste, E., Formes nouvelles de la composition nominale. In: Buletin de la Société de Linguistique de Paris, Paris : Klincksieck, 1996, T. 61, Fasc. I, p. 82-95.

Gruaz, Cl., La stratification dérivationnelle dans les familles synchroniques de mots français. In : I. Uzcanga et al. (éds), Presencia y renovación de la lingüística francesa, Salamanca, 2001, p.169-176.

Лопатин, В. В., Словообразование как объект грамматического описания. In: Грамматическое описание славянских языков, М.: Наука, 1974, с. 47-60.

Лыков, А. Г., Разграничение словообразовательного гнезда и словообразовательной парадигмы. In: Актуальные проблемы русского словообразования, Сб. науч. ст., Ташкент: Укитувчи, 1982, с. 34-38.

Соболева, П. А.,Словообразовательная полисемия и омонимия, М.: Наука, 1980, 294 с.

Rezumat. Lucrarea de față are drept scop prezentarea rezultatelor unui studiu privind identificarea și descrierea parametrilor, folosiți în caracterizarea structurii paradigmei derivative complexe în limba franceză. Analiza structurală a paradigmelor derivative complexe a verbelor de deplasare în spațiu ne-a condus spre delimitarea următorilor parametri (volumul, gradul de ramificare, gradul de extindere, tipul și configurația paradigmei), care pot servi drept instrumente de bază în analiza particularităților structurale ale paradigmelor derivative complexe. Prezenta lucrare poate servi drept material faptic pentru clasificarea tipologică a paradigmelor derivative complexe în limba franceză, în general, și a celor care au la origine un verb nemotivat din punct de vedere sincronic, în particular.

SIMBOLUL *PĂSĂRE* ÎN CREAȚIA LUI GRIGORE VIERU

Adela NOVAC, conf. univ., dr.

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

1. Simbolul *pasăre*

Unul din simbolurile literare asestat în creația lui Grigore Vieru e cel al păsării. Păsările locuiesc în văzduh, acest spațiu al zborului, care este și o cale de trecere ce leagă cele două tărâmuri, cerul și pământul (teluricul și celestul). Astfel, păsările rămân a fi un simbol al purității, al speranței, al fertilității, al înnoirii vieții și al aspirației umane.

Păsările, aripille și zborul sunt semne ale înaltului și ale spiritului. *Zborul*, simbol al permanentei aspirații umane (verbul *a zbura*- v. intr. *A se mişca în aer cu ajutorul aripilor*; *zbor- planare și mişcare în aer a unei păsări cu ajutorul aripilor*) este, în primul rând, specific păsărilor. Zborul păsărilor poate fi lin, plutitor, ascendent (*Un ochi ca orătania, / Scormonind în pământ / Și altul, ca* ***ciocârlia***, / ***Zburând pururi spre cer*** (Omul, 201) sau descendent (*Maternul verb ce* ***cade*** */* ***De sus ca ciocîrlia*** */ Din clară dimineață* (Apoi, 156)). Astfel, zborul înălțător către cer este cel al

ciocârliilor, semnificând aspirațiile umane, dar, în același timp, căderea lor fulgerătoare către pământ simbolizează destinul luciferic al omului, sfârșitul lumii interioare a acestuia. Zborul plutitor și înalt e specific vulturelui care exprimă înaltele divinități uraniene și ale focului ceresc, soarele, pe care el, vulturul, e singurul ce poate să-l privească fără a-și arde ochii.

Aripile simbolizează dorința de a depăși limitele umanului. Astfel, autorul tăinuiește o mare dragoste față de înnaripate, creaturi divine ce pot să zboare liber spre înălțimile cerului, exprimând acea năzuință spre valorile absolute. În acest sens, actul privirii cerului pentru om este acel zbucium ce vine dintr-o dorință a înălțării, a căutării, de fapt, a acestor valori absolute. Elocvente în această ordine de idei, sunt versurile: *Femeia / pasăre trebuia să fie, / să zboare / în preajma lui Dumnezeu. / Dar Dumnezeu aripi nu-i dete. / Atunci bărbatul veni. / ... Prefăcând el singur femeia / în pasăre. / Femeia putea să zboare acum. / Zburase mai sus chiar / de aburii trupului ei / fierbinte* (Femeia, 58).

În creația viereană, substantivul *pasăre* are o frecvență mare (20 de ori) și este atestat cu următoarele forme: *păsărică*, *păsăruică*, compusul *pasăre-mamă*: *Există o iarbă ce-ajunge la cuib, / există o limpede iarbă, / cu ea copiii și* ***pasărea-mamă*** */ se spală pe ochi dimineața* (Poem, 108); *Printr-o rază* ***păsărica*** */ A vorbit cu Soarele* (Telefonul **păsăruicii**, 307) etc.

1.1.<u>determinanții *păsării*</u>

Dintre determinanții păsării am menționa: pasăre *alba, neagră, oarbă, singură, măiastră, misterioasă, frumoasă, lină, izgonită, însângerată*. Pasărea albă este simbolul purității, pasărea neagră – simbol al calamității, pasărea măiastră e pasărea strălucitoare cu forțe magice nelimitate. Versurile vin să confirme cele menționate: ***Pasărea*** *care-și are cuibul în munte nu caută spicul din vale* (Mișcarea în infinit, 422); *Ale tale glezne, / Zbucnind ca* ***două păsări albe,*** */ Cerul sărutau* (Clipa, 315); *Gonește* ***pasărea cea neagră*** / *Ce croncănește* ***oarbă*** (Cinstirea proverbelor, 174); *Există o* ***pasăre singură****, / există o pasăre / care cântă sus* (Poem, 108); *E* ***pasărea plecată*** */ Din cadru- mpărătesc* (Ochii mamei, 86); *Domnul cel de* ***pasăre măiasră,*** / *Domnul cel de nemurirea noastră, / Eminescu* (Eminescu, 136); *Ca niște* ***păsări însângerate*** */ S-au ridicat rănile noastre / În curenţii de aer învietori* (Dacă scuturi steagul, 285); *Da, pleca-vor la toamnă,* / *Spre ţările calde,* / ***Misterioasele păsări*** (Rugăciunea

din zori, 233); *Trebuie să redăm văzduhului / **Pasărea izgonită*** (Ieşind din amurg, 300); *O, Mierlă a păcii, / **Pasăre lină**, / Pe creangă de fulger / Nu-i lesne-a cânta* (Pământule al lumii, 144); *Ați observant ce **păsări** au nimerit în închisoarea coliviei? Cele mai **frumoase*** (Mișcarea în infinit, 382); ***Pasăre** mai **frumoasă** ca fumul de-asupra casei părintești nu s-a văzut* (Mișcarea în infinit, 402) etc.

Din exemplele analizate, observăm că determinanții lexemului *pasăre* sunt adjective calificative, plasate, în majoritate, în postpoziția determinatului (*pasăre*): *pasăre **lină**, păsări **albe**, pasăre **măiastră**, pasăre **însângerată**, pasăre **izgonită*** și doar un singur calificativ antepus: ***misterioasele** păsări*. Topica obișnuită a calificativelor – adjective denotă starea de spirit a eroului liric. În exemplul *Ce croncănește **oarbă*** atestăm calificativul **oarbă** cu funcție sintactică de element predicativ suplimentar. Acesta, deși este plasat în imediata apropiere a regentului verbal *a croncăni*, este un calificativ al determinantului *pasăre*, convingătoare fiind structurile obținute în baza analizei de profunzime: *Pasărea este oarbă* și *Pasărea croncănește*.

1.2. **specia *pasăre***

În creaţia viereană, se face referire la diverse specii de păsări:

A) *Pasările răpitoare*: *vulturul, hultanul*: *De-acum și singur, iubit-o, /... Ca **un vultur** pe munți,- / Da, singur / Aș putea să trăiesc* (Ca o pată de sânge pe lespezi, 158); *Ca râul cel de munte-aleargă / și zboară **vultorește*** (Cinstirea proverbelor, 172); *Într-o zi pe sus **hultanul** / O făcea pe-aeroplanul* (Hultanul, 308); *Acolo unde poate zbura și ajunge o inimă îndrăgostită, **vulturul** nu cutează să se avânte* (Mișcarea în infinit, 389) etc.

B) Păsări sedentare**: vrăbiuțele: Copt e bobul grâului / Poama **vrăbiuțelor (Vara, 305); *Este greţos orice găinaţ căzut pe noi- fie de **cioroi**, fie de privighetoare* (Mișcarea în infinit, 387) etc.

***C) Păsări călătoare**: cucu, ciocârlia, mierla, privighetoarea, rândunica*: *Chipul tău, mamă, ca o mie de **privighetori** rănite* (Chipul tău, mamă, 130); *De-ntârzie în primăvară / Să vină **ciocârlia**, / Aruncă-ți inima în ceruri / Și-nveselește glia* (Cinstirea proverbelor, 172); ***Rândunică- rândunea**, / Cum clădeşti căsuţa ta?! /- Tipa- tipa, / Cu aripa, / Cioc- cioc, / Cu micul cioc* (Rândunică-rândunea, 30); *Iese iarba luminoasă, / **Rândunica** vine-acasă* (Primăvara, 305); *Dincolo de **mierla** ce se-ascunde-n ramuri / Ard ale*

pustiei nisipoase flamuri (Valul, frunza, 102); *Copilul dacă ascunde pâinea, căutați-o în cuibul* ***rândunicii*** (Mișcarea în infinit, 379); *N-a văzut nimeni* ***privighetori*** *zburând în cârd* (Mișcarea în infinit, 422); *Dacă atârnă* ***ciocârlia*** *atât de sus în aer cântând fără istov, mă mir cum de nu-și clădește cuibul acolo* (Mișcarea în infinit, 424); *Ușor să ocheşti într-o* ***ciocârlie*** *ridicată sus în văzduh și stând încremenită în cântecul ei* (Mișcarea în infinit, 382); *Femeia este al cincilea anotimp, în care Natura se odihnește amintindu-și toate florile primăverii, toate* ***privighetorile*** *verii, toți strugurii toamnei și toate ninsorile iernii* (Mișcarea în infinit, 418) etc.

1.3. **<u>părți componente *ale păsării*</u>**:

Creier: *Pe fața femeii - / Lacrimă ce doare, / Doamne, ca un* ***creier*** */* ***De privighetoare****!* (Război, 118) etc.

Ochi: *În țelina neagră / plugul de aur / al privighetorii. / Când ară, /* ***ochii*** *ei se închid / ca ochii iubitei /sub dulceața sărutului* (Plugul de aur, 120); *Te-ai scufundat în veșnicie, / ...Ca* ***ochiul*** *paserii / În somn* (Litanii pentru orgă, 138) etc.

Aripă: *Pui golași, cum stați în cuib voi / Fără plăpumioare?! / Ne-nvelim cu ale mamei /* ***Calde aripioare*** **(**Puișorii, 311); *Ferească sfântul să aibă șarpele* ***aripi*** *ca privighetoarea* (Mișcarea în infinit, 380); *Sunt indivizi care nu dorm în liniște decât pe căpătâiul umplut cu pene smulse din* ***aripile*** *privighetorii* (Mișcarea în infinit, 380) etc.

Pană: *Cucule cu* ***pene sure****, / Cucule, / Vine vreme peste vreme* (Cântec basarabean, 365); *I-a căutat / Până-i* ***albise pana*** */ Și-n cioc / Sămânța a-ncolțit* (Pasărea, 46) etc.

Cioc: *Rândunică- rândunea, / Cum clădeşti căsuța ta?! /- Tipa- tipa, / Cu aripa, / Cioc- cioc, / Cu* ***micul cioc*** (Rândunică- rândunea, 30) etc.

2. <u>punct de reper folcloric și clasic</u>: *Cucul* este un element folcloric, care stă la baza unei legende. Legenda povestește că erau doi frați orfani, care au pornit în căutarea unui trai mai bun. Unul dintre ei se numea Cucu și s-a pierdut. Fratele, Ion, l-a căutat, dar nu l-a găsit. Pentru a-i ușura suferințele, dumnezeu îi dă aripi lui Ion, ca să-l poată găsi pe Cucu. Acesta zboară și-l tot caută cucu! cucu! cucu! Și cântă cucu! cucu! de la începutul primăverii și până la Sfântul-Petre; un alt element ar fi *ciocârlia*, ce ține de o legendă, în care se povestește că o frumoasă fată de împărat, Lia, vroia să fie mireasa

Soarelui. Trecând prin încercări, ajunge la palatul Soarelui. Acesta o vede, se îndrăgostește și dimineață mama îl văzu cu iubita la pieptul lui. Soarele uitase să țină seama razelor de foc, iar lumea întreagă era cuprinsă de flăcări arzătoare. Mama Soarelui o blestemă pe Lia și aceasta se prăvăli din ceruri, prefăcându-se în mica ciocârlie, pasărea care se înalță mereu către Soare, cântându-i primăvara cântec de dor. O altă legendă ține de *rîndunică*. Se povestește că era odată un împărat, căruia împărăteasa îi născu o fată. La naștere, o zână ursitoare îi dărui o rochiță fermecată pe care copila nu trebuia s-o scoată niciodată de pe ea, ca să fie ferită de rele și de Zburătorul luncilor. Fata crescuse și Zburătorul o ademenea cu cuvinte dulci. Într-o noapte caldă de vară, copila fugi să se scalde pe malul pârăului și-și scoase rochița de pe ea. Cocoșii vesteau zorii și fata se grăbi să iasă din apă, dar rochița îi dispăruse. Zburătorul tocmai se afla pe mal. Acesta o cuprinse în brațe, dar se trezi cu brațele goale. Copiula se preschimbase în rândunică și își luase zborul.

3. <u>acțiuni *ale păsărilor*</u>:

A zbura: *Un ochi, ca orătania, / Scormonind în pământ / Și altul, ca ciocârlia, / **Zburând** pururi spre cer* (Omul, 201);

A cînta: *Ca frunzele din cer / Cobor / Genele tale, sfânto, / Sărutând pasărea în zbor / Și locul unde **cântă*** (Această ramură, 84);

A clădi :*...pe fiecare literă a lui / rândunica își poate **clădi** / cuibul de lut: Lucian Blaga* (Lucian Blaga,36);

A-și lăsa ouăle: *În rănile palmelor ei ciocârlia / poate **să-și lase ouăle*** (Când sânt eu lângă mama, 40);

A cădea: *Iubești doi ochi: / Fără de preț comori, / Maternul verb ce **cade** / De sus, ca ciocârlia, / Din clara dimineață* (Apoi, 156);

A croncăni: *Goneşte pasărea cea neagră / Ce **croncăneşte** oarbă* (Cinstirea proverbelor, 174);

A tăcea: *Pe ramul verde tace / O pasăre măiastră* (Frumoasă-i limba noastră, 310);

A asculta: *Pe ramul verde tace / O pasăre măiastră / Cu drag și cu mirare / **Ascultă** limba noastră* (Frumoasă-i limba noastră, 310);

A muți: *Pe ramuri **păsări au mutit** / Și-n codru vânt s-a liniștit* (Naiul de aur, 350) etc.

4. <u>figuri de stil:</u>

4.1.epitete: *Epitetul* este figura cea mai frecvent utilizată de Grigore Vieru, având rolul de a contura universul său liric. Orice epitet reprezintă orizontul lingvistic, literar și cultural al poetului, dar reflectă, în același timp, și modul în care poetul vede și simte realitatea. Epitetul vierean, care este ferit cu grijă de redundanță și de alte efecte nedorite în planul realizării artistice, conferă stilului armonie, muzicalitate și plasticitate**:** pasăre *lină*, 144; pasăre *măiastră*, 172; pasăre *neagră*, 172; *misterioasele* păsări, 233 etc.

4.2.comparaţii: *Comparația,* în creația viereană, este un amplificator al emoțiilor poetului. Astfel, comparațiile vierene colorează poezia cu sentimente de duioșie, delicatețe, compasiune, dar și de duritate, inflexibilitate. În același timp, comparația contribuie, în mod substanțial, la conturarea unui univers liric inconfundabil**:** *Ale tale* ***glezne****, / Zbucnind ca* ***două păsări albe*** (Clipa, 315); ***Cald*** *e soarele-n câmpie /* ***Ca un ou de ciocârlie*** (Primăvara, 305); ***Tăcută*** *ești, draga mea mamă, tăcută. / Ca mierla / Ce-nhamă, deshamă, /* ***Ca mierla*** (Tăcerea mamei, 72); *În țelina neagră / plugul de aur / al privighetorii. / Când ară, /* ***ochii ei se închid / ca ochii iubitei*** */sub dulceața sărutului* (Plugul de aur, 120); *Maternul verb ce* ***cade*** */ De sus,* ***ca ciocârlia*** (Apoi, 156) etc.

4.3. **repetiţii**: Repetițiile paralele ce intră în relație de sinonimie generează structuri de un mare efect, ce îndeamnă cititorul la reflecție: *Așa cum trist cânți prin păduri,* ***cucule****, / Cânți țara mea,* ***cucule*** (Așa cum singur ești, 205); ***Există o pasăre*** *singură, /* ***există o pasăre*** */ care cântă sus până când / mamă devine și moare* (Poem, 108); ***Există niște pui*** *singiratici, /* ***există****, o,* ***niște pui*** */ care țipă sus până când / mama le-nvie./* ***Există un cuib*** *somnambul, /* ***există un cuib*** */ care umblă noaptea / pe marginea crengii și-a frunzei* (Poem, 108). În exemplele date, observăm că se repetă un cuvânt sau un grup de cuvinte la începutul a două sau mai multe unități sintactice sau metrice cu scopul de a accentua o idee sau de a obține o simetrie. Acest fenomen se numește *anaforă*. Mai puțin frecvente sunt repetițiile unui cuvânt sau grup de cuvinte la sfârșitul unor unități sintactice sau metrice: ***Cuiburi*** *de păsări / Ierbile mișcă. /* ***Cuiburi***? (Dar iată printre crengi, 251) etc. Fenomenul analizat se numește *epiforă*.

Pentru realizarea coeziunii textuale, poetul folosește *anadiploza,* care constă în repetarea unui cuvânt sau grup de cuvinte la sfârșitul unei unități sintactice și la începutul celei următoare: *Unde e pasărea / trezită în*

zori / de șoaptele dragostei noastre?/ *Unde e dragostea noastră* / *trezită în zori* / *de- al păsării cântec*?(O ceață caldă, 99).

Din cele analizate, observăm că paralelismul sintactic, prin structurile enumerative, generează un mijloc de dinamizare a acţiunii și de concentrare a reflecției.

4.4. Metafore: *Metafora*, în creația viereană, este utilizată pentru a reda cum resimte poetul anumite lucruri, atitudinea lui emotivă față de acestea. Se știe că o importanță deosebită pentru realizarea metaforei o prezintă contextul. Rolul contextului i-a făcut pe mulți cercetători să afirme că metafora e alcătuită din cuvânt și context. Astfel, contextul este restrictiv, păstrând latentă o parte a valorilor presupuse de metaforă. În același timp, contextul ajută la decodarea metaforei, fără a-i oferi o soluție definitivă. Metafora lui Grigore Vieru e țesută cu fire intime imposibil de extras, fără a-i prejudicia calitatea: *În țelina neagră* / ***plugul de aur / al privighetorii*** (Plugul de aur, 120) etc.

4. 5. Personificări: În creația lui Gr. Vieru atestăm și *personificări.* Personificarea conferă imaginii un deosebit dinamism, o alertețe și o prospețime, o forță sugestivă și de persuasiune cu totul particulară: *Tăcută ești, draga mea mamă, tăcută. / Ca* **mierla** / *Ce-***nhamă***,* ***deshamă****, / Ca mierla* (Tăcerea mamei, 72); *Haide, spune-mi cum* ***se / Iubesc păsările*** (Mai spune-mi ceva, 94); *Printr-o rază* ***păsărica / A vorbit*** *cu Soarele* (Telefonul păsăruicii, 307); *Tu* ***salutat de mierlă*** / *Și de vânt volburat* (Trandafirul din vază, 145) *Există o iarbă ce-ajunge la cuib, / există o limpede iarbă, / cu ea copiii și pasărea-mamă /* ***se spală pe ochi*** *dimineața* (Poem, 108) etc.

Din cele analizate mai sus, conchidem că lexemul *pasăre* conturează orizontul cultural, inclusiv și cel lingvistic, al poetului, precum și starea sufletească a poetului în care sălășluiește dintotdeauna gândul spre înalt, spre lumină, spre zbor, spre valorile absolute.

Referințe bibliografice:

Gramatica limbii române, vol.II, *Enunțul*, Bucureşti, Editura Academiei Române, 2005.

Irimia, Dumitru, *Limbajul poetic eminescian*, Iași, Editura Junimea, 1979.

Irimia, Dumitru, *Structura stilistică a limbii române contemporane*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1986.

Vieru, Grigore, *Taina care mă apără*. Opera poetică (ediţie realizată de Grigore Vieru şi Daniel Corbu). Iaşi: Editura Princeps, 2008.

Annotation
Bird is a symbol in G. Vieru's poems and it carries the meaning of aspiration, hope, fertility and desire for renewal. We analyzed this symbol, actions performed by it, its structure as a lexical unit. Bird as a symbol belongs to the poet's linguistic and cultural universe.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ХАРРИСА ИЗ ПОВЕСТИ ДЖЕРОМА К. ДЖЕРОМА "THREE MEN IN A BOAT"

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

Ключевые слова: вербальное коммуникативное поведение, речевое поведение, речевой этикет, мужское речевое поведение, языковые средства.

Данное исследование посвящено рассмотрению понятия мужского речевого поведения. Речевое поведение в лингвистике есть форма взаимодействия людей с помощью языка, передача не только мыслей и чувств, но и отношение человека к сообщаемому, его оценка действительности.

Проблемой изучения речевого поведения занимались такие лингвисты, как Ю.Е. Прохоров, Н.И. Формановская, Т.В. Ларина, И.А. Стернин, И.А.Зимняя и др. Однако, несмотря на высокий научный интерес к вопросу изучения речевого поведения, в языкознании до сих пор нет единого мнения относительно интерпретации и толкования речевого поведения в собственно лингвистическом смысле.

Исследователь Ю.Е. Прохоров, рассматривая понятие коммуникативного поведения, полагает, что это «поведение (*вербальное* и сопровождающее его *невербальное*) личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума» (Прохоров 2006).

И.А. Стернин отмечает, что термин «речевое поведение» выступает как синоним термина «коммуникативное поведение». По

мнению лингвиста, «оба термина описывают одно и то же, но при этом термин «речевое общение» акцентирует речевую сторону, речевой аспект общения, а термин «коммуникативное поведение» – коммуникативный, то есть связанный с более широким набором факторов, в том числе нормами и правилами общения» (Стернин 2003).

Н.И. Формановская замечает, что «речевое поведение регулируется социальной иерархией, национальной культурой и речевым этикетом, который включает целую систему языковых средств, в которых проявляются этикетные отношения» (Формановская 2001).

Исследователи отмечают, что элементы этой системы могут реализовываться на разных языковых уровнях: на уровне лексики и фразеологии; на грамматическом, стилистическом, интонационном, фонологическом и организационно-коммуникативном уровнях.

Изучив научные статьи по вопросу коммуникативного / речевого поведения, мы пришли к выводу, что в нашей работе мы будем придерживаться термина «речевое поведение», под которым мы будем понимать речевые поступки индивидуума в предлагаемых обстоятельствах, отражающих специфику языкового существования данного говорящего коллектива в данном общественном устройстве. Речевое поведение уже понятия коммуникативного поведения, так как акцентирует речевую сторону, речевой аспект общения.

Особенности национального характера и менталитета находят свое отражение в специфике речевого поведения человека как представителя определенной социокультурной общности. Для полной характеристики черт английского речевого поведения мы воспользуемся исследованиями И.А. Стернина, который выделяет следующие *доминантные черты речевого поведения представителей английской лингвокультуры*: некатегоричность, нелюбовь к спорам, эмоциональная сдержанность, высокая толерантность к молчанию, невысокая громкость общения, немногословие, высокий уровень самоконтроля в общении, высокий уровень доверия к словам собеседника, отношение к языку как важному показателю социального

статуса говорящего, нелюбовь к изучению и использованию иностранных языков, речевой оптимизм (Стернин 2003).

Кроме вышеперечисленного в данном исследовании для изучения особенностей мужского речевого поведения основное внимание следует уделить влиянию *гендера* на выбор языковых средств. Именно гендерная лингвистика занимается рассмотрением выражения пола в языке, изучает вопросы репрезентации мужчин и женщин в процессе коммуникации.

Британский лингвист Питер Традгилл отмечает, что женское и мужское речевое поведение отличаются реализацией «противоположных стратегий в речевых высказываниях», причем в основе мужского речевого поведения лежит реализация «соревновательных» стратегий, в то время как женщина нацелена на «сотрудничество». Характерные особенности этих стратегий выделили Ф. Смит и П. Традгилл:

Мужчина – «соперничество»:

– ориентация на себя;

– вербальная агрессия;

– контроль над темой разговора;

– использование повелительного наклонения;

Женщина – «сотрудничество»:

– ориентация на собеседника;

– установка на контакт;

– создание отношений равенства;

– использование междометий (Традгилл 2000).

В целом лингвистические гендерные исследования языковой репрезентации мужчин и женщин установили, что различия между мужской и женской речью лежат в разных областях языка: в фонетике, в лексике, в грамматике, в стилистике и синтаксисе (Токарева 2006).

Изучив теоретический материал по проблеме речевого поведения, мы приступили к анализу языковых особенностей мужского речевого поведения на основе художественной литературы.

Анализ повести Джерома К. Джерома “Three men in a boat” позволяет сделать вывод о том, что речевое поведение трех персонажей данного произведения Джорджа, Харриса и Джерома, с

одной стороны, совпадает со стереотипной схемой мужского речевого поведения, на которое оказывают свое влияние британская культура и традиции. С другой стороны, каждый персонаж наделен личностными особенностями, индивидуальностью, которые также влияют на общую картину их речевого поведения.

В ходе анализа речевого поведения Харриса было выделено 74 примера, которые можно было бы отнести к стереотипу мужского речевого поведения, из них 21 подтверждают вербальную агрессию, 18 – контроль над темой разговора, 13 – ориентацию на себя, 10 – доминирование в разговоре, 8 – отвлечение от главной темы и 4 – использование повелительного наклонения.

Агрессивное поведение Харриса по отношению к друзьям и окружающим подчеркивает стереотипность его поведения. В его лексиконе преобладает употребление заниженной лексики, вульгаризмов: *“Halloa! What's that for Why –?” “Get up, you fat-headed chunk!” roared Harris. “What’s that?” said Harris – “a frying-pan?” “Oh, don’t be a stupid ass!” said Harris’s head.”*

Подтверждение доминантного стереотипа поведения на письме передается графически с помощью выделения курсивом.

1. “What’s *he* know about it?”
2. “Oh, you leave that to *me*. Don’t you, any of you, worry yourselves about that. *I’ll* do all that.”

Контроль над темой разговора проявляется в умении задавать краткие вопросы, делать лаконичные выводы и умело прерывать собеседника:

“What we want is rest,” said Harris.

“How about when it rained?”

“I thought you wanted to get up at six?”

“The great thing is to make a good breakfast…”

Согласно стереотипу речевого поведения мужчины не выразительны в плане эмоций, не умеют их передавать или умеют их скрывать:

“Harris never weeps, he knows not why. If Harris's eyes fill with tears, you can bet it is because Harris has been eating raw onions, or has put too much Worcester over his chop”.

Для поведения типичного англичанина свойственна сдержанность в выражении своих чувств и эмоций. Автор пытается передать эмоциональную сдержанность Харриса посредством следующих стилистических приемов: заминки в речи, паузы, обрыва предложений, основная цель которых – не наговорить грубость, избежать неоднозначного высказывания персонажа:

1. *“- Who … the thunder put this thing here?”*
2. *“**...** Six of you! – and you can't find a coat that I put down not five minutes ago! Well, of all the – .”*
3. *“Hi! Confound you, you dunder-headed idiots! Hi! stop!Oh you –!”*

Харрису не свойственны поэтические порывы, полет души, фантазия. Он резко переводит тему разговора:

“I know what it is, old man; you’ve got a chill. Now, you come along with me. I know a place round the corner here, where you can get a drop of the finest Scotch whisky – put you right in less than no time”.

Герой считает, что виски или пинта пива с друзьями, – это лучшее средство в решении обсуждаемой проблемы. И вновь Харрис переводит тему разговора:

“I’m going to get out, and have a drink”.

Герой использует повелительное наклонение в своих репликах. Но оно не менее эмоционально, как и многие другие его выражения:

“Now, the first thing to settle is what to take with us. Now, you get a bit of paper and write down, J., and you get the grocery catalogue, George, and somebody give me a bit of pencil, and then I’ll make out a list”.

Речевое поведение Харриса создает в глазах читателя образ лидера, человека, который признает преимущества принимать решения в различных ситуациях. Харрис становится активным при организации поездки, он доминирует над решениями своих друзей. Использование повтора *Now* в начале предложений усиливает эмоциональность высказывания.

Таким образом, Харрис предстал перед зрителем разносторонне. Это и забавный певец, не всегда спокойный по натуре собеседник, это и человек, склонный к лени и возложить обязанность на кого-то другого.

В речи Харриса преобладают такие стереотипы речевого поведения, как вербальная агрессия (21 случай), контроль над темой разговора (17 случаев) и ориентация на себя (13 случаев). Для того чтобы контролировать тему разговора, Харрис доминирует в нем, доказывая свою правоту и уверенность. Несмотря на то, что герой держит беседу под контролем, в некоторых ситуациях он отвлекается (8 случаев), переводя тему разговора и показывая свою незаинтересованность в том, о чем шла речь, тем самым привлекает внимание к себе. Преобладание вербальной агрессии в речевом поведении Харриса говорит о том, что он более агрессивен и эмоционален, чем другие друзья. Количественный показатель доминирования в разговоре (11 случаев) подтверждает наше предположение о том, что он занимает активную жизненную позицию и, возможно, хочет показать себя лидером, о чем свидетельствует использование повелительного наклонения (4 случая) по отношению к другим людям.

В ходе анализа речи Харриса, мы обнаружили различные языковые средства, при помощи которых Джером К. Джером создает стереотип речевого поведения Харриса. Все разнообразие данных языковых средств можно показать на диаграмме (см. в приложении).

На диаграмме мы заметили, что Харрису свойственно доминирование в разговоре с друзьями и другими людьми, а также контроль над темой разговора. На грамматическом уровне автор использовал модальные глаголы (2 случая), выражающие долженствование, для того чтобы показать Харриса как лидера во многих ситуациях. В своей речи герой использует разговорную лексику (19 случаев) с вкраплениями бранной лексики (3 случая), что свойственно стереотипу мужского речевого поведения.

В ходе анализа были выявлены и отклонения от стереотипа мужского речевого поведения. Такие языковые средства, как вопросительные (26 случаев), восклицательные (21 случай) предложения и междометия (16 случаев) доказывают, что Харрис излишне эмоционален. Несмотря на то, что мужчины более сдержаны в выражении эмоций, Харрис не стесняется их показать. Ему свойственно нагрубить или крикнуть на друга, и в своей речи он часто

использовал бранную лексику. Однако, в противовес этому, Харрис также хорошо умеет быть вежливым и обходительным. Такие стилистические средства как эпитеты (10 случаев), выделение курсивом (9 случаев), сравнение (1 случай), олицетворение (1 случай) и т.д. доказывают проявление эмоциональности.

Список литературы:

Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – Москва, 2006. – 193 с.

Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения. – Научное издание Воронеж, 2003. – 185 с.

Токарева Е.Н. Специфика выражения оценки в гендерном дискурсе: На материале современного английского языка. – Уфа.: РГБ, 2006. – 204 с.

Формановская Н.И. О речевом этикете. // Русская словесность. – 2001. - №4. – С. 63-66

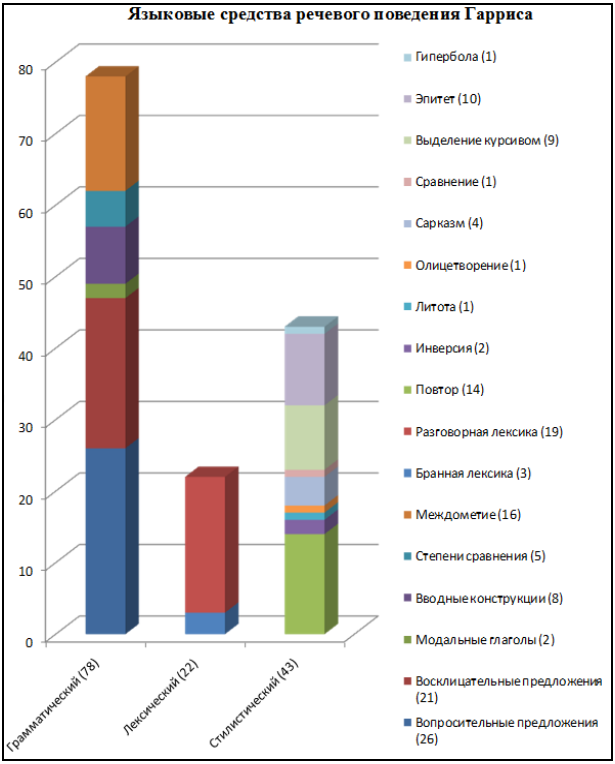
Jerome K. Jerome. Three Men in a boat (To say nothing of the Dog). Three Men on the Bummel. – 392 с. – Режим доступа: http://www.gasl.org/refbib/Jerome__3_Men.pdf

Trudgill Peter. Sociolinguistics. An Introduction. – Harmondsworth: Penguin Books, 1981. – 22 p.

Trudgill P. Sociolinguistics : an Introduction to language and society. 4th ed. –L.: Penguin Books, 2000. – 222 p.

Abstract: The paper considers the notion of “verbal behaviour”, different approaches to understanding the verbal behavior from purely linguistic point of view and dominant features of verbal behaviour in the English linguoculture as well. Emphasis is placed on the revealing and analysis of the linguistic properties of the verbal behaviour of one of the characters of the novel “Three Men in a Boat” by Jerome K. Jerome.

Приложение:



AUTORII NEOLOGISMELOR ÎN SITUAŢIA SOCIAL ECONOMICĂ POST-BREXIT

Ecaterina RUGA,
conf univ., dr . IIB
Natalia HIOARĂ,
lect. univ., ASEM

Cuvinte cheie: *Theresa May, James Cameron, queuing up, Schauble Walfgang: - to set up "a half way house policy", "bespoke customs agreement".*

Prin intermediul noilor idei, concepte, noţiuni, care nu deţin cuvinte special alocate lor (neologismele respective), se determină limba care a progresat mai mult. Prin urmare, care limbă a fost constrânsă să creeze cuvinte noi, neologisme. La răspândirea neologismelor (mai durabile şi mai puţin durabile), în general, contribuie foarte mult presa scrisă (sau vorbită), care informează publicul asupra diferitelor aspecte şi evenimente ale vieţii

social-economice, politice şi cultural - naţionale şi internaţionale, având un rol important în îmbogăţirea vocabularului autohton (inclusiv a celui românesc) prin împrumuturi de neologisme. Lucrarea se bazează pe studierea comportamentului neologismelor tratând diverse probleme de adaptare a sistemului lingvistic englezesc utilizate în limbajul economic. În prezent, în condiţiile contemporare ale liberalizării relaţiilor economice pe plan internaţional, limbajul economic specializat evoluează spectaculos, proces favorizat de tendinţa actuală de internaţionalizarea limbajelor. Cercetarea neologismelor se efectuează din perspectiva influenţei lor exercitate la toate nivelurile.

Pe parcursul investigaţiei, au fost analizate cuvinte şi expresii de 27 de autori ale căror articole au fost publicate în cele mai prestigioase ziare şi reviste economice, precum: **World, Newsweek**, **The Conversation, Financial Times** etc. Analizând 50 de articole cu tematica Brexit-ului, s-au identificat cuvinte cu conotaţii de tipul: **neobişnuit, ciudat, extravagant** etc. În continuare, se propun 27 de exemple cu conotaţii noi propuse de personalităţi vestite în domeniul economic şi politic.

I. Authors of the expressions involving bizarre trend:

1. Jeremy Wright: *"...Royal prerogative powers..."*

In: UK Supreme Court …. AFP, January 18, 2017, by Phoebe. "Attorney General Jeremy Wright, the government's Chief legal adviser, countered that the government had authority over foreign affairs, including the right to withdraw from treaties, under so-called "royal prerogative powers."

2. Boris Johnson: *"...queuing up...."*

In: Boris Johnson: Countries around the World are queuing to Trade with Britain, World, by Damien Sharkov on 1/18/17. "British Foreign Secretary Boris Johnson has praised Prime Minister Theresa May's speech on the UK's future outside the EU, claiming that other countries are "queuing up' to strike trade deals with London"

3. Boris Johnson: - *"...total clarity..."*

Writing for British the Daily Telegraph, Johnson said May had outlined a plan for the UK's prosperity after leaving the EU with "total clarity" despite ongoing criticism at home that since June's referendum on EU membership and her appointment as Prime Minister afterwards, the government has been vague on how and when the UK will leave the union.

4. Schauble Walfgang, German Finance Minister: - *"…wise political solution…"*

In Brexit: "Germany tells UK to consider Switzerland – style arrangement with EU" in Swiss newspaper Neue Zurcher Zeiting, January 23, 2017 by Rachel Middleton. In an interview with Swiss NZZ Schauble said that he had advised the UK to find a "wise political solution" to Brexit.

5. Schauble Wolfgang: - *"…to set up" a half way house policy…"*

In Brexit: Germany …. "The government was therefore forced to set up a halfway house policy which forces employers to consider Swiss citizens first for local jobs"

6. Theresa May: *"…businesses' sector deals…"*

In: "UK will offer business "sector deals" under Theresa May's new industrial strategy. Newsweek by Jan Silvera, January 22, 2017. "The UK government will offer businesses "sector deals" as part of a new industrial strategy, Prime Minister … will announce on Monday (23 January)."

7. Theresa May: - *"…strengthen institutions…'*

In: "UK will offer…" Number 10 also said the green paper outlines proposals to "strengthen institutions" across the UK, including helping to build up local trade bodies…"

8. Theresa May: - *"…bespoke customs agreement…"*

In: "UK will offer…." "But the Conservative premier also said she wanted to broker a "bespoke customs agreement" with the EU so that …."

9. Theresa May: -*"…to move frictionless…'*

In: "UK will…" "…the UK can create its own trade deal while goods could continue to move frictionless between Britain on the 27 Nations"

10. Jeremy Corby: -*"…bargain basement for tax haven…"*

In: "UK will offer….". "Labour leader Jeremy Corby has warned that May plans to turn the UK into a "bargain basement tax haven"

11. Jeremy Corby: -*"…to give handouts to the wealthiest…"*

In: "UK will offer…" "At very opportunity, the Conservatives have given handouts to the wealthiest and cut taxes for big business – while refusing to provide vital funds for the NAS (National Health System), cutting social care, and ditching rights at work" he said

12. Jeremy Corby:- *"…bargain basement Britain" … on law pay and deregulation…"*

In: “UK will offer…” “Theresa May’s vision for Brexit is now clear: a bargain basement Britain in the shores of Europe based on low pay and deregulation”

13. Jeremy Corby: - *“…slash corporate taxes… rights in all-out race to the bottom…”*

In: “UK will offer…” “Last week we heard the Prime Minister threaten to turn Britain into a tax haven, slashing corporate taxes and workers’ rights in all-out race to the bottom”

14. Jeremy Corby: - *“…to take in by warm words…”*

In: “UK voters back Theresa May’s “hard Brexit” plan and predict EU will reject deal”. Newsweek by Jan Silvera, January 19, 2017. “People won’t be taken in by warm words. This Conservative Government is back to the hilt by wealthy elites, lines the pockets of its friends…”

15. Theresa May: - *“…big businesses play by different rules…”*

In: Davis 2017:”Theresa May urges big businesses to play by rules in globalization warning”. Newsweek by Jan Silvera, January 19, 2017. …”we must need the underlining feeling that there are some companies particularly those with a global reach who are playing by different set of rules to ordinary working people”.

16. Pierre Moscovici: - *“…to be a damaging blow for both…”*

In: Davis 2017: “Brexit will deal a damaging blow to the UK and the EU, wars Pierre Moscovici”, Newsweek by Dan Cancan, January 19, 2017. “Britain’s decision to leave the European Union will be damaging blow for both the UK and the soon-to-be-27 block country block…”

17. Hillary Ben a Labour MP and the Chair of Brexit Committee in the UK Parliament

In: “Britan’s Brussels Ambassador quits before Brexit”. Newsweek by Josh Lowe on 1/13.17. “Ivan Roger’s departure is not a good thing for Britain’s position”

18. Charles Grant Director of the Center for European Reform think that:

“Ivan Roger’s as one of the very few people of the British Government who understands EU”

19. Martin Schulz the Parliament President of EU:

In: European Parliament warns UK could be heading for "the very hardest of Brexits" if lawmakers are not more involved in negotiations on the UK's departure"

20. Martin Schulz, MEP:

Members of EU (MEP) had only secondary role in British negotiations

21. Donald Tusk (Chief of European Council):

European Parliament does have an advisory role in negotiations, appointed a chief negotiator Guy Verhofstadt.

22. Martin Schulz EU Parliament President:

"Britain leaving the EU with no deal – "…would be" to the detriment of everybody"

23. Philip Hammond, Chancellor of the UK:

In: "UK could replace some EU migrant workers with robots after Brexit", World, by Josh Low on12/12/16. "…another central part of the government's strategy for reducing migration was "up skilling to our own population"

24. David Davis, Brexit Secretary:

"… who told in November a private meeting that he was "not really interested " in a transitional deal (according to the Financial Tomes)".

25. David Davis, Brexit Secretary:

In: David Davis: Second Brexit vote would be "most destructive thing you could do", World by Josh Lowe on 12/7/16.

26. Tony Blair, Former UK Prime-Minister:

"… pro-EU figures, including former prime minister Tony Blair have called for Britain to consider a second EU vote"

27. David Davice, Labour MP:

Davis said that while Labour MP's, who almost entirely campaigned to remain in the EU, pay lip service to respecting the result of the referendum, they were trying to find new ways to thwart and delay.

O serie de cuvinte şi sensuri, care ies din uz sau capătă conotaţie specifică generează inversări ale modului de valorizare (pozitiv sau negativ) a anumitor termeni cu sensuri noi. Or, asemenea epocă poate fi numită epocă de intensă creativitate lexicală pe baza fondului existent – şi de mare deschidere spre noi surse de împrumut. Următoarele exemple se raportează la expresii negative, incomode, cu toate că ele pot fi folosite cu

o intensitate mai redusă în minimalizarea şi eradicarea (evitarea) răului, brutalităţii, urii faţă de succesele cuiva, urii faţă de obţinerea meritată a sucessului, urii faţă de cei care au fost marginalizaţi pe nedrept, al cărora succes a stârnit invidie, deși reuşita a fost obţinută prin muncă asiduă.

II. Hard expressions:

1. death threats and boycotts in:

"UK Supreme Court to issue Brexit ruling on Tuesday" by James Phoebe, AFP, January 18, 2017, in the text: "The lead claimant in the case (the judgement of all 11 Supreme Court judges connected with the approval to trigger Brexit), invested fund manager Gina Miller, says she has received death threats and boycotts against her business.

2. has to seek approval:

"Britain's Supreme Court will rule Tuesday on weather or not Prime Minister Theresa May has to seek parliamentary approval to trigger Brexit, the Court said Wednesday"

3. Appeal against a previous ruling:

"Judgment in these cases will be delivered at 9:30 am (0930GMT) n Tuesday 24 January 2017, "the court said its website, following the government's appeal against a previous ruling"

4. May cannot begin Britain's departure

All 11 Supreme Court judges convened… May cannot begin Britain's departure from EU without first getting the go-ahead from lawmakers

5. the government did not have power

"A High Court ruling in November that said the government did not have the executive power alone to invoke Article 50…"

6. enrage Brexit Supporters…

"The decision enraged Brexit supporters"

7. thwarting the will:

… with some newspapers accusing judges of thwarting the will of the 52 percent who voted "Leave in the June 23 referendum"

8. "subvert" the result of the referendum:

She told AFP in an interview last year that she did not want to "subvert" the result of the referendum…. In "UK Supreme Court, by James Pheby AFP, January 18, 2017 in "Top Reactions"

9. Ironic that the (is) extracting the UK from foreign autocratic rule:

"Ironic that the Parliament which is in favor of giving away its role to Berlin (Brussels) (and did so via Maastricht treaty, etc) – now has the final say in extracting the UK from foreign autocratic rule (even though they didn't want to)"

10. *"…At last! – Britain is escaping from …. Vicious EU …":*

"At last! – Britain is escaping from filthy octopus- tentacles of vicious EU, and its whiling, stabbing little lawyers"

11. *" … to pursue a bold and ambitious Free Trade Agreement…."*

In: "Davos 2017: Brexit will deal a damaging blow to the UK and the EU, warns Pierre Moscovici. Newsweek, Dan Cancian, January 15 2017. Earlier this week, Theresa May, who will address the World economic Forum at 9.15 am GMT today, set out her Brexit plan indicating Britain will leave the single market but will pursue a "bold and ambitious" Free Trade Agreement with the European Union"

12. *"…to adopt a low tax model…":*

In: "Davos 2017…" "(May) warned that should the UK fail to reach an agreement with the EU, the country might adopt a low-tax model. She said: "We would have the freedom to set the competitive tax rates and embrace the policies that would attract the world's best companies and biggest invetors to Britain"

13. *"…replace some EU migrants with robots…":*

In: "UK could replace some of EU migrant workers with robots after Brexit". World, by Josh Low an 12/12/16. Chancellor Philip suggested the agriculture sector could be dramatically affected by migration restrictions, partly by British government that can reach replacing migrants with robots

14. *"… the government was working towards along held "ambition" to reduce migration…"*

Speaking to the Treasury Select Committee in the House of Commons, Chancellor Philip Hammond said the government was working towards along-held "ambition to reduce"

Chiar și la plecarea, ieșirea, divorțul de UE diplomații folosesc un limbaj corect, îngăduitor, precum ar fi discursul lui Donald Tusk (Președeinte al Consiliului European), din 14 octombrie 2016, Brussel: the withdrawal will be painful for Britans. The hard-line stance reflects that any concessions to the UK could fuel secessionist forces. Britain is set to lose

benefits if continues to focus on curbing immigration. Brexit will feature no cake in the table, but rather only salt and vinegar.

În consecință, s-a identificat şi un şir de expresii cu conotație pozitivă (dar mult mai puţine), pe care le propunem în continuare.

III. Positive expressions:

1. *"...successfully argued approve Article 50 ... in":*

"UK Supreme Court to issue Brexit ruling on Tuesday, by James Phoebe, AFP, January 18,2017" "Her legal team successfully argued that parliament had to approve Article 50 as"

2. *"...involve a change in domestic law…":*

"Article 50 (as it) would involve a change in domestic law"

3. *"... proverbial Knight of Shining Amour!..."*

In: "UK Supreme Court by Phoebe top reaction; Theresa May is the proverbial Knight a Shining Amour! … She makes most of the (male) parliamentarians look like wet blotting paper.

4. *"...having a longer period to manage the adjustment…"*

In: "UK could replace some EU migrant workers with robots after Brexit", World by Josh Lowe on 12/12/16. … among thoughtful politicians …. having a longer period to manage the adjustment between where we are now … and where we get to in the future… would be helpful", said Hammond, the Chancellor of UK"

5. *"...more moderate voices on Brexit…"*

The Chancellor is developing a reputation as one of the Cabinet's more moderate voices on Brexit that put him at odds with Brexit Secretary David Davis.."

6. *"...to call for Britain to consider a second EU vote…"*

In: David Davis: "Second Brexit vote would be most destructive thing…" , World by Josh Gove on 12/12/16. "Labour Party's Brexit spokesman Keri Stammer (the opposition), was seeking "to keep his options open" regarding a second referendum (simultaneously) Tony Blair have called for Britain to consider a second EU vote".

Concluzii:

1. S-a constatat extinderea și amplificarea anumitor procedee de îmbogăţire a lexicului, preponderent, a procedeului de compunere.

2. Expresiile propuse de autori experţi, somităţi în domeniu, pot fi utilizate la predarea/învăţarea textelor economice, aferentece globalizării, regionalizării, crizei economice de proporţii majore, precum Brexit-ul etc.
3. S-a identificat modificarea poziţiilor elementelor de bază ale fondului lexical existent, prin intermediul cărora elementele vechi sunt înlocuite cu noi.
4. Diversitatea faptelor lingvistice aduse în discuţie, extrase din articolele prezentate în Internet, conduc la îmbogăţirea, cunoaşterea inovaţiilor lexicale din limbajul publicistic.
5. Analiza textului modern, şi, anume, a neologismelor poate fi benefică nu numai pentru lingvişti – îndeosebi pentru lexicologi, lexicografi şi semanticieni – ci şi pentru toţi cei care sunt preocupaţi de problemele comunicării, lucrează sau se pregătesc să activeze în mass-media (politică, economie, schimbări socio-economice şi impactul lor asupra îmbogăţirii dicţionarelor, tezaurelor şi traducerii automatizate).

Bibliografie:

Avram, Mioara, *Anglicismele în limba română actuală*, Bucureşti, Editura Academiei Române, 1997

http://europe.newsweek.com/,

Flew, Anthony, *Dicţionar de filozofie şi logică*, Toronto, HUMANITAS, 1984

http://www.independent.co.uk/

Abstract

The goal of this study is to identify the elements of English / American Blog speak that indicate language change which fail to be analyzed by the existing English machine translation developed for online new sources. The paper concerns the identification of the neologisms in economic articles on Brexit, appertaining to the recent authors (economic analysts and well-known economic leaders) who managed to give the old words new connotations . The researchers singled out neologisms that may include proper names, unknown unthought-of and unexpected conversational language forms, with deliberately usage of undreamed of, accidental/astonishing neologisms ranging from new usages to design a whole range of linguistic units to newly coined words using the main categories of word formation as 1) compounding; 2) affixation; 3) conversion etc, consisting the body of today's language blogs mirroring the posts from the main categories of economic, political etc, bulletins, articles.

À PROPOS DE LA NOTION D' "IDENTITÉ COMMUNICATIVE"

Mihail RUMLEANSCHI, Valentina ŞMATOV
drs. en philologie, maîtres de conférences
Université d'État „Alecu Russo" de Bălţi

Communiquer, c'est devenir un autre **(M.R., V.Ş.)**

Mots-clés**:** identité communicative, conformateur, marqueur, conscience identitaire, compétence communicative, identité sociale, identité psychologique, identité crédible, politesse communicative, savoir-être.

Savoir communiquer, c'est obligatoirement savoir vivre avec les autres. Ceux qui veulent avoir une communication performante doivent être capables de faire passer leur message d'une manière efficace et pouvoir aider les autres à leur faire passer le leur. Depuis le moment où ils font l'effort de considérer l'interlocuteur digne d'un contrat communicatif, de s'adapter à lui, ils doivent savoir qu'ils le respectent en tant qu'individu et sont conçus comme dignes de respect à leur tour.

Toute communication se fait dans un sul but: effectuer une certaine modification du monde (réel ou imaginaire) pour en construire un autre, plus convenable, plus attrayant. Si ce nouveau monde ne correspond pas toujours aux attentes du sujet de la parole, ce n'est pas nécessairement la faute du hasard. Une partie de l'insuccès revient à une ou plusieurs composantes de l'acte de communication.

Selon l'avis de R.Jakobson (1966 : 214), les composantes d'un acte de communication sont: le locuteur et l'allocutaire qu'on pourrait dénommer (*les*) *édificateurs*[26] et le message, le code, le contexte, la situation de communication, le contact qu'on pourrait nommer (*des*) *conformateurs*[27]. Sans nous arrêter sur les conformateurs – ils sont bien présentés dans beaucoup d'ouvrages scientifiques, pour ne citer que ceux de C.Kerbrat-Orecchioni (1980 : 11; 19) – notre attention sera centrée dans cet

[26] Terme que nous proposons pour désigner les protagonistes de l'acte de communication.
[27] Terme que nous proposons pour désigner les constantes de l'acte de communication, qui le conforment.

article sur les principaux protagonistes de cet acte: le locuteur et l'allocutaire.

Traditionnellement on affirme que le locuteur c'est la personne qui parle, qui produit des énoncés [1], tandis que l'allocutaire est la personne à qui s'adresse le message linguistique [2]. Un peu simpliste, mais clair à tout le monde. Quoique ces deux notions apparaissent transparentes par elles-mêmes, nous voudrions spécifier qu'à la réflexion on leur découvre des particularités qui s'avèrent nécessaires, indispensables même et utiles à mettre en évidence.

En principe, on a l'illusion que les interlocuteurs dans un acte de communication ne se distinguent point des autres Homo Sapiens, qu'il suffit qu'ils entrent en contact ou qu'on leur accorde le droit de communiquer et le reste vient automatiquement. Il paraît que ce n'est pas tout à fait le cas. Nous allons essayer de démontrer que pour obtenir le „titre" de Locuteur ou d'Allocutaire ces participants doivent posséder certaines performances spécifiques (des *savoir-être*).

I. Les marqueurs de l'identité communicative du Locuteur

En tant que participant en qualité d'édificateur de l'acte de communication, il est absolument nécessaire que le locuteur possède:

1) "***l'identité du moi***" – ce que Charaudeau P., Maingueneau, D., **(**2002 : 299; Ricueur, P. : 11**)** appellent ***conscience identitaire*****.** Étant donné que tout individu cherche à se voir comme un être singulier, voire unique, différent des autres dans la collectivité sociale, avec le désir constant de "se savoir être quelqu'un", il est nécessaire qu'il sache créer et maintenir cette « conscience identitaire ». À l'avis de Charaudeau P. **(**2009) cette conscience identitaire est «...ce qui permet au sujet de prendre conscience de son existence qui se constitue à travers la prise de conscience de son corps (un être-là dans l'espace et le temps), de son savoir (ses connaissances sur le monde), de ses jugements (ses croyances), de ses actions (son pouvoir de faire). L'identité va donc de pair avec la prise de conscience de soi. Pour qu'elle se fasse, le sujet doit se créer «la perception de la différence de l'autre qui constitue [...] la preuve de sa propre identité qui devient alors un "être ce que n'est pas l'autre"».

En guise d'exemple nous présentons l'identité "du moi" d'un certain Monsieur Wasselin, comptable dans un magasin de nouveautés, qui expose

sa façon d'être. L'auteur, G.Duhamel, dit qu'il (Monsieur Wasselin) changeait sans cesse d'emploi, errait de bureau en bureau cherchant lui-même d'invraisemblables raisons de fuite. "Je suis fait ainsi, déclarait-il. Je suis un homme libre et volatil. Je suis un insoumis, un impatient [...]. J'aime l'inconnu, l'inexploré." [...] je ne peux pas vivre dans l'indécision.» (G.Duhamel, pp. 77-79).

On trouve un comportement identique chez un certain Vaseka, le personnage principal d'une nouvelle de V.Choukchine qui, lui aussi, ayant travaillé quelque part pendant un ou deux mois, s'en allait. Quand quelqu'un s'intéressait pourquoi il faisait cela, il répondait: „Parce que je suis talentueux." (В.Шукшин. Танцующий Шива).

Cette prise de conscience, pour qu'elle se crée, a besoin de différence, de différence vis-à-vis des autres. Ce n'est qu'en percevant l'autre / les autres comme différent(s) que peut naître la conscience identitaire. La perception de la différence de l'Autre constitue d'abord la preuve de sa propre identité. C'est par rapport à l'Autre que l'on se reconnaît comme «sujet» parlant ou pensant. Mais E.Benveniste affirme que du point de vue de la communication verbale, il n'y a pas de *je* sans *tu*, ni de *tu* sans *je* : le *tu* constitue le *je* (Benveniste 1966 : 258-266). Autrement dit, la conscience identitaire sous-entend une ressemblance avec l'Autre. Dès lors, affirme P.Charaudeau dans l'ouvrage cité plus haut, la conscience de soi existe à proportion de la conscience que l'on a de l'existence de l'Autre. Plus cette conscience de l'Autre est forte, plus fortement se construit la conscience identitaire de soi. Il s'agit là de ce que l'on appelle le *principe d'altérité*.

2) ***une identité psychologique*** – toute proche de la première, – qui apparaît comme un sentiment d'équilibre de l'être parlant avec les choses de ce monde, à son entendement, une sorte de „*nid imaginaire*", un confort / un cadre vital à son désir qu'il chérit et défend constamment: c'est un emploi où il s'équipe (au moins partiellement) une place à son goût, un domicile avec un arrangement de confort qui lui plaît, un costume élégant et commode, une femme qui le complète, des passe-temps qui lui procurent de la satisfaction etc. Cette identité est faite d'un complexe de croyances, de convictions, d'habitudes, de traits de caractère spécifiques qui forment ce «Je», difficile à décrire, mais qui vient se reliéfer dès qu'on l'aborde. C'est

un *fond de toile connotatif* qui lui permet d'agir comme une identité personnelle, comme un être original et intéressant. Ce qui compte le plus c'est de ne pas bousculer d'une façon trop brusque cet équilibre qu'il érige, car poussé en dehors de ce cadre, l'être se sent désemparé, incommodé, frustré. Alors il commence à se rebiffer, à agir, à demander sa portion de droits.

Comme illustration, nous présentons les descriptions de cette identité chez son père, M. Pasquier, que fait G.Duhamel dans son roman *Le notaire du Havre*: „... mon père était les bons jours, souriant, froid, dédaigneux [...] ... il ne pouvait souffrir la laideur (p. 108), ... son devoir était de confesser, de prêcher l'évangile du bon usage (p. 109), ...(parfois, quand il voyait quelque chose qui lui déplaisait, M.R.) il haussait les épaules, hochait la tête, multipliait les «hum !» et les soupirs... Mon père ne pouvait supporter les grimaces... Il avait une profonde horreur des tics et ne se retenait jamais de la manifester, surtout dans les endroits publics, sans pitié pour le tiqueur... (p. 110). Il considérait avec un dégoût non dissimulé certaines disgrâces physiques. Comme il était fort bien chevelu, il morigénait les chauves..., ou (si c'était) un quidam d'une laideur excessive, papa levait les yeux au ciel et criait: «Il faut être beau !»... il ne pouvait souffrir qu'une femme portât un enfant de manière défectueuse..." (G.Duhamel, p 111).

Ou encore un autre exemple: ...je n'aimais rien tant que ma maison, tondre mon gazon comme tous mes voisins... et de temps en temps faire tourner des disques à une mauvaise vitesse en me tordant de rire. (S.Mortimer, p. 8).

Cette identité permet au sujet parlant de s'attribuer certaines libertés dans les situations de communication – hausser le ton, tourner le dos, jeter des regards discréditants, souligner sa supériorité – étant donné qu'il est „chez soi". Exemple:

... il s'appelait M. Caracalla. Sans doute avait-il souvent affaire dans ce bureau et il en avait un peu d'orgueil, je le vis à l'air dont il me toisa et à sa façon affectée de rire très haut, pour mieux faire entendre qu'il était de la maison. (M.Aymé, p. 8).

Un des plus connus théoriciens de l'identité psychologique E.H.Erikson (1968) affirme que cette identité est une des étapes principales du développement de la personnalité. Il soulignait que la formation de

l'identité (la conscience du « moi ») commence pendant l'adolescence, ce qui est discutable. Selon la conception de Taylor (Taylor et al., 1994) le sentiment du « moi » commence à se développer depuis le plus bas âge de l'enfant quand il devient conscient du fait qu'il est une personnalité à part et conçoit qu'il est détenant de qualités personnelles et du concept de soi. Elle se développe et se perfectionne constamment, pendant toute la vie.

On doit mentionner, à la suite d'H. Erikson, que la formation de l'identité psychologique de l'homme puise ses contenus de différentes sources liées surtout à sa socialisation, dont nous parlerons plus loin: pendant l'enfance elle est influencée par les parents et les autres membres de la famille, puis ce sont les maîtres d'école, les amis, les collègues qui apparaissent comme des autorités dignes de confiance, etc.

3) ***une identité sociale,*** ce que P.Charaudeau désigne par – „ ... *ce qui donne au sujet son "droit à la parole", ce qui le fonde en légitimité* – "... *l'état ou la qualité de qui est fondé à agir comme il agit*... (3). C'est un mécanisme de reconnaissance du sujet parlant par d'autres sujets, au nom d'une valeur qui est acceptée par tous." L'identité sociale est faite par une série de marqueurs sociaux: l'âge du sujet, sa position sociale, un document attestant des études faites, la profession qu'il exerce, la renommée acquise, l'expérience de vie, la sagesse reflétée dans ses publications, ses théories, ses dires etc. D'habitude cette identité est présentée au début de tout texte littéraire, d'une façon concise ou bien par fragments. Par exemple:

J'étais <u>un bon géant mélancolique</u>, <u>j'avais fait des étincelles</u> (j'ai remporté plusieurs victoires dans la boxe, M.R.) <u>à Harvard</u> dans diverses catégories dont le football [...]. <u>Je mettais cinq balles dans le trou central du carton</u>, de la main droite ou de la main gauche indifféremment [...]. Malheureusement <u>je suis un détective</u> en vrai ... je m'occupe des affaires banales, pleines de chantage et d'obcénités... (S.Mortimer, p. 8).

Ici encore, mettre en doute l'identité sociale du locuteur, c'est le frustrer, le provoquer, déclancher des scandales, comme dans l'exemple qui suit:

[...] Une contestation s'était élevée entre le chauffeur et son client au moment de régler la course.

- Sûrement que vous avez appris à lire aux Quinze-Vingts (allusion à la mauvaise vue du vieillard), disait le chauffeur en montrant le compteur de la voiture. Vous ne voyez pas qu'il y a marqué quatorze francs ?

Le client, un minuscule vieillard [...] ripostait d'une voix de fillette:

- Cocher, vous aurez beau faire. Votre mécanique me paraîtra toujours moins sûre que ma vieille expérience de Parisien. Voici donc dix francs et j'estime que c'est largement payé.

Le ton de la discussion monta aussitôt, car le chauffeur se trouva froissé par l'appellation de cocher (dénigrement de sa profession, M.R.). (M.Aymé, p. 22).

4) ***une insatisfaction de l'état du monde réel ou imaginaire*** qui le concerne personnellement ou ses proches. L'identité psychologique qui impose le sujet parlant à se construire sans cesse ce „*nid imaginaire*", dont nous avons parlé plus haut, agit comme un cataliseur sur la perception du monde dont il construit son confort. Il en est constamment insatisfait et il veut l'améliorer sans cesse. Cela mobilise ses ressources créatives et il tâche toujours de perfectionner la mosaïque de cette identité. Exemple:

Ulisse Mérou croit distinguer chez les Hommes de la planète Soror des possibilités plus grandes que l'imitation de certains sons (P.Boulle, p. 136).

Cette insatisfaction, étroitement liée à son identité psychologique, trouble l'équilibre entre le « moi » et les constituants du monde qu'il se crée à tout moment et l'impose à analyser son niveau, sa qualité, ses sources et son origine. Exemple:

Depuis un mois, malgré ma patience et mes efforts, je n'ai pas réussi ... à leur faire accomplir (aux Hommes de la planète Soror, M.R.) des performances supérieures à celles des bêtes bien dressés. [...] c'est à peine si quelques-uns parviennent à répéter deux ou trois sons monosyllabiques... (P.Boulle, p. 136).

5) ***un état intentionnellement marqué, sentir la nécessité de faire certaines modifications dans la structure du monde*** – marqueur étroitement lié au précédent et le complétant. Cela veut dire qu'en procédant à un certain type de modification des choses dans le monde, le locuteur doit avoir une intention et un but bien claires: savoir ce qu'il veut modifier dans le monde ou dans l'identité de son interlocuteur, déterminer

ce qu'il peut modifier par ses propres moyens ou établir une collaboration possible. Sentir une insatisfaction de l'état du monde c'est peu de choses. Il faut entreprendre quelque activité, il faut vouloir que cet état soit amélioré. Exemple:

Comme un premier pas dans la transformation des Hommes de la Planète Soror, Ulisse Mérou voulait leur apprendre à parler. (P.Boulle, p. 136).

Ces modifications peuvent être de deux types: s'il s'agit d'un acte de discours, à l'aide duquel le locuteur veut effectuer une modification dans le comportement de son interlocuteur, par exemple, lui donner un conseil, l'informer, le prévenir etc., le locuteur doit savoir que pendant sa réalisation „…il (le locuteur) exprime un contenu propositionnel avec l'intention qu'une correspondance soit établie entre le langage et le monde, suivant une certaine direction d'ajustement. Si le locuteur fait une assertion ou un témoignage, le but de son énonciation est de représenter comme actuel un état de choses et le contenu propositionnel de l'acte de discours est sensé correspondre à un état de choses existant (en général indépendamment) dans le monde. De telles énonciations ont la direction d'ajustement des mots aux choses (ou du langage au monde). Par contre, si le locuteur fait une requête ou donne un conseil, le but de son énonciation n'est pas de dire comment les choses sont dans le monde mais bien plutôt de faire transformer le monde par l'action future de l'allocutaire de telle sorte qu'il s'ajuste au contenu propositionnel. De telles énonciations ont la direction d'ajustement des choses aux mots (ou du monde au langage)" [Vanderveken, D. : 108]. Mais s'il s'agit de faire un effort physique et modifier certain état du monde par ses propres actions le sujet parlant doit procéder à une évaluation de ses possibilités après laquelle il décidera s'il a ou non besoin d'un collaborateur.

6) ***une prédisposition à la communication***, c'est-à-dire qu'après avoir évalué ses propres moyens et ses possibilités dans l'intention de réaliser les modifications qu'il veut entreprendre et en constatant que de lui seul il lui sera impossible de les effectuer, le locuteur ressent la nécessité de faire appel à quelqu'un d'autre. Un exemple:

Sans espoir, Jéricho a disparu. Elle a dû me voir, prendre peur et filer. (Mais) tout n'est pas encore désespéré. Hillary Knowles saura sûrement où

la trouver. Je vais le suivre en me dissimulant et je mettrai la main sur elle, solidement, à la première occasion. (S.Mortimer, p. 97).

7) ***les moyens de communiquer***: connaître le code nécessaire, avoir les moyens techniques, sinon il devra les trouver / les inventer. Ce sont en fin de compte des savoirs sémiolinguistiques, lesquels permettent au locuteur de choisir et d'agencer des formes en relation avec leur sens et leurs valences, selon les contraintes du code, du cadre situationnel et des paramètres de l'organisation discursive. Exemple:

Ulisse Mérou qui ne possédait pas la langue des singes - habitants de la planète Soror - a décidé de faire son possible pour établir un contact avec ces singes (...). Celui qui lui apportait à manger n'avait pas l'air méchant. „Observant ma tranquillité, il me tapota même l'épaule d'un geste familier. Je le regardai dans les yeux; puis, sortant la main de ma poitrine, je m'inclinai cérémonieusement. Je lus une intense surprise sur son visage, en relevant la tête. Je lui souris alors, mettant toute mon âme dans cette manifestation. Il était prêt de sortir: il s'arrêta, interloqué et poussa une exclamation. J'avais enfin réussi à me faire remarquer. Voulant confirmer mon succès en montrant toutes mes capacités, je prononçai assez stupidement la première phrase qui me vint à l'esprit.

- Comment allez-vous ?" (P.Boulle, p. 62).

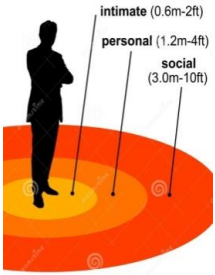
8) ***un collaborateur pour communiquer***: un partenaire réel qui doit répondre à deux exigences de base:

a) il doit posséder les atouts manquant au locuteur (force physique, connaissances, instruments, habileté, relations, argent, etc.);

b) il doit être prédisposé à la communication. Cette deuxième exigence présuppose que le partenaire doit être prêt à accueillir le locuteur dans son espace personnel ou social, à lui accorder un certain temps pour l'écouter, à accepter, du moins partiellement, la vision du problème qui préoccupe le locuteur, à "ignorer" les déficiences de son code et la logique de son exposé, à faire siens ses intérêts etc. Cet altruisme n'est pas toujours facile à manifester et très souvent ce prétendent au partenériat avance des conditions:

- il limite le temps de l'intervention (Vous avez 5 minutes !);
- il peut ajourner l'entrevue (Vous viendrez demain à 17.00 h.);
- il peut demander une rémunération etc.

9) ***le respect de son interlocuteur, voir en lui un alter ego***. Dans la communication ce principe se résume à une triade de représentations se renfermant sur le locuteur que nous formulons ainsi: *il est ce qu'il dit des autres* → *il a ce qu'il souhaite aux autres* → *il apparaît tel qu'il voit les autres*. Il se reflète toujours dans ce qu'il énonce. Cela fait que la communication équilibrée demande qu'il y ait une équivalence des dires et des faires de celui qui intervient le premier, à une seule exception: *le volume de l'information*. En général, toute communication se construit dans un seul but: répartir l'information entre les interlocuteurs en parties égales / uniformes. Quand cette équivalence est établie, la communication, comme processus, dépérit et collapse. Pour la raviver il faut identifier un nouveau déséquillibre informationnel. Mais le principe du respect de l'autre devra rester toujours.



10) ***un message à communiquer*** – une information (le contenu du message) formé avec des facultés nécessaires, et une ambiance convenable. L'information doit être riche et son contenu improbable (Cuilenburg Van J.J. et all : 27-34; Rumleanschi, 2014). Elle doit bousculer les savoirs du partenaire, lui apprendre quelque chose d'inattendu. Il doit posséder aussi des indices guidant la compréhension de l'allocutaire (des éléments d'un vécu commun). Mais pour qu'il comprenne un tel message, il faut en plus qu'il y ait redondance (répétition) et une certaine entropie, ce qui permet de relâcher par moments son attention et la soutenir constammant. Si une phrase n'est pas bien comprise, il pourra la comprendre par l'intermédiaire d'une autre. La redondance est un système pré-correcteur de l'erreur. Pour qu'une information soit comprise, il faut qu'il y ait un équilibre entre la richesse de l'information et la redondance. De même on ne doit pas oublier la distance et la relation dans lesquelles ce message est transmis. Dans la relation de face à face il y a encore la notion de territoire[28] (voyez l'image d'à côté). C'est un espace vital et

[28] Il paraît qu'il faudrait introduire un espace supplémentaire, général, inter-social, commun à tous, dans lequel se réalisent certains actes de communication. Il n'a pas de limites ou plutôt il tient des possibilités techniques que l'homme dispose: le

psychologique que l'on défend contre l'intrusion d'un membre de la même espèce. La distance relationnelle varie selon le type de contact (affectif ou agressif) et le message codé (il pourra être verbal ou écrit). Il pourra aussi être non-verbal (très souvent associé au message verbal) qui très souvent complète l'information du message. Il peut alors être codé ou non-codé. Les signes non-verbaux, non-codés, sont les expressions des sentiments, des émotions.

11) – ***des savoirs pour bâtir des relations avec le collaborateur potentiel*** afin qu'on partage, du moins en partie, les mêmes motivations, finalités, intentions: son statu quo, sa manière de mener la conversation (aime les détails ou un exposé de l'essentiel). Pour y réussir il faut prendre en compte tous les marqueurs décrits sans oublier le caractère et le tempérament de l'individu. Même l'état d'esprit dans lequel il se trouve. Ce n'est pas par hasard qu'avant d'aborder le chef le quêteur s'informe auprès de la secrétaire "Le boss, il est comment aujourd'hui ?" Approcher quelqu'un, surtout quand il s'agit d'exploiter ses ressources, demande une tactique bien pensée et des savoir faire.

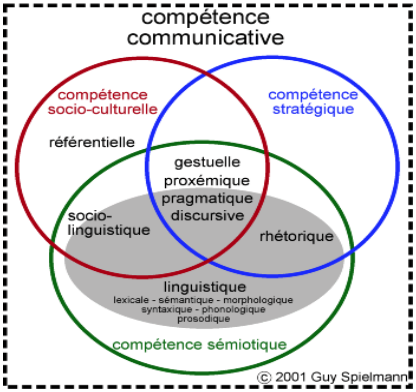
12) ***la conception que s'il change quelque chose dans le monde, il doit changer lui-même***. C'est un principe capital et infère sur l'affirmation qu'à tout moment nous jouons plusieurs rôles. Jouer un rôle cela veut dire apparaître dans différentes ipostases: si le locuteur demande une information il devient un "nécessiteux" et adopte un parler, un comportement, des gestes spécifiques; s'il donne des ordres, il change de ton, de débit, de registre stylistique. Même si l'interlocuteur lui passe le livre qu'il avait demandé, il change: il devient satisfait, bonasse, positif. De cette façon, quand il a l'intention de dire ou de faire quelque chose, il est un certain type d'homme; quand il a dit ou fait quelque chose, il devient un tout autre homme. Il est entouré de l'aura de ses activités, il en est marqué. Et le plus important, c'est qu'il ne peut plus redevenir tel qu'il était avant l'acte de communication. Toute tentative de ravoir les paramètres inititiaux est vouée à l'échec. L'empreinte du déjà dit / du déjà fait y persistera toujours. C'est pourquoi on doit concevoir que le locuteur n'est jamais une

---

Skype, l'Internet, le télégraphe, la poste. La communication y est spécifique – à l'aide des moyens techniques.

unité statique. S'il bouge, il fait bouger tout un monde de choses qui l'entourent, y compris soi-même.

13) ***des savoirs pour trouver / édifier un lieu et une situation convenables*** – tout ce qu'on appelle en général une situation de communication appropriée. Ce principe qui paraît simpliste joue un rôle décisif dans le succès de toute communication. Elle ne se fait pas n'importe comment. Il faut un minimum de conditions qui lui assurent la bonne marche et surtout l'effet. Quand le locuteur veut demander un service, une information, il doit tout d'abord faire preuve de politesse: demander des excuses pour le dérangement; quand il veut communiquer une information secrète ou intime, il ne doit pas le faire en public, à haute voix; quand il veut parler à son chef il doit choisir le temps, le lieu et le registre de langue. Même si le locuteur veut opérer un changement de place des meubles dans l'office où il travaille, il ne pourra pas le faire sans demander l'avis / le consentement de ses collègues au risque de bousculer leur identité psychologique (voir le marqueur 2). Donc, toute modification dans le monde doit se faire dans un contexte et une situation apropriés aux intentions qu'on a et tenir compte de la répercussion de ces bouleversements sur les allocuteurs. Si l'on déroge à ce principe, il y a le risque que ces modifications ne se réalisent pas ou qu'elles se réalisent à l'encontre des attentes.



14) ***la compétence communicative***: savoir écouter l'autre, employer un ton et un registre stylistique convenables, savoir argumenter, avoir la capacité de produire des énoncés corrects dans une langue donnée etc. On la représente sous une forme de tableau synthétisant plusieurs modèles qui ont été élaborés (4). D'une manière plus générale, souligne G.Spielmann dans son article *La compétence communicative. Les situations de l'utilisation*, (2013), cette compétence représente la capacité de communiquer efficacement dans une langue. Elle renferme plusieurs compétences additionnelles: *linguistique* –

habileté à interpréter et à appliquer les règles du code linguistique dans une situation de communication, *sociolinguistique* – habileté à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction d'une situation de communication, *socioculturelle* – habileté à interpréter et à utiliser les objets culturels liés à une situation de communication, *référentielle* – habileté à interpréter et à utiliser les domaines d'expérience, les objets du monde et leurs relations dans une situation de communication, *stratégique* - habileté à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication en fonction de l'intention des locuteurs (5).

15) ***des savoirs pour créer un régime de „politesse communicative",*** étant donné qu'il est impossible d'organiser une communication efficace sans tenir compte de certains principes de politesse. Ici on pourrait mentionner les six maximes et les sous-maximes de Leech (1983 : 132) qui se greffent sur les notions du «coût» et du «bénéfice»:

1) *Maxime de tact*

- Minimisez le coût de l'autre (dans le cas des impositifs et des commissifs),
- Maximisez le bénéfice de l'autre;

2) *Maxime de générosité* (dans le cas des impositifs et des commissifs)

- Minimisez le bénéfice de soi,
- Maximisez le coût de soi;

3) *Maxime d'approbation* (dans le cas des expressifs et des assertifs)

- Minimisez le déplaisir de l'autre,
- Maximisez le plaisir de l'autre;

4) *Maxime de modestie* (dans le cas des assertifs)

- Minimisez le plaisir de soi,
- Maximisez le déplaisir de soi;

5) *Maxime d'accord* (dans le cas des assertifs)

- Minimisez le désaccord entre soi et l'autre,
- Maximisez l'accord entre soi et l'autre;

6) *Maxime de sympathie* (dans le cas des assertifs)

- Minimisez l'antipathie entre soi et l'autre,
- Maximisez la sympathie entre soi et l'autre.

Ensuite, pour détailler, il faut souligner que ce marqueur apparaît sous la forme d'un complexe de moyens de *savoir dire* (dont les outils sont:

être entendu, être écouté, être compris (Martin 1999) et *savoir faire* (activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance (7), présentant finalement un *savoir être* reflété dans l'agencement des composantes communicatives de manière à prévenir les mésinterprétations possibles. La politesse communicative établit un pont permettant la rencontre des partenaires et prévient les conflits. Lors de la rencontre entre des représentants de cultures différentes, de positions sociales différentes, d'âges différents, d'expériences de vie différentes, ces derniers attachent une grande attention à l'attitude de l'Autre, ainsi qu'à son langage, à ses comportements et à ses réactions aux messages. Un sourire, un regard bienveillant, une poignée de mains, une gamme de gestes ou paroles polies rassurent l'interlocuteur et lui font comprendre que son partenaire n'a pas l'intention de lui nuire. La politesse dans les contacts constitue un signe langagier de sympathie, crée une prévention contre le confit. C'est le premier pas pour établir un contact entre les deux partenaires.

La politesse aide aussi à résoudre les conflits. Dans la vie, les malentendus peuvent se produire à tout instant si les deux partenaires n'accordent pas une attention suffisante à la politesse. Un malentendu peut dégénérer en conflit et déclencher la violence. Inversement, dans la boxe, par exemple, les sportifs se serrent la main pour marquer le commencement et la fin du match ainsi que le repect de l'autre. La réconciliation demande aussi de la politesse.

Néanmoins, la politesse peut constituer aussi une des sources de malentendus si l'on se réfère à leurs origines. Elles peuvent être:

a) une divergence d'interprétation du message par l'allocutaire par rapport à l'intention du locuteur;

b) l'ambiguïté ou l'implicite d'un message quand le contexte est polysémique et que le message permet plusieurs interprétations. Les normes et les formes de politesse varient d'une culture à l'autre et la politesse s'exprime souvent de façon indirecte, voire implicite. Les interprétations erronées sont fréquentes. Par exemple, un concierge chinois salue un matin un locataire français en lui disant: «Où allez-vous?» Une question formelle chinoise à laquelle on n'est pas obligé de répondre et qui indique le degré d'intimité du locuteur envers son interlocuteur. Le Français a été fort

choqué par la question: «C'est un espion? Pourquoi veut-il savoir où je vais?» Une salutation amicale est interprétée ici comme une violation de l'espace privé (6).

La politesse fonctionne comme un système de conventions dont la forme et le fond sont liés par des règles sociales. Elle permet de décrire la logique et l'ordre de ce qui se fait ou ne se fait pas. Elle permet aussi un choix dans les catégories de formulation selon le statut des interlocuteurs, le temps ou la situation. Ce qui permet l'expression individuelle, la créativité, ainsi que le développement de la compétence sous forme de stratégie de communication.

Pour créer un régime de politesse communicative, on devrait développer les compétences linguistiques et culturelles en mettant l'accent sur les fonctions suivantes: saluer, présenter, remercier, excuser, féliciter, complimenter, inviter, offrir, demander, accepter / refuser, approuver / désapprouver, souhaiter et exprimer des vœux, ouvrir / clore une conversation, introduire des sujets de conversation, changer de sujet, interrompre la conversation, etc.

16) ***une identité crédible***. Savoir qu'on ne le croit pas, que l'on a des doutes sur les propos qu'il émet inhibe le parler du locuteur, le fait apparaître sous une image désaventageuse. À l'avis de P. Charaudeau (3) cette identité repose sur le besoin pour le sujet parlant d'être cru, soit par rapport à la vérité de son propos, soit par rapport à ce qu'il pense réellement, c'est-à-dire sa sincérité. Le sujet parlant doit donc créer et défendre une image positive de lui-même qui l'entraîne stratégiquement à se répondre à la question: "comment puis-je être pris au sérieux ?" Pour ce faire, il peut adopter plusieurs attitudes discursives:

- de *neutralité*: il efface dans son discours toute trace de jugement ou d'évaluation personnelle; l'impartialité dont il fait démonstration doit insuffler à l'Autre l'idée que tout ce qu'il énonce a le droit d'être cru comme étant une chose attestée;

- de *distanciation*: il adopte l'attitude froide et contrôlée du spécialiste qui raisonne et analyse sans passion; il opère avec des faits et non pas avec des raisonnements personnels;

- d'*engagement*: il opte (de façon plus ou moins consciente) pour une prise de position dans le choix des arguments ou le choix des mots, ou par

une modalisation évaluative apportée à son discours. Cette attitude est destinée à construire l'image d'un sujet parlant comme un "être de conviction". La vérité, ici, se confond avec la force de conviction de celui qui parle, et celle-ci est censée influencer l'interlocuteur;

- d'attitude *démonstrative*: il impose à l'autre des arguments et un certain mode de raisonnement que celui-ci devrait accepter sans discussion.

Le fait d'être conçu comme ***digne de foi*** communique une splendeur particulière à tous les types d'identité mentionnés.

II. Les marqueurs de l'identité communicative de l'Allocutaire

À l'analyse, on observe que tous les marqueurs caractérisant le locuteur sont teintés d'une nuance de déficience, d'une nécessité polyvalente: convaincre quelqu'un, s'imposer, argumenter une affirmation, défendre quelque chose (un point de vue, par exemple), informer, instruire etc., tandis que ceux de l'allocutaire possèdent une couleur d'apport bénéfique à effet remédiable. Il faut remarquer que presque rien n'est étranger à l'allocutaire dans ce que possède son partenaire, à l'exception de ce besoin d'aide – le motif de l'intervention du locuteur. C'est pourquoi dans l'exposé des marqueurs d'identité de l'allocutaire nous mettrons l'accent sur ceux qui diffèrent d'une certaine façon des particularités du locuteur ou qu'il a en plus.

Donc, l'allocutaire en tant que participant et co-édificateur de l'acte de communication doit détenir les marqueurs suivants:

1) ***posséder "l'identité du moi".*** Cette conscience identitaire a les mêmes paramètres que ceux du locuteur. Seulement la perception de la différence de l'autre est marquée par un complexe de supériorité (attesté ou implicite): l'allocutaire sait que son partenaire à besoin de lui, qu'il le croit possesseur d'une information, ou d'un bien et qu'il peut dicter certaines conditions dans la bonne marche de la communication. Il paraît que chez l'allocutaire le principe du soi-même est supérieur au principe d'altérité et il tâche souvent d'en tirer les bénéfices. De là les situations où il demande:

- un autre service en retour (simultané ou en temps nécessaire),
- une rémunération pour le service, comme la mouche dans la fable de La Fontaine:

[...] Après bien du travail le Coche arrive au haut.
Respirons maintenant, dit la Mouche aussitôt:

J'ai tant fait que nos gens sont enfin dans la plaine.
Ça, Messieurs les Chevaux, payez-moi de ma peine.

2) ***posséder une identité psychologique*** toute semblable à celle de son partenaire. Cela leur permet de se trouver sur un pied d'égalité et, en collaborant, ils s'améliorent ce fond de toile connotatif dont nous venons de parler. Le sentiment de l'équilibre de l'allocutaire avec les choses de ce monde qu'il emprunte chez son partenaire, doublé de ses efforts qu'il doit faire pour le défendre, l'amène parfois à employer des moyens peu prédictibles, mais efficaces, comme dans l'example qui suit:

- Pas de voleurs dans ma maison! (criait le propriétaire, M.R.)

C'est alors que tout doucement, mon père (l'allocutaire, M.R.) ouvrit notre porte.

- Monsieur, dit papa posément, vous êtes le propriétaire. Et moi, je suis M.Pasquier [...]

- Vous êtes M.Pasquier ? Eh bien ? Qu'est-ce que ça peut faire ?

- Cela fait, monsieur, dit papa, que je vous prie de descendre et de ne pas troubler plus longtemps la paix de cette maison. [...]

- La paix de cette maison! Vous parlez de ma maison! Ma maison, monsieur![...]

- Il est possible, dit papa, que cette maison vous appartienne. Mais c'est nous qui l'habitons et nous avons droit à la paix, nous payons aussi pour la paix [...] Et vous croyez, monsieur, que je vous laisserai faire sans vous châtier, à ma façon ? [...] Oui, monsieur, je vais vous châtier! Vous ne méritez pas autre chose. Vous êtes laid. Vous êtes gras. Vous êtes ridicule et bête. Vous avez le regard faux. Et même, vous ne vous refusez rien: vous vous offrez d'être chauve!... (G.Duhamel, pp. 208-209).

L'attaque de l'allocutaire a été si rapide, si inattendue et si bien exécutée que le locuteur (le propriétaire) a dû prendre la fuite.

Une nuance supplémentaire: l'allocutaire éprouve un sentiment de satisfaction quand il sait que l'Autre a besoin de lui[29] et surtout quand son intervention a eu un reflet bénéfique pour sa face positive. Par exemple, après avoir châtié le propriétaire, papa est revenu „...en donnant des

[29] Ce n'est point par hasard que le Moldave affirme: "Trăieşti atît cît altora te dăruieşti" – On est vivant autant qu'aux autres on est donnant.

poignées de main à certains locataires demeurés sur son passage pour lui témoigner leur respect, leur estime, leur vibrante admiration". (G.Duhamel, p. 210)

3) ***posséder une identité sociale.*** C'est ce qui donne à l'allocutaire le droit à la réponse et à la collaboration en général, ce qui le rend reconnaissable par le locuteur, au nom d'une valeur qui est acceptable dans cet acte interrelationnel concret. C'est notamment cette série de marqueurs sociaux – l'âge, la position sociale, l'aspect physique, le document attestant des études faites, la profession qu'il exerce, la renommée acquise, les relations, la richesse etc. qui attire sur lui l'attention du locuteur et le "condamne" à devenir allocutaire. De là cette remarque: le locuteur qui a besoin d'aide ne s'adresse pas à n'importe qui. Il cherche, il choisit, il évalue chez les prétendants les marques des potentialités, le niveau du bénéfice à tirer.

4) ***accepter l'insatisfaction de l'état du monde physique ou moral que ressent le locuteur, partager son état d'inconfort et accéder à la critique de ce monde faite par le locuteur.*** C'est le premier pas dans l'acceptation d'être l'ego du locuteur. Cette similitude d'affectations forme l'intention des deux protagonistes, rend conjoints leurs efforts ultérieurs. Et puisque „l'union fait la force" c'est encore cette similitude de visions qui les motive dans leurs activités ultérieures. Dès lors, la collaboration devient coopérative et vise à l'instauration d'un consensus, voire une fusion entre les interactants, chacun cherchant humblement à apporter sa pierre («sa contribution») à l'édifice qu'on va construire en commun (Kerbrat-Orecchioni 1992: 149-150).

5) ***être intentionnellement marqué,*** sentir la nécessité de contribuer à faire certaines modifications dans l'état du monde – écho de l'insatisfaction et de l'inconfort ressentis par le locuteur se reflétant dans son intervention. Une fois entré dans le dédale des intentions de son partenaire, l'allocutaire doit embrasser tous les risques et les inconvénients possibles, et il lui faut parfois une forte dose de courage. On a un fameux exemple dans le conte d'A.Daudet où l'habit à palmes vertes (personnification du subconscient de M.Guillardin) veut lui ouvrir les yeux sur les origines de ses succès (grâce aux adultères de sa femme, M.R.) ce qui met celui-ci en colère, d'où le risque de perdre sa jolie guirlande verte et d'être jeté au feu. (Oulissova 1966, p. 49-53).

6) ***avoir des prédispositions à la communication***, c'est-à-dire qu'après avoir reçu le(s) signalement(s) du locuteur concernant le besoin d'avoir une collaboration, l'allocutaire accepte de lui offrir le secours dans la mesure de ses possibilités et s'angage à respecter les conditions que celui-là lui demande. Dès lors il doit:

- *exprimer le désir de communiquer,*
- *accepter l'introduction du locuteur dans son espace personnel / social,*
- *prendre une attitude loyale envers l'intervention du locuteur* (accepter l'information proposée par le locuteur),
- *posséder des compétences pour accéder au contenu de l'information* (connaître le code, avoir des connaissances sur le domaine abordé),
- *accepter le temps, le lieu et la situation de communication.*

7) ***avoir des compétences communicatives***: savoir écouter l'autre, employer un ton et un registre stylistique convenables, savoir argumenter, entretenir le régime de politesse communicative etc. En 1972, D. Hymes définissait la compétence de communication comme «la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social».

S. Moirand (1982 : 20) parle de quatre composantes constitutives de la compétence de communication:

- *La composante linguistique* - la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- *La composante discursive* - la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- *La composante référentielle* - la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.
- *La composante socio-culturelle* - la connaissance et «l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux».

Dans la vision de D. Coste (1978 : 25-34) la compétence de communication comprend de même quatre composantes principales:

a) *La composante de maîtrise linguistique*: savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés qui coincide avec celle de S.Moirand,

b) *La composante de maîtrise textuelle*: savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncées (agencements et enchaînement transphrastiques, rhétoriques, et manifestations énonciatives de l'argumentation),

c) *La composante de maîtrise référentielle*: savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part,

d) *La composante de maîtrise situationnelle*: savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue.

D'après P. Charaudeau la compétence «situationnelle» ou «communicationnelle» «... exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours (en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange» (Charaudeau 2001 :37).

8) ***respecter le locuteur, voir en lui un alter ego*** – toujours d'après une triade de paramètres mais d'une autre nature: *il* (l'allocutaire) *apparaît tel qu'il réagit à la demande de l'Autre → il a ce qu'il donne à l'Autre → il est ce qu'il répond à l'Autre*. Et c'est notamment la manière de réflexion de l'autre qui convainc le sujet parlant (le locuteur) de continuer à détailler sa requête. Si l'allocutaire lui tourne le dos, s'il demande qu'on ne le dérange pas, s'il ne réagit d'aucune façon, le locuteur devra abandonner son intention et trouver un autre allocutaire.

9) ***signaler qu'il est prêt à la collaboration*** avec le locuteur qui lui signale

- *qu'il a besoin d'une information* (dans les demandes, les questions...),
- *qu'il cherche un collaborateur*,
- *qu'il cherche quelqu'un qui l'écoute/l'aide, lui donne un conseil* etc.

Pour ce faire l'allocutaire emploie certains modificateurs de son état précédent: il délaisse son occupation, il occupe le face-à-face, il crée une atmosphère d'attente informationnelle, il remodèle son territoire et, si c'est

nécessaire, partage l'état d'esprit du locuteur (adopte le rôle de consolateur).

10) ***comprendre que s'il accepte par ses interventions à changer quelque chose dans le monde / chez l'autre il devra changer lui-même*** – une décision pleine de responsabilité qui met en jeu le sort de l'acte de communication. Le refus d'accepter ce principe risque d'affecter l'image de soi, la partie narcissique dans l'acception de E.Goffman (1973). Au contraire, si l'allocutaire compatit et se prête bénévolement à la collaboration, son image n'aura qu'à gagner.

11) ***avoir la prédisposition à la reconnaissance:*** c'est-à-dire avoir une approche positive de la motivation du locuteur et savoir non seulement la comprendre, mais aussi à l'exprimer, à la reformuler, si c'est nécessaire, clairement et sans détours. Cette prédisposition crée le fondement de l'attitude de médiation, c'est sur elle que repose le climat de confiance que l'allocuteur crée et doit pouvoir entretenir tout au long du processus de communication.

12) ***savoir maintenir le régime de „politesse communicative"*** introduit par le locuteur. Cet acte de conduite responsive renforce les autres marqueurs déjà présentés et assure le succès de la communication.

À la réflexion, ces marqueurs sont nécessaires tant au locuteur, aussi bien qu'à l'allocutaire, vu que si la communication prend cours, ils devront changer de rôle. Il s'agit seulement de ce jeu de leur apparition *in praesentia* ou *in potentia*, sorte de toile de fond (background). Etant donné que ces paramètres se ressemblent beaucoup, le passage d'un rôle à un autre ne paraît pas compliqué.

Une question qui peut apparaître: en quelle mesure les interlocuteurs peuvent et doivent manifester leurs identités ? Il nous semble qu'ils doivent les manifester de par le contrat de communication où le locuteur doit évaluer les limites de ses manœuvres dont il dispose dans le cadre du contrat pour exploiter les contraintes imposées par les conformateurs – situation, contexte, contact, message etc. et faire le choix des moyens d'édification des messages en rapport avec son vécu, ses savoirs, les procédés correspondant à ses projets de parole et les intentions qu'il veut réaliser en "exploitant la collaboration" avec son partenaire, et l'allocutaire

doit peser le niveau de crédibilité de son attachement au projet du locuteur et l'importance du rôle qu'il veut jouer dans la communication.

Références:

Benveniste, E. "*De la subjectivité dans le langage*". In: Problèmes de linguistique générale,1. Paris : Gallimard,1966.

Charaudeau P. *Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière*. In: Charaudeau P. (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Harmattan, Paris, 2009.

Charaudeau, P., Maingueneau, D. *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Éd. du Seuil, 2002.

Coste, D. „*Lecture et compétence de communication*" In: *Le Français dans le Monde*, 1978, № 141, Hachette-Larousse.

Couilenburg Van J.J., Scholten O., Noomen G.W. *Ştiinţa comunicării.* Versiune românească de T.Olteanu. Bucureşti, HUMANITAS, 1998

Erikson, E.H. *Identity, youth and crisis.* New York: W. W. Norton Company, 1968.

Goffman, E. *La Présentation de soi. La Mise en scène de la vie quotidienne I*. Traduit de l'anglais par A.Accardo, 1973, Collection «Le sens commun».

Hymes, D.H. "*On Communicative Competence*" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics*. Selected Readings, 1972, Harmondsworth: Penguin, pp. 269-29 (Part 2).

Jakobson, R. *Essais de linguistique générale*. Paris, Minuit, 1963.

Kerbrat-Orecchioni, C. *L'énonciation.* Paris, éditions A.Colin, 1980.

Leech, G.N. Principles of pragmatics. London : Longman, 1983.

Martin, J.-C. Le Guide de la Communication. Oaris, Ed. Marabout, 1999.

Moirand, S. Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 1982, 4e édition, 1992.

Ricueur, P. *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil, 1990.

Rumleanschi, M. *Les particularités de l'information dans la communication verbale*. In: *Tradiţie şi inovare în cercetarea ştiinţifică* (ed. a V-a). Mater. Coloquia professorum, Bălţi, 2014

Spielmann, G. *La compétence communicative. Les situations de l'utilisation*, 2013 (http://faculty.georgetown.edu/spielmag/docs/FLE/competence.htm).

Taylor et al. 1994. *A socialization model of child behaviour*. https://www.researchgate.net/ A-socialization-model-of-child-behaviour-Taylor-et-al-1994-based-on.
Vanderveken, D., *Les actes de discours*. Liège / Bruxelles, Mardaga, 1988.
Zhihong Pu. *La politesse comme entrée pour l'acquisition / apprentissage d'une langue étrangère*http://gerflint.fr/Base/Chine2/pu.pdf.

Webographie:

1) http://www.cnrtl.fr/lexicographie/locuteur
2) http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/allocutaire/2400
3) http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html).
4) http://faculty.georgetown.edu/spielmag/docs/FLE/competence.htm
5) https://fr.wikipedia.org/wiki/CompC3A9tence_de_communication
6) http://gerflint.fr/Base/Chine2/pu.pdf
7) http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/3593

Sources littéraires:

Duhamel, G. *Le notaire du Havre*, 1933
Mortimer, S. *L'amour peintre.* Paris, Ed. R.Julliard, 1962
Aymé, M. *La belle image.* Editions Gallimard, 1941
Boulle, P. *La planète des singes*, Paris, Ed. R.Julliard, 1963
La Fontaine, Jean de. *Fables choisies pour les enfants*, illustrées par Boutet de Monvel, Paris, Plon-Nourrit & Cie, 1888.
Oulissova, N., Matvéeva, N., Dolinine, K. *Textes d'étude.* M.-L. Editions „Просвещение", 1966
Шукшин, В. http://www.net.lit.com/writer/2394/books/17384/ shukshin_vasiliy_makarovich/ tantsuyuschiy_shiva/read

Rezumat: Prezentul articol este centrat pe studiul particularităţilor identităţii comunicative a locutorului şi alocutorului – protagoniştii interacţiunilor verbale. Analiza activităţilor comunicative ale acestora în diferite ipostaze, contexte şi situaţii s-a soldat cu evidenţierea unor serii de marcatori definitorii avînd pondere specifică pentru rolul lor. Ele permit realizarea eficientă a actelor de comunicare conform intenţiilor fiecăruia, evitînd mai multe momente posibile de a controversa construirea şi realizarea actelor discursive.

TERMENII NEOLOGICI POLISEMANTICI: PERSPECTIVĂ LEXICOGRAFICĂ

Svetlana STANŢIERU

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, Republica Moldova

Key words: neologism, neological meaning/sense, polysemy, dictionary, lexicographic supplement.

Înnoirea/reînnoirea vocabularului unei limbi constituie un proces inevitabil, în condiţiile schimbărilor (politice, economice, sociale, culturale, tehnologice etc.) care au loc permanent în societatea umană. Stratul lexical neologic reprezintă, în acest sens, un „teren în continuă mişcare şi perfecţionare”, iar apariţia neologismelor este o dovadă concludentă a dezvoltării limbii. Indubitabil, aceste schimbări nu periclitează caracterul sistemic al limbii, considerat mult timp absolut eterogen şi lipsit de caracter sistemic.

Or caracterul sistematic al lexicului se manifestă prin categoriile sale semasiologice fundamentale, printre care se numără şi polisemia: „calitatea unui semn lexical (cuvânt sau expresie) de a avea, ca unitate de limbă, două sau chiar mai multe sensuri diferite, ale căror realizări discursive implică varieri semantice determinate de relaţia semnului cu utilizatorii săi şi de contextul în care el compare în procesul de enunţare” (Păcuraru 2010: 58). Este ştiut că polisemia[30] este condiţionată de vechimea şi frecvenţa vocabulelor respective. În prezent însă putem observa că o bună parte de cuvinte recent intrate în limbă, cât şi cele din vocabularele specializate (terminologii) dezvoltă sensuri noi. Cercetătorii M. Bucă şi I. Evseev menţionează în acest context: „Prin urmare, şi în domeniul terminologiei, care constituie principala „citadelă” a monosemiei, legea multiplicării semnificaţiilor îşi croieşte drum, în ciuda eforturilor conştiente ale reprezentanţilor diverselor ştiinţe de a optimiza şi standardiza sistemul lor terminologic, prin respectarea legii codului ideal: „un singur semn – un singur sens” (Bucă, Evseev 1976: 37)[31].

---

[30] Cercetătorul S. Puşcariu consideră *polisemia* „una din cauzele principale care au promovat pătrunderea neologismului” (Puşcariu 1976: 380).

[31] În aceeaşi ordine de idei, şi academicianul N. Corlăteanu opinează că „deşi neologismele – împrumutate din alte limbi – sunt, de regulă, monosemantice, întrucât n-au avut încă timpul necesar pentru o veritabilă dezvoltare şi adaptare semantică în limba debitoare, totuşi se pot atesta cazuri când asemenea înnoiri

Şi cercetătoarea Adriana Stoichiţoiu-Ichim observă că „chiar dacă tradiţional se consideră că termenii unui domeniu sau ai unei ştiinţe se caracterizează prin univocitate, precizie şi non-ambiguitate, practica demonstrează totuşi că, în sincronie, se conturează clar posibilitatea lor de a se polisemiza, ei dezvoltând fie o *polisemie internă*, fapt remarcat de lingvişti ca modalitatea prin care un termen capătă mai multe sensuri în cadrul aceluiaşi domeniu de practică socială şi care se manifestă, de obicei, la cuvintele ce denumesc conceptele cu frecvenţă mare, fie o *polisemie externă,* care se atestă atunci când termenii dintr-un domeniu intră în relaţie cu limba comună, generală sau cu terminologiile din alte domenii" (Stoichiţoiu-Ichim 2006: 114), dând astfel naştere, mai ales în ultimul caz, la o terminologie ce ar putea fi calificată drept „interdomenială" .

Or polisemia românească se dezvoltă şi sub influenţa unor modele străine, adesea cu circulaţie internaţională, majoritatea calcurilor semantice reprezentând împrumuturi de sens explicabile prin influenţe franţuzeşti şi/sau englezeşti, chiar dacă, în cele mai dese cazuri, este dificil de stabilit dacă noul sens reprezintă o creaţie românească sau un calc semantic.

La baza cercetării noastre au stat în special dicţionarele tradiţionale, adică cele editate pe suport hârtie: DCR2, DCSR, DEN, DEXI, MDN, NDN, cât şi cele pe suport electronic: *Dexonline.ro*. În urma consultării dicţionarelor, deşi ştim că din categoria cuvintelor polisemantice fac parte, în special, cuvinte din vocabularul fundamental cu productivitate lexicală, vechime în limbă, ocurenţa în îmbinări stabile, ne convingem, că şi unele neologisme „ocupă spaţii lexicale întinse" (*a se vedea* **Anexa 1**). Petru Zugun afirmă în această ordine de idei că „aproximativ un sfert dintre neologismele (în număr de circa 65.000) înregistrate în NDN sunt polisemantice, semn sigur al stabilizării lor definitive în lexicul românesc" (Zugun 2000: 181).

Evident, dicţionarele nu ne oferă întotdeauna o imagine exactă a modului de funcţionare a cuvântului în limbă. Bunăoară, în domeniul educaţiei, întâlnim frecvent în prezent (în periodice, pe pagina Ministerului

---

lexicale – aparţinând prin semantismul lor la diverse domenii ştiinţifice, tehnice etc. – primind o circulaţie largă în aceste domenii, capătă şi diferite valori semantice" (Corlăteanu 2001: 126).

Educaţiei în diferite Regulamente, Ordine etc.) o serie de lexeme de tipul: *a acredita, audit, grad, consorţiu, modul, grilă, simulare, reciclare, mobilitate, a aplica* etc. şi, apelând la diverse dicţionare, nu găsim întotdeauna explicarea sensurilor care ne interesează.

În cele ce urmează, ne propunem să venim cu unele exemple concrete: „Recent aprobatul Regulament cu privire la organizarea şi funcţionarea Agenţiei Naţionale de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Profesional stipulează evaluarea şi **acreditarea** instituţiilor şi programelor de studii în învăţământul profesional, tehnic, superior şi de formare continuă" (*Făclia*, 10 aprilie 2015, nr.13-14, p. 2).

În MDN găsim următoarea explicaţie pentru *a acredita* „**1.** a da autoritatea necesară unui reprezentant diplomatic pe lângă un guvern străin; a împuternici. **2.** a face demn de crezare. **3.** (*fin.*) a deschide, a pune la dispoziţia cuiva un acreditiv. (< fr. *accréditer*)" şi, respectiv, pentru *acreditare* „acţiunea de a acredita. • *scrisori de* ~ = documente diplomatice prin care se confirmă calitatea unui reprezentant diplomatic". În opinia noastră, o astfel de explicaţie nu poate să conducă la înţelegerea propriu-zisă a noţiunii „acreditarea instituţiei", ceea ce face, probabil, obscură interpretarea noţiunii atât pentru specialiştii din domeniu, cât şi pentru nespecialişti.

Argumente probatorii în raport cu ideile enunţate mai sus prezintă şi cuvântul *consorţiu*[32]:

„La şedinţă au participat membrii **consorţiului** universităţilor din RM, prorectori şi şefi ai Departamentelor / Serviciilor de Asigurare a Calităţii de la UTM, Universitatea de Stat din Moldova..." (*Mesager Universitar*, 2015, nr. 4, p. 1).

Astfel, cuvântul *consorţiu*, conform definiţiei din dicţionar, înseamnă „**1.** participare la domnie în vechea Romă. **2.** asociaţie de monopolişti, constituită în scopul plasării de împrumuturi, al înfiinţării unei societăţi pe

[32] Cu referire la acest lexem, ţinem să menţionăm că încă în 2004. 24.04. Parlamentul României a adoptat Legea nr. 288 a consorţiilor universitare, precizând: „Consorţiul universitar este o asociere voluntară, de interes general constituită pe bază de contract de parteneriat, încheiată în formă autentică între două sau mai multe instituţii de învăţământ superior, dintre care cel puţin una este acreditată" (*Monitorul oficial*, nr. 614 din 07.07.2004).

acţiuni, precum şi pentru efectuarea unor operaţii comerciale. • ~ *bancar* = asociaţie a mai multor bănci, neguvernamentală, creată pentru efectuarea de operaţii financiare de anvergură şi avantajoase. **3.** (biol.) asociaţie simbiotică între două organisme." (< fr., lat. *consortium*, germ. *Konsortium*). După cum lesne putem observa, nici aceste sensuri nu aduc claritate, explicitare în cazul exemplului propus.

În următorul exemplu: „Programele supuse evaluării externe au fost vizitate de echipe de experţi-evaluatori ai AQAS. Pe parcursul **auditului** (vizitelor de documentare la universităţile / programele evaluate) fiind operate întâlniri cu managementul de vârf al universităţilor, cadrele didactice titulare ale respectivelor programe, studenţi, absolvenţi…" (*Mesager Universitar*, 2015, nr. 4, p. 6), constatăm că autorii propun explicaţia termenului *audit*[33] între paranteze.

În această ordine de idei, ţinem să menţionăm că rolul contextului în dezambiguizarea unor termeni preluaţi din alte terminologii este dominant: „Cu toate acestea, există o mare discrepanţă între cursurile de *reciclare* pe care le urmează adesea profesorii de la catedră şi competenţele de care aceştia spun că au nevoie..." (https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/practices/ teachersprofessional_develop.htm); „A început *simularea*

[33] Despre termenul *audit* aflăm o informaţie interesantă în *DCR2*: „Termenul vine de la latinescul *auditum* „ascultare". Ca demers de ascultare, apoi de anchetă şi, în final, de sugerare de soluţii, *auditul* permite aportul unui raţionament motivat şi independent. Ca examinare în vederea determinării proprietăţilor unei reprezentări, *auditul* s-a aplicat mai întâi reprezentărilor financiare. Teoreticienii *auditului* susţin că acesta exista deja în anul 500 î.e.n., la Atena, unde 3 consilii se ocupau cu verificarea veniturilor şi cheltuielilor cetăţii. Lionel Stoleru a comparat cu subînţeles *auditul* intern cu urechea internă, sediul echilibrului corpului uman. *Auditul* nu trebuie să asigure echilibrul, ci doar să verifice dacă sunt întrunite condiţiile necesare pentru a-l păstra, să instrumenteze stăpânirea dezordinii, adaptarea la schimbări, să evalueze gradul de securitate şi riscurile. Termenul de *audit* este la modă. Moda poate trece, dar necesitatea unor evaluări competente şi independente în diverse domenii se manifestă tot mai pregnant. Există *audit financiar, audit al investiţiilor, audit al marketingului, audit al calităţii, audit al sistemelor informaţionale, informatice, birotice,* există şi *audit social*. [...] *Auditul* este procesul prin care persoane competente, independente colectează şi evaluează probe pentru a-şi forma o opinie asupra gradului de corespondenţă între cele observate şi anumite criterii prestabilite" (din fr. *audit;* cf. engl. *auditing*) (DCR2: 32).

examenelor de BAC 2016 pentru 22342 de candidaţi din întreaga ţară" (http://www.timpul.md/articol/a-inceput-simularea-examenelor-de-bacalaureat-2016-90664.html); „Studenţii pot petrece între 3 şi 12 luni într-o *mobilitate de studiu* (inclusiv o perioadă de stagiu/plasament, în cazul în care aceasta este planificată). Acelaşi student poate primi un *grant* pentru studiu sau plasament în străinătate de până la 12 luni maximum pentru fiecare ciclu de studiu." (http://www.erasmusplus.ro/invatamant-universitar-mobilitati) etc.

Aşadar, aceste structuri justifică completamente ideea susţinută în literatura de specialitate că „inovaţiile lexicale (inclusiv cele semantice) nu se pot manifesta decât în vorbire, în texte" (Păcuraru 2013: 61). În cazul acestor lexeme, până la consemnarea lor într-un anume tip de dicţionare, acel aşa-numit „sentiment neologic" − termen utilizat de cercetătorii francezi J. Prouvost şi J.-Fr. Sablayrolles şi viu discutat de numeroşi cercetători neologi − se banalizează/dispare fără a surprinde pe nimeni.

Prin urmare, ediţiile viitoare ale dicţionarelor sunt chemate să înregistreze aceste sensuri noi, redându-le prin „sintagme explicative" şi înregistrându-le „cu statut de unităţi denominative ale limbii" (Păcuraru 2013: 64): *acreditarea instituţiei, mobilitate academică, audit intern, grilă de notare, modul disciplinar* etc., pentru a înlătura impreciziile şi inadvertenţele semantice care „mai persistă încă în prezentarea unităţilor lexicului limbii în dicţionarele tradiţionale" (Păcuraru 2016: 130).

Or publicarea periodică de dicţionare, suplimente lexicografice, precum şi elaborarea în special, în termeni tehnici actuali, a variantelor de dicţionare informatizate[34] de cuvinte şi sensuri cu adevărat noi este absolut necesară şi utilă atât pentru cultivarea exprimării vorbitorilor contemporani, cât şi pentru explicarea lor în privinţa corectitudinii semantice.

În opinia noastră, înregistrarea sensurilor noi are o importanţă deosebită în studierea polisemiei pentru lexicografie, întrucît „permite să reconstruim sistemul de sensuri ale unui cuvânt" (Bahnaru 2009: 48) şi să „prevenim/eliminăm ambiguităţile semantice iminente în cazul polisemiei cuvintelor" (Păcuraru 2013: 64). Or inovaţiile lexicale (inclusiv cele

[34] Beneficiile dicţionarului informatizat graţie tehnicilor noi de creare şi construire a sa, constau în faptul că permit „intervenţii *ad hoc* pentru a actualiza, a re-modela, a corecta, a completa, în permanenţă informaţia oferită" (Păcuraru 2016: 128).

semantice) nu se pot manifesta decât în vorbire, în texte, şi impunerea lor în circuitul larg nu se poate face decât prin dicţionare (*ibidem*: 61). Astfel, fiecare sens nou, odată cu consemnarea în dicţionar ar deveni sistemic, asigurând în acest fel caracterul funcţional şi ocurenţial al lexemelor în discuţie, fie ca unităţi ale limbii generale sau ca unităţi ale unei limbi speciale.

Referinţe bibliografice

Bahnaru, Vasile. *Elemente de semasilogie română*. Chişinău: Î.E.P. Ştiinţa, 2009.

Bucă, Marin; Evseev, Ivan. *Probleme de semasiologie*. Timişoara: Editura Facla, 1976.

Corlăteanu, Nicolae. *Încadrarea lingvistică în realităţile europene*. Chişinău: Editura A.S.E.M., 2001.

Păcuraru, Veronica. *Consideraţii privind deyambizuizarea semnelor lexicale polisemantice prin prisma interacţiunii semantice cu pragmatica.* În: *Philologia,* 2010, nr.1, p. 57-65.

Păcuraru, Veronica. *Cu privire la inovaţiile lexicale şi dezambiguizarea lor semantică prin expansiune contextuală (abordare epistemologico-lexicografică)*. În: *Philologia,* 2013, nr.1-2, p. 59-69.

Păcuraru, Veronica. *Consideraţii privind lexicografia informatizată: de la tradiţii la inovaţii şi perspective*. În: *Philologia,* 2016, nr.1-2, p. 121-130.

Puşcariu, Sextil. *Limba română. Vol. I: Privire generală*. Bucureşti: Editura Minerva, 1976.

Stoichiţoiu-Ichim, Adriana. *Creativitate lexicală în româna actuală*. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, 2006.

Zugun, Petru. *Lexicologia limbii române: prelegeri*. Iaşi: Editura Tehnopress, 2000.

Dicţionare

MDN = Marcu, Florin. *Marele dicţionar de neologisme*. Bucureşti: Editura Saeculum vizual, 2008.

DCSR = Dănilă, Andrei; Tamba, Elena. *Dicţionar de cuvinte şi sensuri recente*. Bucureşti: Editura Litera, 2014.

DEN = Busuioc, Monica Mihaela; Păun, Maria; Ştefănescu-Goangă, Zizi. *Dicţionar esenţial de neologisme al limbii române*. Bucureşti: Editura Corint, 2009.

NDN = Marcu, Florin. *Noul dicţionar de neologisme*. Bucureşti: Editura Academiei Române, 1997.
DEXI = *Dicţionar explicativ ilustrat al limbii române* (coord. Eugenia Dima). Chişinău: Editura ARC: Gunivas, 2007.
DCR2 = Dimitrescu, Florica. *Dicţionar de cuvinte recente*. Bucureşti: Editura Logos, 1997.

Anexa 1. Numărul de sensuri neologice înregistrate în MDN.

13 sensuri	11 sensuri	9 sensuri	8 sensuri	7 sensuri
priză	bloc	Capacitate Celulă Centură Grilă Mască	Bază Colegiu Compoziţie Serviciu Registru Regresiune	Articol Baghetă Bandă Baraj Bară Cadru Coloană Diafragmă Grad
6 sensuri	5 sensuri	4 sensuri	3 sensuri	
Arc Bazin Careu Labirint Modul Nişă Palier Pasaj Reducţie Relaţie Replică Sifon Sistem	Analogie Antenă Arbore Atriu Capsulă Compensare Competenţă Conversiune Cosmopolit Fuziune Imprimat Impuls Licenţă Manevră Manşetă Manşon Manta Marcă Nervură Neutru	Antecedent Apel Apendice Apofiză Arcadă Argument Asociaţie Audienţă Autonomie Axă Boxă Broşă Deconectat Fond Mandat Marker Montaj Monitor Paletă Paspartu	Ampenaj Amplitudine Amprentă Anamneză Anvelopă Anvergură Aplica Apoteoză Aranjament Arbitraj Arbora Arhitectură Armonie Artefact Coeficient Cod Embargo Garanţie Gestiona Indemnizaţie	

	Nivel Rampă Rezistenţă Rezonanţă Terminal	Pelotă Procesor Protocol Remuu Rezervă Sinteză Spectru Stabilizator Staţie Senzor Stres Test Virtual	Indexa Polua Primă Prognoză Versiune	

Abstract: The present research aims at investigating some of the polysemantic neological terms, especially with specific meanings mainly frequently-used in the didactic area, but which haven't been included in the recent dictionaries yet: *modul (disciplinar), audit (intern), simularea (examenului), mobilitate (academică), grad (didactic), grilă (de evaluare)* etc.
This aspect raises problems of both understanding and correct use of the neological terms by the ordinary speakers and the professionals.

ALICE ÎN ȚARA MINUNILOR – UN MODEL IRADIANT ÎN LITERATURA PENTRU COPII

Diana VRABIE, conf.univ., dr.
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi

Cuvinte-cheie: oniric, paradox,ludic, absurd, imaginar, miraculos

Alice, celebrul personaj creat de Lewis Carroll, reprezintă modelul de intensă repercutare în artă, de la literatură și muzică la cinematografie și animație,relevându-ne o lume paradoxală unde totul se întâmplă așa cum nu te aştepţi să se întâmple, unde invenţiile ciudate au efectul unui „joc uriaş de cuburi amestecate, cuprinzând parcă fragmente din toate poveştile cunoscute: îmbinare fericită de vis şi de adâncă pătrundere a realităţilor, de joc sprinţar şi de observare gravă a vieţii" (Gheorghe Secheşan 2000: 42). **Alice în Ţara Minunilor** rămâne una dintre cele mai cunoscute cărţi de literatură pentru copii (și nu numai) din toate timpurile, prin intermediul căreia scriitorul britanic Lewis Carroll și-a asigurat un reprezentativloc în rândul scriitorilor celebri la nivel mondial.

Scrierea a apărut de-a lungul anilor în multe ecranizări realizate pentru micile şi marile ecrane.Cea mai recentă ecranizare a romanului **Alice în Ţara Minunilor**, lungmetrajul animat 3D cu titlul omonim, în regia lui Tim Burton, lansat în martie 2010, a devenit al şaselea film din istorie care a depăşit un miliard de dolari din încasările obţinute pe plan mondial. Filmul constituie o reinterpretare gotică a celebrei poveşti a lui Lewis Caroll. În film, Alice, care acum a crescut, se reîntoarce în Ţara Minunilor.Acestei versiuni îi preced multe alte ecranizări, de la începutul secolului, când filmele erau alb-negru, până în zilele noastre, când filmele pot fi realizate având la îndemână tehnologii avansate. Această megaproducție cinematografică subliniază impactul pe care l-a avut scrierea lui Lewis Caroll în mentalul artistic. Astfel, **Alice in Wonderland** (1903) - Povestea lui Alice, ca personaj cinematografic, începe în primii ani ai secolului al XX-lea. Regizorii Cecil M. Hepworth şi Percy Stow au creat un prim scurtmetraj bazat pe povestea lui Carroll în 1903. Varianta originală avea opt minute, iar rolul principal era interpretat de May Clark. Lumea minunată a lui Alice era la vremea aceea în versiunea fără sunet şi în alb-negru.

Alice in Wonderland (1933) - o altă variantă este cea a lui Norman Z. McLeod care îi are în distribuţie pe Gary Cooper şi Cary Grant. Rolul lui Alice este interpretat de Charlotte Henry.

Alice in Wonderland (1949) - este o coproducţie Franţa - Statele Unite în care Carol Marsh este Alice. Este considerată o variantă destul de înfricoşătoare a poveştii lui Carroll. Regia este semnată de Dallas Bower.

Alice in Wonderland (1951) - filmul de animaţie a fost realizat de Studiourile Walt Disney în 1951. Filmul a provocat mai multe controverse, mulţi susținând că Disney americanizează povestea clasică englezească. Lungmetrajul a primit totuși o nominalizare la Oscar pentru coloana sonoră.

Alice in Wonderland (1966) - BBC a realizat în anii '60 o ecranizare TV a poveştii lui Alice. Jonathan Miller a fost regizorul producţiei.

Alice's Adventures in Wonderland (1972) - William Sterling regizează această producţie britanică. Fiona Fullerton este Alice, iar Michael Crawford este White Rabbit.

The Muppet Show (1980) - Brooke Shields este Alice în acest episod al celebrului serial creat de Jim Henson.

Alice in Wonderland (1982) - Americanii John Clark Donahue şi John Driver realizează o nouă variantă a poveştii lui Carroll pentru televiziune. Annie Enneking este Alice.
Fushigi no kuni no Alice (1983) - Japonezii realizează, în colaborare cu nemţii, un serial de televiziune după povestea lui Lewis Carroll.
Alice in Wonderland (1999) - este una dintre adaptările TV cele mai cunoscute ale poveştii lui Carroll. Este o coproducţie Marea Britanie, Statele Unite şi Germania. Filmul a beneficiat de o distribuţie impresionantă: Whoopi Goldberg, Ben Kingsley, Christopher Lloyd şi Miranda Richardson.

Despre succesul lucrării vorbesc și multiplele traduceri, inclusiv în esperanto şi în limba latină. Best-seller în Marea Britanie (25.000 de exemplare vândute în primii cinci ani, 86.000 până în 1898, când moare Charles Dodgson), povestea uimitoarelor aventuri ale lui Alice își începe cariera internațională prin grija autorului, care coordonează primele traduceri (în franceză și germană – 1869; în italiană – 1872), angajând personal traducători și urmărind îndeaproape procesul de transferare a textului original în limbile respective. În deceniul opt al secolului al XIX-lea apar, de asemenea, și traduceri în suedeză, daneză, olandeză și rusă. Urmează zeci și sute de versiuni, în mai toate limbile pământului, lucrarea ocupând un loc constant în fruntea listei celor mai des traduse cărți din lume.

În spațiul românesc cartea ajunge în secolul al XX-lea, după mai mult de 70 de ani de la apariție. Din 1939 până în 1997, apar șase traduceri ale primei Aliciade și numai trei – în 1939, 1971, 1977 – ale celei de-a doua. Cele două cărți au apărut în tandem doar în 1939, într-un singur volum, și în 1997, ca volume gemene. „Primele trei tentative de a familiariza receptorul român cu textele carrolliene sunt absolut deplorabile, sub toate aspectele, observă justificat cercetătoarea Mihaela Cernăuți-Gorodețchi. Prezentarea grafică este, în fiecare caz, foarte modestă, iar ilustrațiile sub orice critică: anoste (deseori inepte), lipsite de stil și de expresivitate; de altfel, nimeni nu-și recunoaște responsabilitatea/vina de a le fi comis (doar în ediția din 1939 există o semnătură enigmatică: Rab); în editia din 1947 [?] ele sunt în mod evident realizate de (două?) persoane diferite, între care colaborarea

(ori, cel putin, compatibilitatea artistică) lipsește cu desăvârșire" (Mihaela Cernăuți-Gorodețchi 2000: 21).

Prima traducere românească onorabilă este aceea a Elisabetei Gălățeanu – **Alice în Țara Minunilor** (1958). Dincolo de numeroasele inadvertențe de traducere, în ansamblu această versiune este mult mai bine realizată și facilitează cititorului din România cunoașterea unui text mutilat la primele traduceri.

Până la versiunea românească cea mai nouă, cea mai fidelă (în aspectul literal) originalului și însoțită de ilustrațiile clasice ale lui Tenniel (**Alice în Tara Minunilor** și **Alice în Țara din Oglindă**, 1997, traduceri de Mirella Acsente), traducerile-reper ale ambelor cărți îi aparțin Fridei Papadache. „Traducerea are o coerență și o fluență cu totul remarcabile, are unitate stilistică și reușește să comunice în mare măsură farmecul trăsnit de care vibrează lumea ficțională carrolliană. Aproape magică este și găsirea tonului just, care (întocmai ca în prototip) nu deviază nici în registrul condescendent, nici în cel fals (și exagerat) simpatetic", remarcă aceeași cercetătoare (Mihaela Cernăuți-Gorodețchi 2000: 21).

După anul 2000 galeria traducerilor epopeii lui Alice va fi completată cu încă patru variante de traduceri în limba română: **Alice în Ţara Minunilor**, traducere şi prefaţă de Eugen B. Marian (2003), **Alice în Ţara Minunilor**, traducere de Aura Brais şi traducerea versurilor de Vasile Poenaru (ediţia a 2-a, 2006), **Aventurile lui Alice în Ţara Minunilor**, traducerea de Radu Tătărucă (2010), **Alice în Ţara Minunilor şi Alice în Ţara din Oglindă**, traducere de Antoaneta Ralian şi traducerea versurilor de Ioana Ieronim, respectiv **Alice în Ţara din Oglindă**, traducerea de Mirella Acsente (2003), **Alice în Lumea Oglinzii**, traducere, prefaţă şi note de Eugen B. Marian (2005) şi **Prin Oglindă şi ce a găsit Alice acolo**, traducere de Radu Tătărucă (2012).

Rod al unui exerciţiu de imaginaţie, **Alice în Ţara Minunilor** reprezintă o probă de scriitură nonconformistă, fiind realizată cu o spontaneitate specifică doar marilor creatori. Considerată una dintre cele mai bune creaţii ale „literaturii absurdului", **Alice în Ţara Minunilor** reprezintă un model cu repercusiuni literare viguroase în literatură. Dincolo de vulnerabilitățile unor traduceri, se remarcă acest interes viu, nedisimulat față de unul dintre cele mai bune texte ce valorifică absurdul în manieră

ludică.Traducerilor li se adaugă şi multiplele ecouricritice alescriiturii lui Lewis Carroll în literatură, care, doar în timp vor depăși prejudecata de a considera cele două cărţi ale britanicului ca literatură pentru copii. Pe parcursul secolelor al XX-lea şi al XXI-lea se poate observa o nouă abordare a celor două cărţi *Alice*, acestea fiind surprinse în complexitatea lor şi scoase de sub tutela literaturii pentru copii. Printre titlurile menţionate se numără cele care îl prezintă pe scriitorul britanic ca pe un precursor al literaturii secolului al XX-lea (**Lewis Carroll and „Finnegans Wake"** de J. S. Atherton, **Anthologie de l'humour noir**de André Breton, **Lupta cu absurdul**de Nicolae Balotă etc.), opiniile fiind, datorită complexităţii şi ambiguităţii estetice a celor două romane, divergente.

Modelul lui Alice se va regăsi sub diverse forme în scriiturile diverșilor autori. Printre acestea se numără romanul lui James Joyce, **Finnegans Wake**, unde limitele logicii şi ale limbajului sunt forţate şi fluidizate, dintr-o dorinţă de libertate şi eliberare din convenţionalul sufocant şi claustrant, în căutarea exprimării a acelui „ceva" aflat dincolo de concret.

Un impact decisiv l-a înregistrat opera scriitorului britanic asupra fascinantei epopei a Dorotheei în ţara lui Oz a autorului american Lyman Frank Baum (1856-1919). Plecând de la ideea că „imaginaţia a condus omenirea de la epocile sumbre până la stadiul prezent al civilizaţiei" (**Prinţesa pierdută din Oz**), L. Frank Baum, asemenea lui Lewis Caroll, ne învaţă cum să credem şi să trăim minunea, care se ascunde chiar în noi. Sufletul uman este un miracol care aşteaptă să fie descoperit, energiile noastre creatoare sugerând că putem deveni ceea ce dorim fără a ne compromite visele. Asemenea lui Alice, Dorotheea caută compensaţia într-un spaţiu al miraculosului, care i-ar permite „să integreze în mod fericit un real din care ea se simţea exclusă" (Alain Montandon 2004: 112). Ambele personaje reprezintă în mod esenţial inocenţa, deţinând privilegiul de a descoperi şi de a trăi cu plenitudine fascinaţia lumii de basm, privilegiu pe care îl au doar sufletele candide.

Chiar dacăambele lucrări sunt percepute, de regulă, ca nişte basme inocente, este aproape imposibil să nu dai un înţeles simbolic aventurii utopice. Ca în toate marile basme, personajele şi simbolurile pot avea o multiplă interpretare, în funcţie de percepţia cititorului. Dacă în **Alice în**

Ţara Minunilor criticii, printre care şi prefaţatoarea variantei traduse în româneşte, Virginia Carianopol, au identificat două capitole ale matematicii moderne, capitole care acum mai bine de o sută de ani erau în plină formare, **Logica matematică** şi **Teoria matematică**, în **Vrăjitorul din Oz**exegeţii au identificat fie „un manifest ateist", imaginea unui nou ideal de civilizaţie, fie o promovare a populismului sau a progresului american, fie o alegorie a învăţăturilor teosofice sau a vieţii de exil. Doar prin pătrunderea doctrinei filosofice ale autorilor şi a concepţiei lor etice şi estetice, se poate accede la adevăratele semnificaţii ale celor două creaţii.

Paralela între **Vrăjitorul din Oz** şi **Alice în Țara Minunilor** a fost abordatăde critici cu diferite prilejuri. Şi într-un caz şi în altul este vorba de o evadare din prozaismul vieţii, în ideea renaşterii şi restabilirii unei comunicări eficiente cu lumea concretă. Dacă Lewis Carroll alege ca Alice să se scufunde în propria carte cu poze, alunecând oniric în puţ, L. Frank Baum optează pentru zborul eliberator al personajului său. Simbol al aspiraţiilor spirituale, zborul exprimă aici dorinţa de confruntare cu timpul şi de înfrângere a distanţelor. Mai mult, Dorotheea nu zboară pur şi simplu, ea pluteşte în cer ca un „copilaş în leagănul lui". Starea de plutire este un atribut al visului, dar şi manifestarea forţei magice. Totodată, în ambele cazuri este vorba de o călătorie în sensul descoperirii unui centru spiritual. Esenţă luminoasă a copilului, surprins la ora inocenţei, Dorotheea este o Alice în Ţara minunilor, cu destinaţia Oraşul Smaragdelor. Le înrudeşte setea de frumos şi aventură, fantezia debordantă, spiritul justiţiar, naivitatea dezarmantă şi curiozitatea sinceră cu care purced în descoperirea lumii. Dorotheea se lasă purtată de ciclon într-un spaţiu compensativ, aşa cum Alice călătoreşte pe aripile visului.

Tangenţele dintre cele două lucrări au ştiut să le valorifice cu mult succes producătorii lumii cinematografice. În filmul **Vrăjitorul din Oz** (1939), o producţie a companiei Metro-Goldwyn-Mayer, regatul Oz este reprezentat ca un vis. Cu toate acestea, spre deosebire de Alice, care, trezită de sora sa, exclamă: „Dacă ai şti ce vis frumos am avut!", Dorotheea are conştiinţa dublei realităţi în care trăieşte: „Nu, acesta nu este un vis!" Regizorul sugerează că, în fapt, ţinutul Oz nu este un vis, ci doar o altă realitate – viaţa noastră lăuntrică – în care noi evoluăm spiritualiceşte.

Excentrice, bizare, dar nu contradictorii, personajele celor doi autori sunt bine individualizate, reprezentând invenţii extrem de originale. Dacă universul lui Lewis Carroll este populat de fiinţe obişnuite ale vieţii de toate zilele care au o comportare şi un mod de a gândi din ce în ce mai neobişnuit, lumea lui Baum este animată de creaturi miniaturale, pătrate, rotunde, de porţelan, de sticlă, de tinichea sau paie, tot atâtea personaje inventate de „o naivitate tonică" (Alain Montandon 2004: 99). Conştiinţa eronată a unui defect (Sperie-Ciori se crede fără creier, vrând să-l dobândească, Omul de tinichea se concepe fără inimă, nădăjduind să o obţină, iar leul se consideră laş, sperând să găsească curajul), va reprezenta motorul mişcării, impulsionând personajele la acţiune. Totodată, le înrudeşte frica destabilizării, a dezagregării şi a dispariției. Psihanaliștii s-au grăbit să interpreteze acest fapt prin angoasa autorului, care suferea de o malformație cardiacă. Omul de paie își pierde la tot pasul măruntaiele și este nevoit să le pună mereu la loc. Omul de tinichea se dovedește un sentimental lacrimogen şi riscă să ruginească. Dacă rolul Dorotheei este de a restaura ordinea perturbată, ceea ce constituie una din funcţiile esenţiale ale oricărui basm, Alice se comportă ca o adevărată fiică a secolului raționalist, XIX, comparând şi judecând totul ca un „adevărat scientist" (Gheorghe Secheşan 2000: 45). Ajunsă, spre exemplu, la Curtea Regelui de Cupă, ea nu se aruncă, la fel ca toţi ceilalți, cu faţa la pământ, când trece alaiul regal: „la ce folos toată parada, dacă lumea trebuie să stea cu faţă la pământ şi să n-o vadă?"

Maniera de expunere a lui Baum este ingenuă, cu puținesubtilități şi fără pretenţia exprimării unor idei grandioase. Spre deosebire de lumea matematicii moderne a lui Lewis Carroll, autorul seriei Oz prezintă cu o sinceritate devoalată un univers cu gust de „cozonac şi miere", de o copleşitoare simplitate. „Dacă Ţara Alisei este ceea ce suntem, Oz este ceea ce am dori şi am vrea să fim", remarcă Raylyn Moore.

Aceeașipreferință pentru lumea visului, precum şi pentru structura specifică acesteia îl apropie pe Carroll de suprarealiști, alături de cea pentru nebunie şi dicteul automat, pentru explorarea limbajului şi a logicii, a limitelor spaţiale şi temporale. Aceste aspecte i-a determinat pe reprezentanţii acestui curent să îl considere, nu precursorul lor în definiția comună a acestui termen, ci un umanist dintr-un alt secol care a gândit în

același mod. Astfel, suprarealiștii şi-au căutat sursele de inspiraţie în opera lui Carroll, acesta fiind admirat, printre alţii, de André Breton, care îl include în a sa **Anthologie de l'humour noir**.

Cititori de vârste diferite se arată fascinaţi de diverse elemente şi caracteristici specifice celor două lumi create de Lewis Carroll. Această trăsătură a operei scriitorului britanic este ceea ce face ca imaginarul său să fie atât de unic şi original, multe dintre tehnicile folosite, dintre structurile, personajele şi întâmplările create amintind de cele specifice literaturii şi artei secolului următor, şi anume modernismului, suprarealismului şi postmodernismului.

În literatura română modelul carrollian se va face remarcat în scrieri foarte diferite ca gen, tematică și formă, afinităţile şi consonanţele fiind vizibile în unele lucrări ale lui Ion Barbu, Urmuz, Grigore Cugler, Şerban Foarţă, Mircea Cărtărescu, Ruxandra Cesereanu, Corin Braga ș.a.

În **După melci** de Ion Barbu, de pildă, apar iniţierea şi imaginarul distorsionat, unde elementul central este copilul, cu ingenuitatea, deschiderea şi curiozitatea specifică, care îl determină să acceseze dimensiuni necunoscute, dar îi conferă şi capacitatea de a realiza acest lucru. Transgresiunea pe care o experimentează ambii eroi este strâns legată de criza profundă care îi afectează, deşi aceasta are implicaţii diferite. Dacă în cazul eroinei lui Carroll se relevă o criză existenţială, în poemul lui Barbu copilul dobândește conştiinţa morţii.

Lumea din proza lui Urmuz, ca și cea a lui Carroll, dă impresia unor carcere, care, deşi sunt în aparenţă vaste, se dovedesc a fi spaţii limitate, chiar claustrante, în cazul lui Urmuz, ai cărui eroi, spre deosebire de Alice, nu pot evada nici chiar după moarte. De asemenea, birocraţia, expresie a formei fără fond, este prezentă în universurile ambilor prozatori, prin supunerea personajelor acestora în faţa unor legi care le desconsideră propria natură, impunându-le un destin artificial. În acest sens, textele se apropie de romanul **Procesul** al lui Franz Kafka, în care ființa umană este strivită de mașinăria birocratică fără drept de apel. Scindarea fiinţei este sugerată prin prezenţa cuplurilor care se agresează permanent, cum sunt Ismail şi Turnavitu sau Alice, care pretindea a fi două persoane. Această agresivitate este generată de dorinţa de putere, care se dezvoltă până la

tiranie, eroina lui Carroll fiind agresată verbal permanent de celelalte făpturi, iar personajele lui Urmuz ducând această violență la nivel fizic.

Lumea pe dos apare şi în volumul de proză **Apunake şi alte fenomene & Afară-de-Unu-Singur** al scriitorului Grigore Cugler, unde realitatea este deturnată spre absurd. Senzația este aceea a unei experiențe onirice dezlănțuite, unde legăturile cu contingentul sunt rupte irecuperabil, spre deosebire de lumile lui Carroll unde acestea se păstrează. Totuși, în universurile ambilor scriitori domină incongruențele, atât logice, cât şi cele de ordin lingvistic.

Pot fi găsite similitudini interesante din perspectiva cultivării oniricului între proza lui Lewis Carollși cea a lui Mircea Cărtărescu, Ruxandra Cesereanu sau Corin Braga. În romanele **Travesti** şi **Visul** (**Nostalgia**, în special **REM**) ale lui Cărtărescu apare inițierea prin joc şi vis, consonanţele dintre acestea şi cele două lumi ale lui Lewis Carroll fiind multiple. Astfel, ambii scriitori manifestă o predilecție pentru vârsta mirifică a copilăriei, spațiul tuturor posibilităților. Protagonista aventurilor din *REM*, Nana, amintind în mod deosebit de Alice (nu are încă 12 ani, poartă o pijama cu iepurași în nopțile în care are visele inițiatice, este curioasă şi pofticioasă asemenea eroinei lui Carroll, este aleasă de Egor, paznicul REM-ului, pentru a fi iniţiată, aşa cum Carroll o alege pe Alice etc.). De asemenea, jocul, asemenea visului, reprezintăaxa întâmplărilor, reprezentând o modalitate de a pătrunde într-o ordine superioară lumii reale, unde poate fi accesată cunoașterea profundă. Această preocupare pentru dimensiunile adânci ale ființei şi universului se traduce și printr-o fascinație a prozatorului român pentru tărâmurile subterane, simbol al subconștientului, unde pătrunde și Alice în primele sale aventuri.

În ceea ce priveşte proza Ruxandrei Cesereanu, congruențele se verifică între **Peripeţiile Alisei în Ţara Newyorkeză** şi, mai ales, în **Călătorie prin oglinzi**.Mecanismul din cel de-al doilea roman este unul foarte asemănător celui din Ţara Minunilor şi din cea de dincolo de Oglindă, întrepătrunderea dintre real şi vis fiind mult mai vizibilă în cazul romanului Ruxandrei Cesereanu. De asemenea, acestea se diferențiază prin atmosfera specifică, cea din **Călătorie prinoglinzi** fiind cenușie, contondentă, apăsătoare, făcând trimiterela un univers desacralizat şi golit de magie, unde imaginația nu își găsește loc decât în vis, degradarea

ajungând să afecteze chiar şi îngerii. Cauza acestei vidări de umanitate este pierderea copilăriei (atât de prezentă în lumile lui Carroll), de care universul creat de Ruxandra Cesereanu suferă acut. Intimconjuigat de motivul visului este şi cel al nebuniei, normalitatea fiind reprezentată de fiinţele comune, cenuşii, prinse în mişcarea mulţimilor, din care reuşesc să evadeze doar cei doi eroi, Valentina şi Antoniu. Oglinda apare şi aici, nu doar ca simbol al cunoaşterii, ci şi ca unul malefic, al iluziei, prin care Antoniu este nevoit să treacă pentru a fi eliberat din sanatoriul unde fusese dus pentru că era acuzat de nebunie. Totuşi, asemenea lui Alice, acesta reuşeşte să treacă de testul oglinzilor, întorcându-se, însă, în aceeaşi lume anostă.

Aceeaşi împletire permanentă, dar şi mai intensă, între realitate şi vis este specifică şi romanului **Luiza Textoris** al lui Corin Braga. Fascinată de lumea visului, şi folosindu-se de oglindă pentru a-şi crea un dublu oniric, dar şi pentru a călătorii în timp şi spaţiu, eroina lui Corin Braga ajunge să fie vampirizată de aceasta şi absorbită cu totul, fără cale de scăpare (ea nu este o „privilegiată" asemenea lui Alice). Oglinda şi visul sunt căi de acces către lumea acvatică a subconştientului, unde Luiza pătrunde pentru a-şi rezolva conflictele interioare care o determină să respingă realitatea. Dar, spre deosebire de eroina lui Carroll, care nu permite ca *sinele* (care conţine atât conştientul, cât şi inconştientul) să îi absoarbă eul, aceasta se pătrunde atât de adânc în inconştient încât nu mai reuşeşte să se elibereze. În zadar încearcă iubitul ei să o ghideze folosind un fragment din **Aventurile lui Alice în Ţara Minunilor**.Aceasta rămâne la limita dintre vis şi realitate pentru eternitate, apărându-le celorlalţi ca o Ofelie adâncită în somn, purtată de unduirile inconştientului.

Precursoarea literaturii (post)moderne, **Alice în Ţara Minunilor** îşi consolidează arhitectonica departe de intelectualismul steril, prin interesul tot mai expresivpentru explorarea limbajului şi a logicii, al limitelor spaţiale şi temporale, al conjugării visului cu paradoxul și absurdul.

Bibliografie

Cernăuți-Gorodețchi, Mihaela, *Aventurile lui Alice în limba română* înhttps:/convorbiri-literare.dntis.ro/MCERNAUTIoct.html

Montandon, Alain*, Basmul cult sau tărâmul copilăriei*, traducere și prefața de Muguraș Constantinescu, Bucuresti, Editura Univers, 2004

Secheşan, Gheorghe, *O istorie a literaturii pentru copii*, Timișoara, Editura Augusta, 2000.

Abstract

„Alice in Wonderland" by Lewis Carroll represents a model of intense repercussion in art. In terms of literature, it will influence the aesthetic perception of modernists, surrealists and postmodernists, through capitalizing the absurd, the oneiric, the paradoxical games, the playfulness. Congruent features can be observed between the prose of Lewis Carroll and James Joyce (Finnegans Wake), Franz Kafka (The Trial), Lyman Frank Baum (The Wizard of Oz), and between the prose of Urmuz, Grigore Cugler, Şerban Foarţă, Mircea Cărtărescu, Ruxandra Cesereanu, Corin Braga. The success of the work is revealed in multiple film versions, translations, exegesis, which highlight the educational role of prose.