

**MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI**

INTERUNIVERSITARIA

Ediția a VII-a

**Materialele Colocviul Științific Studentesc
cu participare internațională
29 octombrie 2011**

Volumul I

Bălți, 2012

CZU: 378(478-21)(082)=135.1=111

I-58

Colegiul de redacție:

Oxana NICULICA, asist. univ., drd., metodist

Liliana EVDOCHIMOV, master în filologie

Vadim LOPOTENCO, student, Facultatea de Economie, președintele Consiliului științific studentesc

Livia BOLFOSU, studentă, Facultatea de Limbi și Literaturi străine, vice-președintele Consiliului științific studentesc

Coperta: **Silvia CIOBANU**, bibliotecar, grad de calificare superior

Corector: **Liliana EVDOCHIMOV**, master în filologie

Tehnoredactare: **Liliana EVDOCHIMOV**, master în filologie

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

„Interuniversitaria”, colocviul șt. studentesc (7; 2012; Bălți). Interuniversitaria: Materialele Colocviului Șt. Studentesc cu participare intern., 29 oct. 2011: Ed. a 7-a: [în 2 vol.] / col. red.: Oxana Niculica, Liliana Evdochimov, Vadim Lopotenco [et al.]. – Bălți: Presa univ. bălțeană, 2012 (Tipogr. Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți). – ISBN 978-9975-50-061-6.

Vol. 1. – 2012. – 198 p. – Antetit.: Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Texte: lb. rom., engl. – Rez.: lb. rom., engl. – Bibliogr. la sfârșitul art. și în notele de subsol. – 100 ex. – ISBN 978-9975-50-077-7.

- - 1. „Interuniversitaria” – Colocviu Științific Studentesc (rom., engl.).

378(478-21)(082)=135.1=111

Responsabilitatea pentru conținutul și corectitudinea articolelor revine autorilor și coordonatorilor științifici

Tiparul: *Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți*

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2012*

ISBN 978-9975-50-061-6

SUMAR

COMUNICĂRI ÎN PLEN

Alexandr Ojegov , <i>Cercetări teoretice și experimentale privind obținerea peliculelor subțiri de oxizi pe suprafețele metalice ale aliajelor de fier, cupru, aluminiu și titan cu aplicarea descărcărilor electrice în impuls</i>	5
Inga Edu , <i>Fenomenul ideologizării în și prin discurs</i>	8

SECȚIUNEA nr. 1 ȘTIINȚE NATURALE ȘI EXACTE

ATELIERUL ȘTIINȚE NATURALE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Marta Bolduma , <i>Unele modalități de promovare a activității de cercetare-proiect cu elevii în procesul studierii biologiei</i>	14
Aliona Țurcan , <i>Metode de evaluare alternativă în cadrul orelor de biologie</i>	19
Natalia Culicițaia , <i>Aspecte ecologice ale legăturilor creșterii iepurilor de casă în ontogeneză</i>	22
Doina Tabarcea , <i>Particularitățile etologice ale papagalilor și atașamentul peruşilor față de om</i>	29
Marina ILUȘCA , <i>Reducerea impactului ecologic negativ al fertilizării solului în asolament (în baza experiențelor de lungă durată din Republica Moldova și din lume)</i>	35
Viorica Pînzaru , <i>Domeniile de utilizare a metodelor instrumentale de analiză</i> . .	41
Violeta Galben , <i>Valoarea cunoștințelor uro-genitale în educarea modului sănătos de viață la elevii gimnaziali</i>	44

ATELIERUL ȘTIINȚE EXACTE

Dumitru Untila , <i>Captarea și difuzia oxigenului în cristalite de GA_2S_3</i>	50
Oxana Racoveț , <i>Dinamica spectrelor XRD și forme polimorfe induse prin nanostructurarea monoseleniurii de galiu</i>	52
Irina Pleșco , <i>Работа и мощность сердца. Электрокардиография</i>	57
Eugen Boian, Vladimir Boian , <i>Studierea experimentală a mișcării corpului aruncat sub un unghi față de orizont</i>	61
Dumitru Untila , <i>Influența dimensiunii cristalitelor de GA_2S_3 asupra dinamicii spectrelor FTIR</i>	65
Mihail Vicol , <i>Исследование радиоактивности веществ. Открытие полония</i> .	70
Aliona Șciusi , <i>Акустическое воздействие на организм человека</i>	73
Dinu Guzun, Nicolai Guzun, Valentin Sărbuștean , <i>Dezvoltarea aplicațiilor Web cu utilizarea tehnologiei Smart-Gwt</i>	77
Nichita Sidenco , <i>Современные проблемы развития микроэлектронной вычислительной техники</i>	80
Alina Bacalîm , <i>Particularitățile utilizării blog-ului în procesul didactic</i>	85

SECȚIUNEA nr. 2 ȘTIINȚE UMANISTICE

ATELIERUL LITERATURĂ ȘI ȘTIINȚE ALE COMUNICĂRII

- Vergiliu Botnari**, *Considerații privind debuturile multiple: cazurile Dumitru Crudu și Alexandru Vakulovski*
- Victoria Barbun**, *Мифопоэтика романа Джеймса Джойса «Улисс»*
- Victoria Emciuc**, *On the decline of literature*
- Diana Nanu**, *Stația Terminus sau Arca lui Noe*
- Nicoleta Spînu**, *Personalități basarabene în viziunea lui Nicolae Iorga*

ATELIERUL LINGVISTICĂ ȘI DIDACTICA LIMBII

- Alexandra Savcenco**, *Специфика художественного времени в сказках*
- Cristina Copacinschi**, *A name as part of culture*
- Olga Pomelnicova**, *О звукоизобразительных средствах в немецком и английском языках*
- Ala CHIHAÎ**, *Euphemismen im Sprachbereich „Alkohol“*
- Valentin Proțiu**, *Didaktisierung der Sprichwörter mit dem Kernwort „Freund“ im Lehr- und Lernprozess*
- Oxana Onilova**, *Pragmatics of refusals*
- Cristina Gherman**, *Strategies creating humor in fiction*
- Nicolina Colesnic**, *English neologisms*
- Mariana Andruh**, *Les technologies modernes dans la classe de FLE. Taches et perspectives*
- Alina Cojocari**, *Absurdul. Intersecții semantico-terminologice*
- Olga Manole**, *Les unites phraseologiques ayant comme referents les parties du corps humain (Representation et signification linguistique)*
- Livia Bolfosu**, *Aspecte discursive de expresie a glumei în limba franceză*
- Ecaterina Gaina**, *Zu den Lesestrategien im Deutschunterricht*
- Olga Pelin**, *Dialogue – dialogisme: enjeux et actualisations*
- Cristina Brînză**, *Differentiation des taches dans la classe de FLE*
- Mariana Radauța**, *Particularitățile lingvistice și culturale ale limbajului tinerilor*
- Nadejda Stihari**, *Formation de la compétence interculturelle au cycle gymnasial. Stratégies didactiques*
- Anna Splavnic**, *Dialektale und Soziolektale Elemente als Übersetzungsschwierigkeiten*
- Alexandru Moraru**, *Typologie des barrieres de communication dans un milieu multiculturel*
- Nicoleta Enciu**, *Textlinguistische Analyse zu einem Werbeanschreiben*

COMUNICĂRI ÎN PLEN

CERCETĂRI TEORETICE ȘI EXPERIMENTALE PRIVIND OBTINEREA PELICULELOR SUBȚIRI DE OXIZI PE SUPRAFEȚELE METALICE ALE ALIAJELOR DE FIER, CUPRU, ALUMINIU ȘI TITAN CU APLICAREA DESCĂRCĂRILOR ELECTRICE ÎN IMPULS

Alexandr Ojegov, asist. univ., CȘStag., doctorand
Coordonator științific: Pavel Topală, dr. habil. prof. univ.

Introducere

Formarea peliculelor de oxizi pe suprafețele active ale pieselor și-a găsit o aplicabilitate destul de largă în scopul sporirii rezistenței acestora la coroziune, modificarea proprietăților de conductibilitate electrică pentru piesele din electronică și microelectronică. Pentru formarea peliculelor de oxizi pe suprafețele pieselor executate din diferite materiale se aplică microoxidarea cu arc electric în electrolit [1, 2], bombardarea cu jet de plasmă oxigenică [3], etc. Mai puțin cunoscută în prezent este metoda formării peliculelor de oxizi cu aplicarea descărcărilor electrice în impuls în condiții normale. Într-un șir de lucrări [4-9] se atestă posibilitatea formării peliculelor de oxizi și hidro-oxizi în stare amorfă pe suprafețe metalice.

Metodica cercetărilor experimentale

În calitate de sursă de energie la formarea peliculelor de oxizi a fost utilizat generatorul de impulsuri de curent cu amorsarea preventivă a interstițiului [5-9] ce posedă următorii parametri energetici: limita de stabilire a capacității bateriei de condensatoare a generatorului $C=100\div600 \mu\text{F}$, tensiunea de alimentare a bateriei de condensatoare $U_c=0\div400 \text{ V}$, frecvența impulsurilor $0\div40 \text{ Hz}$. Stabilirea distanței între electrodul și piesa de prelucrare se efectua cu ajutorul unui dispozitiv construit în baza microscopului biologic și asigură posibilitatea deplasării probei și electrocului în plan orizontal și vertical cu pasul micrometric.

Pentru cercetări experimentale privind formarea peliculelor de oxizi au fost alese următoarele aliaje metalice: oțel carbon de construcție de marcă St 3 și 45, aliajul titanului BT-8, aliajul aluminiului Д16, și aliajele cuprului: cupru tehnic pur M0, alamă Л63 și bronz БрБ2. Conținutul chimic al acestor aliaje este prezentat în tab. 1 [10-12] iar proprietățile termodinamice ale materialelor metalice sînt prezentate în tab. 2.

Tabelul 1

Conținutul chimic al materialului probelor de cercetare [10-12]

Aliajul	Conținutul chimic
Oțel St. 3	0,14-0,22 % C; 0,05-0,17 % Si; 0,4-0,65 Mn; $\leq 0,30$ % Cr; $\leq 0,05$ % S; $\leq 0,04$ % P; $\leq 0,30$ Cu; $\leq 0,30$ % Ni; $\leq 0,08$ % As; restul (bază) – Fe
Oțel 45	0,42-0,50 % C; 0,17-0,37 % Si; 0,5-0,8 Mn; $\leq 0,25$ % Cr; $\leq 0,04$ % S; $\leq 0,035$ % P; $\leq 0,25$ Cu; $\leq 0,25$ % Ni; $\leq 0,08$ % As; restul (bază) – Fe
BT-8	5,8-7,0 % Al; 2,8-3,8 % Mo; $\leq 0,5$ % Zr; 0,2-0,4 % Si; $\leq 0,30$ % Fe; restul (bază) – Ti
Д16	3,8-4,9 % Cu; 1,2-1,8 % Mg; 0,3-0,9 Mn; $\leq 0,5$ % Fe; $\leq 0,5$ % Si; $\leq 0,1$ % Ni; $\leq 0,30$ Zn; $\leq 0,1$ % Ti; restul (bază) – Al
M0	Bază – 99,95 % Cu, impurități - $\leq 0,05$ %
Л63	Bază – 62,0-65,0 % Cu; 34,5-37,5 % Zn; impurități - $\leq 0,5$ %
БрБ2	1,8-2,1 % Be; 0,2-0,5 % Ni; impurități - $\leq 0,5$ %; restul (bază) – Cu

Proprietățile termodinamice ale materialelor metalice

Materialul piesei de prelucrare	Temperatura de topire T_{top} , °C [4, 6, 7]	Căldura specifică de topire q_{top} , kJ/kg [6, 7]	Densitatea materialului ρ_{top} , kg/m ³ la temperatura de topire [5]	Lucrul de ieșire a electronilor A_e , eV [4, 6, 7]	Intensitatea critică a câmpului electric E_{cr} , $\times 10^6$ V/m [5]	Căldura volumică de topire Q_{top} , MJ/m ³ [10]
Конструкционная углеродистая сталь	1500	84	6900	4,31	12,7	580
Cupru	1083	213	8000	4,40	8,5	1704
Aluminiu	660	393	2380	4,25	6,4	935
Titan	1668	470	4450	3,95	8,6	2091
Wolfram	3380	185	18200	4,54	16,1	3367
Nichel	1453	305,5	8000	4,50	9,1	2444
Crom	1903	280	7340	4,58	11,7	2055
Zinc	420	112,2	6500	4,24	8,94	730

Rezultatele cercetărilor experimentale și analiza lor

Tratarea chimico-termică a suprafețelor metalice cu aplicarea descărcărilor electrice în impuls se efectuează în regimul petelor electrolice „reci”, când formarea straturilor de suprafață are loc fără modificarea geometriei acestora [5, 7, 9].

La prelucrarea suprafețelor cu aplicarea descărcărilor electrice în impuls în condiții normale oxidarea superficială este mai eficientă în cazul când piesa este conectată în circuitul de descărcare în calitate de catod [5-7].

În rezultatul oxidării suprafețelor metalice cu aplicarea descărcărilor electrice în impuls rezistența activă a acestora sporește de cca 10^7 ori și atinge valori de ordinul M Ω [18].

Peliculele de oxizi formate cu aplicarea descărcărilor electrice în impuls permit sporierea considerabilă a potențialului (de cca. 10 ori) și respectiv micșorarea vitezei de coroziune (de 2-3 ori) [18].

În calitate de parametru ce clasifică productivitatea procesului de formare peliculelor de oxizi pe suprafețele metalice conjugate cu aplicarea descărcărilor electrice în impuls în condiții normale a fost stabilită mărimea inversă a timpului specific de prelucrare [13].

Pentru oțeluri de construcție randamentul maximal se observă pentru energia degajată în interstițiu $W_s=5,27$ J; frecvența impulsurilor de descărcare $f = 15$ Hz; distanța dintre electrozi $S = 1,5-2$ mm; capacitatea bateriei de condensatoare a generatorului de putere $C = 600$ μ F; tensiunea de încărcare a bateriei de condensatoare $U_c = 240$ V [13].

Intensitatea maximală de prelucrare a aliajelor titanului cu formarea peliculelor de oxizi se realizează pentru același regim tehnologic, cum și în cazul oțelurilor de construcție. Este necesar a menționa că, în afară de oxizi, pe suprafața probelor se formează o cantitatea semnificativă de nitruri ai materialului de bază [4].

La prelucrarea aliajelor cuprului și aluminiului regimul energetic se alege luînd în considerație conductibilitatea lor electrică înaltă. Parametrii de intrare ai procesului de oxidare superficială în cazul aliajelor cuprului: $W_s=2,29$ J; $f = 15$ Hz; $S = 1,5$ mm; $C = 600$ μ F; $U_c = 100$ V; în cazul aliajelor aluminiului: $W_s=0,76$ J; $f = 15$ Hz; $S = 1,5$ mm; $C = 200$ μ F; $U_c = 100$ V.

Microscopia electronică SEM a probelor atestă creșterea % at. al oxigenului în straturi superficiale; pentru oțeluri de construcție această valoare atinge 59 % at. [18], pentru probele din aliajul titanului – 30-40 % at. [4], pentru aliajele aluminiului – până la 20 % at. [19], pentru aliajele cuprului – până la 36 % at [19].

Tehnologia formării peliculelor de oxizi cu aplicarea descărcărilor electrice în impuls poate fi aplicată în confecționarea rezistențelor active de dimensiuni de ordinul nano- și micromerilor, în protejarea anticorozivă a suprafețelor interioare conductelor metalice de apă, în confecționarea hîrtilor abrazive din pulberi metalice oxidate și nitrurate [20].

Bibliografie:

1. Черненко, И. И., Снежко, Л. А., Папанова, И. И. *Получение покрытий анодно-искровым электролизом*, Л: Химия., 1991, 128 с.
2. Гаврилов П.В., Лесневский Л.Н., Тверишин В.Л., Тюрин В.Н., Черновский М.Н. *Микродуговое окислирование рабочих поверхностей элементов технологической оснастки, выполняемых из алюминиевых сплавов*. Технологии ремонта, восстановления и упрочнения деталей машин, механизмов, оборудования, инструмента и технологической оснастки. Часть 2. Материалы 9-й международной практической конференции 10-13 апреля 2007 г. С.-П. Издательство Политехнического университета, 2007. с. 77-79.
3. Kiseliov, Iurii. *Studiul și elaborarea tehnologiei și a utilajului de tăiere a metalelor cu arc de plasmă la polaritatea inversă*. Autoreferat al tezei de doctor habilitat în tehnică. Chișinău, 2005, 39 p.
4. П.А. Топала, А.Е. Гитлевич, Л.П. Корниенко. *Коррозионное поведение титана с электроискровыми покрытиями*. Защита металлов, Москва, 1989, Т.29, №.3, с. 351-356.
5. Pavel Topală, Alexandr Ojegov. *Formation of oxide thin pellicles by means of electric discharges in pulse*. Annals of the Oradea University. Fascicle of management and technological engineering, volume VII (XVII), 2008. CD-ROM Edition. Editura Universității din Oradea, România. ISSN 1583-0691, CNCISIS „Clasa B+”, pg. 1824-1829.
6. P. Topală, A. Ojegov. *Protejarea suprafețelor cilindrice interioare a țevilor industriale cu peliculele de oxizi obținute la aplicarea descărcărilor electrice în impuls*. Universitatea Agrară de Stat din Moldova. Lucrări științifice. Vol. 21. Chișinău, 2008. p. 171-174.
7. P.Topala, P. Stoicev, A. Ojegov. *Experimental investigation on micro oxidation of surfaces by means of applying electrical discharges in impulse under ordinary conditions*. Creativitate și Managment. Culegeri de lucrări științifice. Ediția XIII-a. Editura U.T.M., Chișinău, 2009, p. 172-175.
8. Topala Pavel. *Cercetări privind obținerea straturilor de depunere din pulberi metalice cu aplicarea descărcărilor electrice în impuls*. Rezumatul tezei de doctorat, București, Universitatea Politehnica, 1993, 32 p.
9. Pavel Topala, Vladislav Rusnac, Vitalie Beșliu, Alexandr Ojegov, Natalia Pînzaru. *Physical and chemical effects of EDI processing*. Internet Journal of Engineering and Technology, 2011, No. 2, Vol. II, Issue 1. ISSN 1338-2330.
10. ТОПАЛА П.А., ВИЗУРЯНУ П., ОЖЕГОВ А.В., СТОЙЧЕВ П.Н., ПЕРЖУ М.-К. *Некоторые результаты микроокислирования металлических поверхностей импульсными разрядами*. Материалы 13-ой Международной научно-практической конференции «Технологии ремонта, восстановления и упрочнения деталей машин, механизмов, оборудования, инструмента и технологической оснастки от нано- до макроуровня». Раздел 3. Технологии упрочнения и восстановления физико-механических свойств поверхности. 12-15 апреля, 2011, Санкт-Петербург, Россия.
11. Келоглу, Ю.П.; Захариевич, К.М.; Карташевская, М.И. *Металлы и сплавы. Справочник*. Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1977, 264 с.
12. *Справочник по конструкционным материалам*: Справочник / Б.Н. Арзамасов, Т.В. Соловьева, С.А. Герасимов и др.; Под ред. Б.Н. Арзамасова, Т.В. Соловьевой. – М. Изд. МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 600 с.: ил. ISBN 5-7038-2651-9.

13. Ojegov A. *Influența parametrilor descărcărilor electrice în impuls asupra intensității formării peliculelor de oxizi pe suprafața oțelului 45*. Fizică tehnologică. Vol. 1, 2011, p. 36-45.
14. *Таблицы физических величин. Справочник*. Под ред. акад. И.К. Кикоина. Москва: Атомиздат, 1976, 1008 с.
15. И.И. Сафронов, П.А. Топала, А.С. Горбунов. *Электроэрозионные процессы на электродах и микроструктурнофазовый состав легированного слоя*. Кишинев: TEHNICA-INFO, 2009, 495 с.
16. Енохович А.С. *Справочник по физике*. Москва: Просвещение, 1990, 384 с.
17. Енохович А.С. *Справочник по физике и технике*. Москва: Просвещение, 1983, 255 с.
18. Topala, P., Stoicev, P., Ojegov, Al., Pinzaru, N. *Effects of abnormal dissolving of oxygen in metals under the influence of electrical discharges in impulse plasma*. International Journal of Modern Manufacturing Technologies. Vol. 2, 2010, p. 95-102. ISSN 2067–3604.
19. Ojegov Alexandr. *Raportul despre activitatea științifică pentru anul II de studiu (2009-2010) la doctorat*. UTM, Chișinău, 2010, 50 p.
20. Ojegov Alexandr. *Raportul despre activitatea științifică pentru anul III de studiu (2010-2011) la doctorat*. UTM, Chișinău, 2011, 30 p.

FENOMENUL IDEOLOGIZĂRII ÎN ȘI PRIN DISCURS

Inga Edu, doctorandă, Institutul de Filologie, AȘM
Coordonator științific: **Maria Șleahțițchi**, conf. univ. dr.

Abstract: *Ideology is a pillar of society involving all areas of its life. The press is the most responsive domain of an ideology regardless its type. From 1985 to 1989 media was the place of confrontation between socialist and democratic ideology. Thus, the discourse of this period contains essential features which mirror both, the charge and the estimation of these two ideologies, being against one another.*

Keywords: *discourse, ideology, press, restructuring, manipulation, cultural problems, social context.*

Analiza complexă a fenomenului *Restructurării* presupune evidențierea în egală măsură a factorilor de natură socio-politică, culturală și de conștiință. Nivelul îndochinării ideologice (la acel moment) și dorința de a stopa declinul mentalității poporului, a favorizat autorităților comuniste năzuința spre cristalizarea puterii partidului, fapt care a și impulsionat infiltrarea noii politici în societatea timpului. Restructurarea devine treptat o premisă a democratizării sociale, dar și o victimă a carențelor prescripțiilor și proscricțiilor politice. Este perioada când se formează un prag ideologic, prin care se manifestă polarizarea ideologiei.

Deși prezentă și anterior, lupta antiideologică (antisocialistă) sporește în această perioadă, devenind mai evidentă în formele discursive din presa timpului. Nu este o apariție spontană a unor gândiri sau idei; este, mai degrabă, un proces de re-aducere în prim-plan a unor probleme dureroase ale poporului basarabean: problema limbii, a istoriei și a adevărului istoric, a spiritului critic, etc. Rezultă, astfel, o perioadă de coexistență a unei ideologii care se apropie de sfârșit și a uneia care își mocnește flacăra în jăratecul nedreptăților politice de până atunci. Oricare din aceste forme ideologice s-a constituit din discursuri ce le-au promovat și argumentat, îndreptățindu-le faptele și pozițiile.

Având rolul de promotor în ascensiunea ideilor democratice, începând cu anul 1987, Uniunea Scriitorilor a supus unor ample discuții problemele menționate. Dacă până atunci (până în 1987) lupta cu restructurarea avea un caracter atenuat și pășea subversiv în presa artistică, din acest an, paginile revistelor sunt tot mai mult destinate textelor militante. Pentru cititorul care știa să citească în umbra cuvintelor, aceasta însemna edificarea unei noi tendințe literare. Filiera socialistă nu dispare definitiv, ci coexistă armonios cu cea

democratică, întrucât saltul ideologic nu putea fi realizat brusc, poporul nefiind pregătit pentru o asemenea schimbare. Această schimbare este vectorul fundamental al activității presei literare care, deși avea rolul de propagare a ideilor partidului, și-a asumat riscul de de-ideologizare a populației și de răspândire a spiritului democratic și de impulsivitate a mișcării naționale. Astfel se manifestă forța cuvântului care a reușit să iasă de sub dominația ideologică a comunismului și să-și creeze o dominație proprie, la fel de natură ideologică, apărută drept consecință a slăbirii acestei influențe politice și evoluată, ulterior, spre un naționalism cultural.

Publicațiile artistice din Basarabia nu existau în stare pură, iar interferența lor cu aspectul social-politic sau cel de subordonare directă unei instituții de stat constituia parțial un obstacol în libera exprimare a opiniilor. Acesta a fost motivul pentru care literatura îmbrăcase masca duplicității, iar revistele literare (și socio-politice) se integrau activ în promovarea ideilor democratice. În articolul „Au și anonimii nume”, publicat în numărul 1 din 1987 al revistei „Nistru”, V.Dumbrăveanu remarcă importanța și nevoia de implicare în procesul de restructurare: „Țara toată, întreaga noastră societate e pe calea unei restructurări radicale și viguroase. Nu pot rămâne în urma trenului nici scriitorii, nici publiciștii. Cum să te restructurezi, în ce direcție? [...] căci restructurarea, dacă o luăm la modul serios, nu-i un proces de o zi, de o lună, de un an...Eu o concep drept un examen de conștiință împăcată, când în situația dată ai făcut tot posibilul, ba chiar ai început să faci mai mult decât ești în stare.” (Dumbrăveanu 1987: 110) O a doua dimensiune a restructurării V.Dumbrăveanu o raportează la modul în care oglindim fenomenul dat în scrisul nostru pentru a-i impulsiona extinderea perimetrului de acțiune.

Tot în 1987, prin articolul de fond al revistei „Orizontul” (numărul 9) – „Poartă spre vremea nouă” – același autor își atenționează cititorii asupra rolului pe care ei trebuie să și-l asume în contextul restructurării sociale: „N-aș vrea să pornesc, dragă cititorule, de la cuvinte mari pentru a te îndemna să-și iei cartea drept călăuză în drumul tău de viață lungă. Dar chibzuiește și dumneata. Ești omul tânăr al restructurării. Pentru bunul tău nume și în numele viitorului tău are loc acea împropăștare revoluționară în țara noastră. Apleacă-ți privirea asupra documentelor Plenarei din iunie a CC al PCUS și o să vezi că fiecare rând are drept țintă directă înnoirea vremii, al cărei luntraș ești tu, suntem noi toți împreună. Și atunci când vrerea ta coincide cu cea a semenilor tăi, înseamnă că se capătă un aliaj mai durabil și mai călit decât orice oțel.” (Dumbrăveanu 1987:2)

Acest discurs răspunde patosului partinic, dar nutrește totodată și un îndemn spre revoltă. Forța de a rezista în această pseudo-îmbrățișare a lumii politice care te hrănește cu idei și cu promisiuni goale, este un fapt de eroism. Deși la o primă lectură se creează impresia unei susțineri înflăcărate a socialismului, activitatea publicistică a lui V.Dumbrăveanu, care anterior publicase și în revista „Nistru” articolul „Au și anonimii nume”, îl îndreptățește în fața cititorului vizat în problemele socio-politice ale vremii, în privința alegerii formelor ambigue de exprimare.

Evident, interpretarea discursului restructurării necesită recursul la informații extra-literare, deoarece presa literară a timpului își asumă misiunea de schimbare a contextului, excluzând treptat doctrina din paginile revistelor și plasând în centrul preocupărilor problema limbii, a literaturii și a istoriei neamului. Puterea acestui tip de discurs stă în dubla sa intenție: pe de o parte îngustarea sferei de influență a discursului ideologic totalitar, iar pe de altă parte – pregătirea unui teren pentru o nouă ideologie. Sub aspect pragmatic, se instituie astfel un nivel al conotațiilor ideologice care orientează receptarea textului: „În acest sens, perspectiva ideologică a destinatarului, atât de importantă pentru întregul joc de presupoziii referențiale și pragmatice, pare să consistă dintr-o viziune

asupra lumii incomplet codificată și derivând din jocul procesual al interpretării textuale, al inferențelor, al mențiunilor, al presupuzițiilor.” (Eco 1982 : 396)

O privire retrospectiv-analitică, generată de imaginea nucleului lui Bodiul, din parcul Pușkin, îl determină pe N.Savostin să prezinte într-o altă imagine faptele regimului. Retrospecția își are referențialul în ritualul *creșterii* socialiste: orice individ, ajuns la o funcție politică, primea un apartament *modest*, o mașină *de serviciu*, un salariu *pe măsură* și, cu timpul, „devenise un ritual de „încăunare” și plantarea copacului personal” (Savostin 1988: 136). În același context autorul concretizează circumstanțele dezvoltării literare: „Iată pe ce teren s-a pîrguit o literatură falsă, imaginară, s-au editat o mulțime de prostii. Și ceea ce-i mai principal, s-au șters orice criterii estetice de apreciere a valorii, fapt care a făcut mare prejudiciu literaturii, a corupt unii scriitori mai volatili, care la începuturile lor păreau a fi foarte promițători. Odată cu răsturnarea de valori și instalarea unei ierarhii artificiale a dat busna și un puhoi de pseudoliteratură. Unele dintre aceste opere se înaintau drept exemplare la care se cerea să se alinieze toți. Iar scriitorii „incomози” se persecutau.” (Savostin 1988: 136) Citându-l pe Tvardovskii care, încă în 1949, în perioada de vârf a cultului, declara în fața unui grup de literați că „la noi (cu referire la spațiul rusesc) se încurajează cu premii staliniste așa-zisul „lut” spiritual, că se ponegrește „pîinea” de calitate, însă cititorul e atras de pîinea defăimată, deoarece se convinge în chip empiric că „lutul” nu-l satură” (Savostin 1988: 136), N.Savostin conchide că restructurarea literară necesită atât o conștiință curată, cât și o înțelegere profundă a esenței și subtilităților artei scriitoricești.

Urmărind această finalitate, colegiul de redacție al revistei „Nistru” a reușit să transforme literatura într-o instanță și o instituție a unei noi ideologii, predispusă spre reorganizarea, redefinirea și reformarea vieții intelectuale și sociale. Curajul revistei sporește începând cu numărul 4 din 1988, atunci când D.Matcovschi devine redactor-șef. În „Cuvânt către cititor”, colegiul de redacție consemna: „Împărtășind principiul pluralismului socialist al opiniei, revista va avea întotdeauna o poziție proprie limpede (ce exclude, bineînțeles, monopolul adevărului de ultimă instanță), cu temeiurile pe cultura aleasă a discuțiilor, pe analiza doctă și argumentul convingător – apanaj al unei conștiințe social-politice și estetice elevate.” (Cuvânt către cititor 1988: 4) Totul se rezuma la o formulă sintetică – forța literelor. Respectând principiile noii politici, colegiul de redacție al revistei profită de ideea liberalizării pentru a o implementa în evoluția culturală a perioadei. În acest echilibru aparent, criza identității naționale și noile idealuri au mediat ascensiunea mișcării literare, ai cărei germeni au pornit din presă și au favorizat „întărcarea” (așa cum spunea I.Vatamanu) într-un câmp împărăginit, dar al nostru. Noutatea evenimentului nu a constatat în ruptura culturală, fiindcă ea se realizase treptat sau, mai bine spus, cultura basarabeană nu se asimilase complet culturii Uniunii, păstrând viu spiritul revoltei împotriva uniformizării culturale, ci s-a axat pe dezmembrarea teritorială.

În articolul „Veșmântul limbii noastre”, publicat în numărul 4 din 1988, V.Mândăcanu afirma că „PROBLEMA (limbii) nu are astăzi alte dimensiuni decât dimensiunea RESTRUCTURĂRII PSIHLOGIEI, dimensiunea AVÂNTULUI PRIMENITOR, dimensiunea CUNOAȘTERII și dimensiunea OCROTIRII LIMBII.” (Mândăcanu 1988: 130) În ciuda opreliștilor și suspiciunilor, limba noastră a rămas o întrupare a spiritului de libertate, iar, dacă ar putea vorbi, ea „ar striga cu legitimitate mândrie: pentru mine nu există nimic mai scump decât libertatea.” (Mândăcanu 1988: 138) În numărul 9, 1988, R.G.Piotrovskii apreciază insistența revistei asupra problemei în cauză și susține că „**aceiași** limbă poate deservi simultan câteva popoare” (Piotrovskii 1988: 121), iar structura ei nu cunoaște caracteristici sociale de clasă sau naționaliste: „Faptul că în

republică de 60 de ani nu încetează discuțiile în jurul problemelor privind caracterul limbii moldovenești, relațiile ei cu limba română, pe de o parte, și nepotrivirea alfabetului chirilic, pe de altă parte, ne dovedește elocvent că aceste probleme-cheie ale conștiinței și culturii poporului moldovenesc rămân pînă în prezent nerezolvate, neclare și, aș zice, dureroase. Iată de ce merită toată lauda hotărârea colegiului revistei „Nistru” de a oferi paginile unei discuții deschise, așa cum o cer normele democratizării vieții noastre de azi.” (Piotrovșchii 1988: 121)

Dezghețul logoreic al publicisticii din revista „Orizontul” ne plasează, scriptural, în fața diverselor probleme sociale, istorice și literare. Prezentarea adevărului și demonstrarea lui este atât o dorință a cititorilor care trimit la adresa redacției numeroase scrisori și întrebări, cât și a colaboratorilor care necesită un public cultivat. În același context de idei, V.Grebenșciov afirma că timpul de a spune lucrurilor pe nume a venit demult și unele probleme ale istoriei „trebuie tratate de pe poziții noi, actuale. Orice popor e dator să-și cunoască izvoarele, dacă vrea să existe ca entitate națională.” (Grebenșciov 1988: 41) De aici și manualele de istorie, unde „perioadei daco-romane, care a avut o deosebită importanță în constituirea poporului moldovenesc, i se rezervă...doar câteva alineate. E foarte bine că sunt oglindite pe larg relațiile moldo-ruso-ucrainene, dar, din păcate, sânt totalmente neglijate relațiile deosebite de importante dintre Moldova și Țara Românească și Transilvania – țări care aveau aceeași religie, aceeași limbă și dușmani comuni.” (Grebenșciov 1988: 41) Alipirea Basarabiei la Rusia este tratată unilateral, evidențiindu-se doar aspectul progresist al acestui eveniment; dar el a avut și consecințe negative pentru cultura moldovenilor din Basarabia, „dezlipiți artificial de restul poporului moldovenesc.” (Grebenșciov 1988: 41)

Problema oricărei culturi, descrisă de poetul Leons Briedis (în interviul acordat lui G.Grigorescu) este cea de a-și păstra identitatea și ineditul: „O cultură străină se dezvăluie în toată amploarea ei numai în contact cu alte culturi și între ele ia naștere un fel de dialog, care descoperă esențe și sensuri noi, de existența cărora nici n-am putut bănui. Astfel, două culturi, venind în contact, nu se contopesc, nu se anulează, ci continuă să rămână independente, ele creează sensuri noi, îmbogățindu-se reciproc.” (Grigorescu 1988: 19) Cultura basarabeiană nu a avut parte de aceste principii de dezvoltare, ea fiind asimilată de cea rusească și închistată în rigorile ideologice ale partidului comunist, fapt din care a rezultat un vădit complex al teritorialității.

Spre deosebire de revistele menționate, săptămânalul „Literatura și arta” rămâne încă mult timp fidel lozincii „Proletari din toate țările, uniți-vă!”, publicând, deseori, articole prin care se încerca o identificare și o îndreptățire a faptelor neexistente în societatea timpului. Un exemplu elocvent îl prezintă Al.Zavtur în articolul „Societatea democrației reale”, unde își oprește atenția asupra rolului membrilor partidului comunist la conducere, asupra nivelului de democrație în proletariat și a libertății oferite oamenilor: „În orice formație socială esența puterii este determinată de conținutul ei de clasă, de menirea istorică și de sarcinile ei principale. Instaurarea dictaturii proletariatului îi permite clasei muncitoare să-și îndeplinească misiunea istorică de a lichida orânduirea bazată pe principiile asuprairii și exploatării omului de către om, întru construcția socialismului.” (Zavtur 1985:2) Este evident decalajul dintre miza titlului și conținutul care îl explică. Relaționarea termenilor din câmpuri semantice diferite – democrație și dictatură a proletariatului – conturează tendința de echilibrare ideologică, de prezentare a inexistentului drept existent cu scopul de a monopoliza gândirea și acțiunile populației.

Această tendință de protejare ideologică nu dispare nici atunci când semnele îmbolnăvirii sistemului comunist devin tot mai evidente. Dimpotrivă, se apelează la un discurs

al învinuirii Celuilalt, care era ideologia capitalistă cu toate accentele ei de democratizare, și la găsierea argumentelor care ar simula slăbiciunile politicii comuniste: „De accentuat că, odată cu publicarea pentru discutare a proiectelor noii redacții a Programului și Statutului PCUS, a Direcțiilor principale ale dezvoltării economice și sociale a Uniunii R.S.S. pe anii 1986-1990 și pe perioada până în anul 2000, mijloacele de informare publică au început să trâmbițeze despre o oarecare «criză a modelului» sovietic al comunismului. [...] Ei afirmă că sistemul socialist, chipurile, n-a susținut examenul istoriei, n-a fost în stare să-și dovedească avantajele față de capitalism. Prin aceasta se urmărește scopul de a discredita documentele noastre de program, demonstrând «utopismul» încercărilor realizării în viață a idealurilor socialismului și comunismului.” (Marchitan 1987: 4) Deși Ștefan Marchitan aruncă o replică așa-numiților falsificatori burghezi, replica este neînțeleasă și seamănă mai mult cu o modalitate de îndreptățire a vinovatului, decât de apărare a ideologiei în declin.

Nu doar problemele sociale și politice, cărora le este destinată marea parte a săptămânalului, ci și cele culturale sunt supuse unei analize critice, atunci când conducerea consideră necesar faptul dat. O asemenea critică a tuturor domeniilor culturale (teatru, literatură, film, etc.) este prezentată în articolul „Imperativele vremii și problemele perfecționării nivelului ideologico-estetic al creației artistice”, realizat de V.I.Smirnov, al doilea secretar al CC al PCM. Prin vocea lui V.Smirnov, partidul cerea literaturii profunzime și operativitate pentru a contribui la formarea unor înalte calități morale și pentru a dezvolta, prin cuvântul scriitorului, spiritul partinic în generația tânără. În sarcina publicisticii intra reflectarea realității și informarea maselor, cu același patos și venerație politică care se cerea creațiilor literare. Idei similare erau rulate și în cadrul tuturor congreselor scriitorilor din R.S.S.M.: „Uniunea scriitorilor este chemată să se îngrijească permanent de creșterea profesională, de călirea ideologică și morală a literaților, de aprecierea obiectivă atât a lucrărilor autorilor cunoscuți, cât și ale tinerilor autori, de competență, de combativitatea și principialitatea marxist-leninistă a criticii în lupta împotriva manifestărilor lipsei de principii ideologice și împotriva platitudinii estetice.” (Congresul al VII al scriitorilor din RSSM 1986: 1) Un alt exemplu elocvent îl reprezintă materialele unei întâlniri dintre E.C.Logaciov, secretar al CC al PCUS, și colegiul de redacție al ziarului „Советская Культура”, de la 1 și 3 iulie, 1987: „Denumirea ziarului dumnevoastră cuprinde o noțiune destul de vastă: cultura sovietică. Anume cultura, nu numai arta. Trebuie să spunem însă că analiza materialelor publicate în ziar arată că dumnevoastră ați îngustat cu mult, mai ales în ultimul timp, conținutul, tematica.” (Logaciov 1987:2)

Din 1988, „Literatura și arta” se transformă într-un câmp de luptă dintre forțele de apărare și cele de învinuire ale ideologiei socialiste. Nu putem afirma că acest conflict ideologic dispăre din paginile LA începând cu anul 1989: decantările conceptuale abia aici își găsesc izvorul pe care îl vor săpa adânc în stânca istoriei și a limbii. Nemulțumirile scriitorilor, zămislite în conștiința lor încă de la primii pași ai restructurării (îndeosebi literare), ajung a fi exprimate în mai multe articole dintre care am selectat „Adresare către Conferința a XIX-a unională de partid”. Scriitorii sunt nemulțumiți de statutul lor și de maniera în care sunt tratați în funcție de necesitate: „S-a creat o situație ciudată: când vor «să-i puie la punct» pe scriitori, se grăbesc să le amintească despre partinitatea literaturii; când însă vor să-i înlăture de la participare la forul unional de partid, uită cu ușurință de partinitatea literaturii”, dar și de componența delegației pentru această conferință unională. (Adresare către Conferința a XIX-a unională de partid 1988:4) Ei solicitau ca „scriitorii-comuniști” D.Matcovschi și I.Hadârcă să fie înscrși în rândul delegaților și se pronunțau totodată pentru anularea protectoratului ideologic al uniunilor de creație: „A

venit timpul să eliberăm uniunile de creație de «căpitani» ideologici, de felurite directive sufocante, indicații, tutelă mărunță, răstiri și alte manifestări ale «dreptului telefonic.»” (Adresare către Conferința a XIX-a unională de partid 1988:4)

Varietatea punctelor de vedere existente reprezintă un amplu câmp de cercetare socio-culturală și literară. Dacă în discursul totalitar primează cantitativul, verbalizarea și absența unei referințe concrete sau a unei intenții comunicative, atunci discursul restructurării schimbă centrul de greutate spre esența comunicării și spre calitatea ei. Evident, militantismul nu și-a găsit forme poetice elevate, în schimb a incifrat ideea decalajului dintre *ce* am fost și *cine* putem deveni prin regăsirea identității naționale. Publicistica avea nevoie de o sursă informațională dinamică, prin care ar fi mișcat mentalitatea poporului înspre principiile democratice. Lupta însă devenea acerbă, iar oamenii – neîncrezători, și astfel presa rămânea singurul ostaș care păstra viu optimismul unei regăsiri a identității naționale.

Bibliografie:

1. *Adresare către Conferința a XIX-a unională de partid*, în *Literatura și arta*, Nr. 24, 9iunie, 1988, p. 4.
2. *Congresul al VII al scriitorilor din RSSM*, în *Literatura și arta*, Nr. 20, 14 mai, 1986, p. 1.
3. *Cuvânt către cititor* în *Nistru*, 1988, Nr. 4, p. 4.
4. Dumbrăveanu, Victor, *Au și anonimii nume* în *Nistru*, Nr. 1, 1987, p. 108-110.
5. Dumbrăveanu, Victor, *Poartă spre vremea nouă* în *Orizontul*, Nr. 9, 1987, p. 2.
6. Eco, Umberto, *Tratat de semiotică general*, Cluj, Editura Casa Cărții de Știință, 1982, p. 396.
7. Grebenșciov, Victor, *De mult e timpul să spunem lucrurilor pe nume* în *Orizontul*, Nr. 9, 1988, p. 39-43.
8. Grigorescu, Grigore, *Cu Leons Briedis despre viață, creație și limbă* în *Orizontul*, Nr. 6, 1988, p. 19-21.
9. Marchtan, Ștefan, *Strategia accelerării și falsificatorii ei burghezi*, în *Literatura și arta*, Nr. 31, 30 iulie, 1987, p. 4.
10. Mîndăcanu, Valentin, *Veșmântul ființei noastre* în *Nistru*, nr. 4, 1988, p. 130-138.
11. Piotrovșchii, R.G., *Limba literară și alfabetul* în *Nistru*, nr. 9, 1988, p. 121-126.
12. Savostin, Nicolai, *La umbra nucului ...personal* în *Nistru*, nr. 10, 1988, p. 133-138.
13. *Să lărgim cadrul activității, să cuprindem toate sectoarele construcției culturale. Cuvântarea lui E.C.Logaciov*, în *Literatura și arta*, Nr. 30, 23 iulie, 1987, p. 1-2.
14. Zavtur, Alexandru, *Societatea democrației reale* în *Literatura și arta*, Nr. 2, 10 ianuarie, 1985, p. 2.

SECȚIUNEA nr. 1
ȘTIINȚE NATURALE ȘI EXACTE
ATELIERUL ȘTIINȚE NATURALE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

**UNELE MODALITĂȚI DE PROMOVARE A ACTIVITĂȚII DE CERCETARE-
PROIECT CU ELEVII ÎN PROCESUL STUDIERII BIOLOGIEI**

Marta Bolduma, master, Facultatea de Științe ale naturii și Agroecologie,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducător științific: **Vasile Buzdugan**, conf. univ. dr.

Annotation: *This material represents the results of investigation and option referring to the utilization of the research project method at the biology lessons. Through this investigation it is tried to mention out the pupils and teachers' attitude towards this method and the eventual impact of its utilization within the framework of biology meetings, on studying motivation at biology lessons in school and pupils' attitude towards this subject.*

Keywords: *research project; didactic method; formative experiment and control experiment; the pupils' attitude; test.*

Cuvinte-cheie: *Proiect de cercetare; metodă didactică; experiment formativ și de control; atitudinea elevilor; sondaj de opinie.*

Actualele orientări, izvorâte din necesitatea realizării unei mai strânse îmbinări a teoriei cu practica, a instruirii cu activitatea productivă și cu cercetarea științifică dau un impuls în promovarea proiectelor de cercetare. În „pedagogia proiectivă” modernă, proiectul este înțeles ca o temă de acțiune-cercetare, orientată spre atingerea unui scop bine precizat ce urmează a fi realizată, pe cât posibil, prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu acțiunea practică. În acest sens, elevii își aleg sau primesc o temă de cercetare, relativ cuprinzătoare, pe care o realizează în variate forme de studiu, de investigație și de activitate practică, fie individual, fie prin efort colectiv, în echipă.

Angajarea în proiecte oferă adolescenților și tinerilor încrederea legitimă în capacitatea lor de a lucra independent, de a-și pune în valoare capacitățile creative; cultivă gândirea proiectivă și acțiunea bazată pe prevedere și calcul, capacități atât de mult solicitate în societatea contemporană încrezătoare în viitor și cutezătoare în tot ceea ce întreprinde.

Fiind vorba, în esență, de o acțiune care surprinde într-o formă sintetică informații și comportamente, trăiri și atitudini, proiectul de cercetare se distinge ca o metodă globală și cu caracter de interdisciplinaritate, susceptibilă să stimuleze și să dezvolte pe multiple planuri personalitatea în curs de formare a celor pe care îi instruiem (Cerghit 1997:115).

Metoda mai este și un excelent mijloc de testare a capacităților intelectuale, a aptitudinilor creatoare, a energiei și forței lor de voință, inclusiv a unor însușiri socio-morale (spirit de cooperare, de echipă, onestitate etc.) ale elevilor. Din punct de vedere prognostic, ea mai dezvăluie eventuale aptitudini științifice, tehnice, organizatorice, manageriale.

La etapa actuală, în procesul de predare-învățare, pentru profesori, este foarte important de a cunoaște metode didactice cât mai eficiente în atingerea obiectivelor la ore, una dintre care e metoda *proiect-cercetare*, care dezvoltă la elevi o serie de competențe practice și sporește interesul elevilor față de învățatură (Богомоллова 2006: 38).

Or, după cum subliniază Marshall McLuhan, elevul contemporan este unul cu noi viziuni, un „explorator” care dorește să cunoască, să cerceteze, să descopere ceva nou, necunoscut, de aceea importanța creării de către profesor a situațiilor de învățare cu implicarea elevilor în activități de colectare, prelucrare și analiză a datelor obținute în urma activității de cercetare devine un deziderat prioritar. În această ordine de idei implementarea metodei *proiect-cercetare* este de o semnificativă importanță practică.

Scopul cercetării noastre vizează căutarea posibilităților didactice de implementare a metodei proiect de cercetare în cadrul orelor de biologie.

Obiectivele cercetării privind organizarea activității de cercetare-proiect cu elevii la biologie sînt următoarele:

1. Stabilirea atitudinii profesorilor față de metoda didactică proiectul de cercetare;
2. Elaborarea și realizarea conținutului activității unui proiect de cercetare cu elevii în cadrul cercului de biologie;
3. Cercetarea impactului metodei didactice proiectul de cercetare asupra atitudinii elevilor față de disciplina școlară biologia.

Valoarea practică a rezultatelor cercetării constă în posibilitatea lor de a deveni un eventual suport didactic pentru profesori în scopul valorificării potențialului metodei proiect de cercetare, în procesul predării biologiei precum și a altor discipline școlare.

Metoda proiectului, conform opiniei lui Ioan Cerghit prezintă o activitate educațională complexă, ce valorifică diverse tehnici cu un real potențial formativ, care oferă elevilor posibilitatea de a demonstra ce știu și, mai ales, ce știu să facă, punându-i în situația de a căuta, sintetiza, asocia, compara, lucrînd individual, în perechi sau în grup, interacționînd cu diverse domenii de activitate și învățare în construirea propriilor cunoștințe, comunicînd cele realizate la anumite etape ale activității, comunicarea avînd o motivație clară, reală și stimulatoare pentru exercițiul vorbirii (Cerghit 1997:115).

Ideea realizării unui proiect izvorăște din setea elevilor de a acumula tot mai multe informații referitoare la un anumit subiect sau de a realiza legături între cunoștințele asimilate prin intermediul diferitelor discipline de învățămînt într-o anumită perioadă școlară.

Scopul proiectului este de a-l ajuta pe copil să cunoască mai mult despre un subiect, punîndu-l pe acesta în situația de a căuta, de a lucra individual, demonstrînd ceea ce știe și nu de a găsi răspunsul corect la însărcinarea oferită lui la un anumit moment. Profesorul, prin intermediul lui, le oferă elevilor posibilitatea de a cunoaște în profunzime domenii noi, de a acumula cunoștințe în mod independent, de a dezvolta competențe precum creativitatea, spiritul de inițiativă, capacitatea de a comunica și de a lucra în echipă (Ермаков 2006: 8).

Această metodă permite elevilor, de asemenea, dobîndirea unor deprinderi și abilități prin care, ulterior, se poate realiza înțelegerea și producerea unor raționamente autentice, devenind astfel participanți activi în viața de zi cu zi (Macavei 2002: 64).

În cadrul proiectelor se pot realiza abordări și soluționări cu implicarea mai multor discipline, ce permit însușirea unui mod de „gîndire interdisciplinară” și a unui mod de abordare unitar integrat (Ияхомова 2004: 48).

În urma realizării unor astfel de activități are loc dezvoltarea la elevi, în plan psihopedagogic și psihosocial, a următoarelor caracteristici: sociabilitate, optimism, creșterea capacității de comunicare, detensionare, formarea sentimentului valoric personal, creșterea stimei de sine și a încrederii în forțele proprii.

Investigația noastră experimentală a cuprins un eșantion de 20 de elevi (clasele a 7-a, a 8-a și a 9-a) înscriși în cercul de biologie din Gimnaziul „Vasile Bejinaru”, satul Hăsnășenii Noi, raionul Drochia și 12 profesori din ciclul primar și din cel gimnazial (specialitățile: biologie, geografie, istorie, matematică, limbă și literatură română) cu vîrsta între 25 și 62 ani, avînd scopul de a stabili atitudinea lor față de metodele moderne, inclusiv și față de metoda cercetare-proiect.

Profesorii solicitați posedă un stagiul de muncă între 1 și 45 ani în diverse instituții de învățămînt: L.T. „Ion Creangă”, L.T. „M.Eminescu”, L.T. „Vasile Alecsandri” din municipiul Bălți și Gimnaziul „Vasile Bejinaru” din satul Hăsnășenii Noi, raionul Drochia, gimnaziul din satul Heciul Nou raionul Sîngerei.

La prima etapă (experimentul de constatare) a fost realizat un sondaj-anchetă pentru elevi, cu scopul de a stabili atitudinea lor subiectivă față de obiectul biologie. Această anchetă a precedat activitatea de cercetare-proiect pe tema „Pașaportul ecologic al teritoriului din vecinătatea școlii” realizată de către elevi (experimentul formativ) în cadrul cerului de biologie.

În cadrul proiectului de cercetare, elevii, împărțiți în patru echipe, fiecare având însărcinările sale speciale, s-au ocupat cu cercetări în teritoriul din vecinătatea școlii la următoarele aspecte: elaborarea planului topografic al școlii și al teritoriului adiacent ei (cu indicarea spațiilor verzi, drumurilor, construcțiilor etc.); inventarierea speciilor de copaci și arbuști și a suprafețelor ocupate de aceste specii; determinarea componenței specifice a ornitofaunei și entomofaunei pe spațiul cercetat, precum și a diverselor animale domestice și a celor fără adăpost.

Una dintre echipele de elevi au supus cercetării stratul superficial al solului, determinând speciile de insecte întâlnite în sol; au stabilit factorii, sursele și gradul de poluare al solului. Pe lângă toate acestea, una din echipele de elevi au intervievat măturătorii, pentru a stabili frecvența de colectare a gunoierului și de curățare a teritoriului adiacent școlii. La fel, ei au desemnat doi elevi care să stabilească numărul de automobile, ce trec pe străzile ce înconjoară teritoriul în timp de 24 ore. Proiectul de cercetare a fost susținut de către elevi printr-un raport cu durata de 45 minute în fața profesorilor, elevilor și membrilor juriului.

În continuare, după realizarea experimentului formativ, s-a realizat o nouă anchetare (experimentul de control), prin care s-a intenționat a stabili dacă, eventual, acest gen de activitate schimbă atitudinea elevilor față de natură și față de biologie ca știința despre natura vie.

Pentru a determina atitudinea profesorilor față de metoda didactică proiectul de cercetare și eficiența aplicării ei în procesul de învățământ, au fost promovate două sondaje de opinii cu profesori de biologie și profesori de alte specialități.

Rezultatele de la prima întrebare (fig. 1.1.) a primei anchete, promovate cu elevii atestă faptul că atitudinea elevilor față de obiectul *biologia* s-a schimbat.

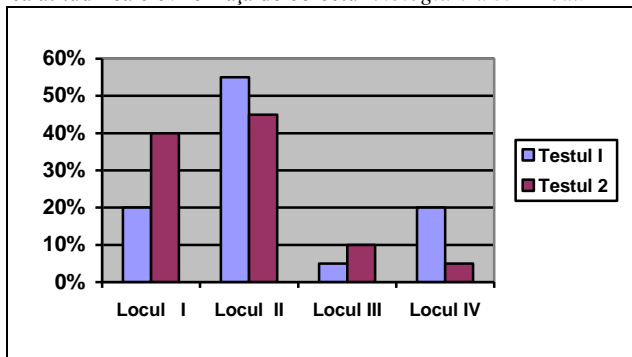


Fig. 1.1. Indicele mediu al atitudinii elevilor față de obiectul *biologia*

Astfel, în cadrul primului test – 20% din elevi au plasat biologia pe primul loc, iar în testul al doilea – 40% (de două ori mai mulți). Cu 10% a crescut și numărul celor ce au plasat biologia pe locul doi. Aceeași creștere a interesului față de biologie o atestăm și prin scăderea cu 15% a numărului elevilor ce au plasat biologia pe locul patru printre alte discipline școlare, după ce s-a lucrat în cadrul proiectului.

Rezultatele cu privire la importanța studierii biologiei în școală, după ce s-a realizat activitatea de cercetare împreună cu elevii, sînt prezentate mai jos în formă grafică (fig. 1.2.).

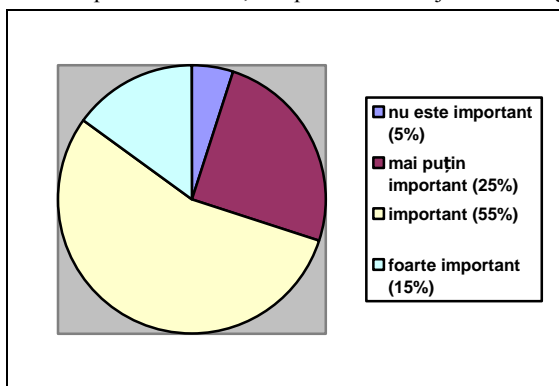


Fig. 1.2. Opiniile elevilor cu privire la importanța studierii biologiei în școală

Rezultatele arată că cei mai mulți elevi (55%) susțin că studierea biologiei în școală este importantă. 15% din elevi o consideră foarte importantă. În sumă 70% din elevi, consideră studierea acestei discipline de mare importanță.

Prin o altă întrebare, din testul al doilea, elevii și-au exprimat, în sistemul 1-5 puncte, preferințele față de formele în care ar dori să studieze biologia din cele patru forme de studiere propuse: a. cu ajutorul manualului, b. prin intermediul lucrărilor de laborator, c. prin lecție de predare-învățare (profesorul predă și elevul povestește), d. proiect de cercetare (cercetarea unei anumite probleme).

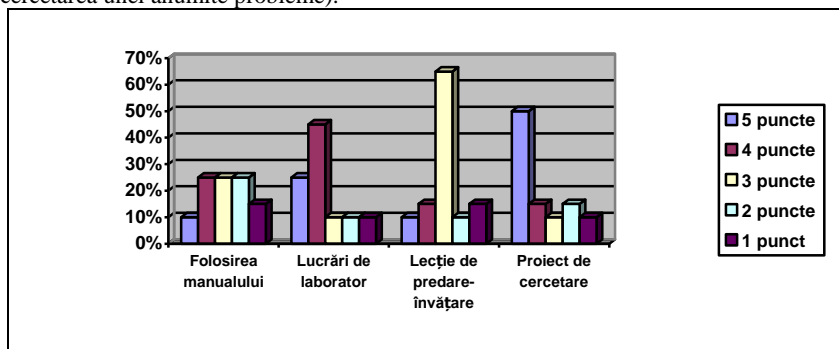


Fig. 1.3. Gradul de preferință a elevilor față de formele de organizare și metodele de studiere a biologiei

Ceea ce s-a putut observa clar (fig. 1.3.) este că fiecare al doilea elev a acordat preferință metodei proiectul de cercetare. Totodată, doar 10% dintre cei chestionați ar dori să studieze biologia cu ajutorul manualului, adică de 5 ori mai puțini ca cei, care preferă proiectul de cercetare ca metodă.

Prin ultima întrebare din cadrul anchetei a doua, în care se cerea elevilor să-și exprime gradul în care s-a schimbat atitudinea lor față de obiectul biologia, se constată că, interesul a 40% de elevi, în sumă, s-a schimbat destul de considerabil (a se vedea tabelul 2.4.), și încă la 55% – mai puțin, dar totuși s-a schimbat.

Tabelul 1.1. Expirarea gradului în care s-a schimbat atitudinea elevilor față de obiectul biologia (%)

Varianta de răspuns		Nu s-a schimbat	S-a schimbat puțin	S-a schimbat considerabil	S-a schimbat radical
Total elevi		5%	55%	35%	5%
Din care	Băieți	0%	55%	71%	0%
	Fete	100%	45%	29%	100%

Din observările asupra elevilor implicați în experiment, avem temeiul să afirmăm că metoda cercetare-proiect trezește un interes deosebit în rândurile lor, aceasta se datorează, probabil, faptului că ei sînt permanent în căutare, cercetate, în descoperire de noi informații, de noi cunoștințe, ceea ce satisface curiozitatea caracteristică, în general, copiilor.

Printr-o întrebare din chestionarul destinat profesorilor de biologie, s-a solicitat indicarea acelor metode din cele indicate: *proiect de cercetare*, *SINELG*, *diagrama Venn* și metoda *cubul*, pe care nu le-au folosit niciodată la ore sau le-au folosit rar. Rezultatele au demonstrat că o bună majoritate din profesori (53%), nu au utilizat de fel metoda proiectul de cercetare – fapt regretabil și puțin îmbucurător, în schimb nu au fost nici unul din cei chestionați, care nu ar fi utilizat de fel metoda cubul, el fiind utilizat de cca 46% din profesorii anchetati.

Astfel se constată că, dintre metodele menționate, cel mai rar la ore este folosită metoda proiect de cercetare, după care urmează metoda diagrama Venn și metoda SINELG, iar cel mai frecvent – metoda cubului. Tabloul s-a dovedit a fi același și în cazul profesorilor de alte specialități.

O altă întrebare din anchetă solicita profesorilor de biologie să aprecieze prin sistemul de 1-5 puncte, care din metodele: explicația, proiectul de cercetare, brainstorming-ul, clustering-ul și P.R.E.S. se dovedesc a fi cele mai interesante pentru ei. Analizînd rezultatele obținute putem spune că, cea mai interesantă metodă pentru profesori s-a dovedit a fi, totuși, proiectul de cercetare, la fel ca și metoda brainstorming-ul. Astfel, 46% din profesori au apreciat metoda proiectul de cercetare cu 5 puncte; 26% cu 4 puncte și 20% au apreciat metoda cu 3 puncte. Bucură faptul că nici unul din profesori nu au apreciat proiectul de cercetare cu balul 1.

Din răspunsurile la o următoare întrebare mai determinăm că: 53% din profesorii anchetati aplică, uneori, metoda cercetare-proiect, 40% din profesori au aplicat puțin metoda dată, iar 6% – nu au aplicat-o niciodată.

Concluzii:

1. Proiectul de cercetare organizat în cadrul cercului de biologie provoacă sporirea motivației și a gradului de implicare activă a tuturor elevilor în studierea biologiei.
2. Atitudinea elevilor față de obiectul biologia, în urma realizării activității în proiectul de cercetare, a crescut de două ori.
3. Numărul elevilor care consideră importantă studierea biologiei în școală este de 11 ori mai mare ca al celor ce consideră că, studierea biologiei este neimportantă.
4. Cei mai mulți elevi, circa jumătate, ar dori să studieze biologia prin intermediul metodei proiectul de cercetare, dintre care cei mai mulți s-au dovedit a fi elevi (60%).
5. Metoda proiect de cercetare este nejustificat de rar folosită la ore atît de către profesorii de biologie cît și de cei de alte specialități.

Bibliografie:

1. Cerghit, Ion, *Metode de învățămînt (Idei pedagogice contemporane)*, București, 1997.
2. Macavei, E., *Pedagogie. Teoria educației*, București, 2002.

3. Богомолова, А., *Организация проектной исследовательской деятельности учащихся // Биология в школе № 5, 2006, стр. 35-38.*
4. Ермаков, Д. С., *Учебный экологический проект // Биология в школе № 5, 2006, стр. 7-10.*
5. Пахомова, Н. И., *Метод учебного проекта в образовательном учреждении, 2004.*

METODE DE EVALUARE ALTERNATIVĂ ÎN CADRUL ORELOR DE BIOLOGIE

Aliona Țurcan, studentă, Facultatea de Științe ale Naturii și Agroecologie,
Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți
Coordonator științific: **Maria Nicorici**, conf. univ. dr.

Rezumat: *Evaluarea ca parte integrantă a procesului educațional reprezintă o etapă importantă în predarea disciplinelor de studii. Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor, ci și ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării.*

Cuvinte-cheie: *evaluare, metode alternative, proces educațional, investigație, studiu de caz.*

Résumé: *L'évaluation comme partie intégrante du processus éducatif représente une étape importante dans l'enseignement des matières d'étude. L'évaluation doit être conçue non seulement comme un contrôle des connaissances, mais aussi comme un moyen de perfectionnement qui suppose une stratégie globale de la formation.*

Mots-clés: *évaluation, méthodes alternatives, processus éducatif, investigation, étude de cas.*

Evaluarea ca proces de bază în instruire indică eficiența, progresul, reușita, succesul performanța sau reversul lor, pentru fiecare student, dar și pentru profesor și școală, reprezintă o succesiune de operații ce atestă nivelul de pregătire al studentului, precum calitatea procesului educațional, în care marchează realizarea obiectivelor de constatare, informare, prevenire, educare, ameliorare, reglare, autoreglare (1).

O evaluare se realizează pentru: optimizarea conținutului învățământului; reglarea operativă a procesului educațional; determinarea nivelului educațional; controlul propriilor capacități de predare; diversificarea strategiilor, metodelor și instrumentelor de evaluare, prin utilizarea unor procedee alternative; efectuarea comparațiilor, generalizărilor, diagnozelor și prognozelor, informarea elevilor și a părinților cu privire la rezultatele obținute și asupra cauzelor nerealizării obiectivelor curriculare propuse (Stoica 2002: p.156).

Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci și ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării. Ea constituie o ocazie de validare a justetei secvențelor educative, a componentelor procesului didactic, precum și un mijloc de delimitare, fixare și intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale.

Alain Kerlan consideră că evaluarea se face pornind de la următoarele întrebări-cheie:

De ce se face evaluarea?

În raport cu ce se face, care este sistemul de referință?

Pentru cine (care sunt destinatarii)?

Ce se evaluează?

Cu ajutorul căror instrumente se face evaluarea? (Cucoș 2008: p.34)

Ca parte integrantă a noii paradigme educaționale, evaluarea este la fel de importantă ca și predarea-învățarea. Prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi în activitatea de învățare se impune evaluarea permanentă a performanțelor celor evaluați și evidența strictă a rezultatelor obținute. Cadrul didactic, dirijând activitatea celor evaluați, își autoevaluează propriile capacități și competențe de predare. Teoria și practica evaluativă a evidențiat mai multe modele de evaluare. Alături de metode de evaluare tradiționale (probe orale, scrise, practice) la ora actuală se utilizează și metode alternative sau complementare de evaluare a căror pondere devine tot mai semnificativă în

paleta activităților evaluative desfășurate la nivelul întregului sistem de învățământ. Aceste modalități nu au fost concepute în ideea de a le înlocui pe cele clasice / tradiționale, ci în dorința de a face evaluarea mai flexibilă și, de ce nu, mai atractivă, atât pentru evaluatori, cât și pentru cei care fac obiectul evaluării: elevi, studenți, persoane care participă la diverse programe de instruire.

Metodele alternative de evaluare sunt mult mai suplă și permit profesorului să structureze puncte de reper și să adune informații asupra derulării activității sale, utilizând instrumente ce se adecvează mai mult la specificul situațiilor instructiv-educative. Se poate de menționat că la aplicarea acestor metode parvine și o oarecare dificultate pentru că ele nu sunt standardizate, modul de proiectare și aplicare depinzând, în fiecare caz în parte, de la profesor la profesor.

În literatura de specialitate sunt expuse diferite metode de evaluare alternativă care sunt utilizate și în cadrul predării biologiei, precum ar fi:

1. Portofoliul
2. Investigația
3. Studiul de caz
4. Autoevaluarea
5. Testarea.

În plină reformă curriculară, un rol prioritar în cadrul evaluării curente și finale acord metodelor: Investigația și Studiul de caz.

Investigația. Se prezintă ca un instrument ce facilitează aplicarea în mod creativ a cunoștințelor și explorarea situațiilor noi. Elevul este pus în situația de a căuta o soluție la exigențe și complexități diferite.

Caracteristicile esențiale ale investigației constau în următoarele aspecte:

- are un pronunțat caracter formativ;
- reprezintă o situație complicată care nu are rezolvare simplă;
- deși sarcina poate fi scurtă, timpul de lucru este relativ lung;
- începe, se desfășoară și se termină în clasă;
- poate fi individuală sau de grup;
- aprecierea modului de realizare a investigației este de tip holistic, de obicei;

Exemple de investigație:

Tema: Reacția de răspuns a organismelor la factorii de mediu

Sarcină: Realizează un experiment pentru a cerceta sensibilitatea la plante, conform algoritmului alăturat și elaborează un raport pentru prezentarea datelor.

- Așează o plantă de tradescanția pe pervaz;
- Notează poziția frunzelor față de sursa de lumină;
- Observă peste o săptămână orientarea frunzelor;
- Notează datele în caiet;
- Rotește ghiveciul cu 180°;
- Formulează concluzii

Tema: Structura celulei. Permeabilitatea membranei.

Sarcină: Studiază fenomenul de plasmoliză prin efectuarea următorului experiment:

- Pregătește un preparat microscopic din foița de ceapă;
- Observă preparatul și desenează aspectul celulei;
- Picură pe preparat o picătură de soluție concentrată de zahăr;
- Observă preparatul după 10 minute;
- Desenează aspectul preparatului;
- Creează condiții experimentale pentru refacerea turgescenței celulei.

Concluzii.....

Tema: Nutriția la plante.

Sarcina: Pregătește un preparat microscopic din frunza unei plante de cameră (urzicuță sau telegrafal).

- Observă preparatul la microscop;
- Identifică stomatele și alte componente ale unei celule;
- Desenează-le
- Elaborează concluzii

Studiul de caz. Studiul de caz reprezintă o metodă de confruntare directă a participanților cu o situație reală, autentică, luată drept exemplu tipic, reprezentativ pentru un set de situații și evenimente problematice.

Scopurile acestei metode interactive, valoroasă din punct de vedere euristic și aplica-tiv constau în:

- realizarea contactului participanților cu realitățile complexe, autentice dintr-un domeniu dat, cu scopul familiarizării acestora cu aspectele posibile și pentru a le dezvolta capaci-tățile decizionale, operative, optime și abilitățile de a soluționa eventualele probleme;
- verificarea gradului de operaționalitate a cunoștințelor însușite, a priceperilor și de-prinderilor, a comportamentelor, în situații limită;
- sistematizarea și consolidarea cunoștințelor, autoevaluarea din partea fiecărui partici-pant în parte, a gradului de aplicabilitate a acestora în situațiile create;
- educarea personalității, a atitudinilor față de ceilalți participanți și față de cazul respectiv, tratarea cu maturitate a situațiilor;
- exersarea capacităților organizatorice, de conducere, de evaluare și decizie asemeni unei situații reale;

Regulile desfășurării metodei au în vedere, în special, „cazul” ales. Astfel, pentru ca o situație să poată fi considerată și analizată precum un „caz” reprezentativ pentru un do-meniu, ea trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- să fie autentică și semnificativă în raport cu obiectivele prefigurată, condensând esențialul;
- să aibă valoare instructivă în raport cu competențele profesionale, științifice și etice;
- să aibă un caracter incitant, motivând participanții la soluționarea lui, corespunzând pregătirii și intereselor acestora;
- să solicite participarea activă a tuturor elevilor în obținerea de soluții, asumându-și responsabilitatea rezolvării cazului.

Exemple de studiu de caz:

Tema: Comportamente de integrare a animalelor în mediu

Sarcina: Studiați comportamentul de integrare a furnicilor în mediu. Procedeați conform algoritmului:

1. Pregătește 3 borcane de sticlă;
2. Toarnă în ele nisip (un strat de aproximativ 1 cm);
3. Pune în ele furnici:
 - în primul borcan o furnică;
 - în al doilea borcan - 2 furnici;
 - în al treilea borcan 10 furnici.
4. Observă comportamentul furnicilor în cele 3 borcane;
5. Completează spațiile de mai jos:

Observații:.....

Concluzii:.....

Tema: Mediul de viață și factorii ecologici

În timpul iernii, când bazinele se acoperă cu gheață, se înregistrează uneori pierderi în masă a peștilor. Care factor ecologic generează acest fenomen și cum poate fi el evitat? Propuneți soluții.

Tema: Sisteme vitale ale ecosistemelor

Într-o seră, unde se cultivă roșii, s-a produs o avarie la sistemul de aprovizionare cu apă. Pentru lichidarea defecțiunii erau nevoie de două zile. Agronomul a dat indicații să reducă pe această durată temperatura din seră. Comentați decizia luată de agronom.....

Propuneți un experiment cu ajutorul căruia am putea demonstra rolul rămelor în prelucrarea solului.

În concluzii putem menționa că metodele alternative de evaluare prezintă următoarele avantaje:

- pot fi utilizate atât pentru evaluarea procesului, cât și a produselor realizate de elevi;
- oferă posibilitatea elevului de a aplica în mod creativ cunoștințele și deprinderile însușite, în situații noi și variate;
- reduc gradul de tensiune emoțională, în comparație cu metodele tradiționale;
- stimulează interesul, solicită elevilor capacități evidente de analiză, sinteză și rezolvare de probleme.

Bibliografie:

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera Internațional, Chișinău-București, 2000, 395 p.
2. Cucoș, C., *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iași, 2008, 265 p.
3. Stoica, M., *Pedagogie și Psihologie*, Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2002, 279 p.

ASPECTE ECOLOGICE ALE LEGITĂȚILOR CREȘTERII IEPURILOR DE CASĂ ÎN ONTOGENEZĂ

Natalia Culicițaia, masterandă, Facultatea de Științe ale naturii și Agroecologie,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducător științific: **Vasile Buzdugan**, conf. univ. dr.

Annotation: *The material represents the results of the home rabbits research and namely some certain peculiarities of the dynamics in weight and body length growth in ontogenesis. Some data are also obtained on the seasonal and diurnal dynamics of physiological parameters depending on the moon.*

Keywords: *rabbit; physiological standards; the kid's growth dynamics; the temperature of the body; the rhythm of breathing; pulse; seasonal and daily dynamics; the horning dependence.*

Cuvinte-cheie: *iepuri de casă; parametri fiziologici; dinamica creșterii corpului; temperatura corpului, ritmul respirației, pulsul; dinamica sezonieră și diurnă; dependență de fazele lunii.*

Zootehnia reprezintă una dintre principalele subramuri ale economiei, care oferă produse, folosirea cărora asigură o alimentație corectă și completă. Creșterea și exploatarea animalelor este una dintre cele mai vechi profesii, care a avut și are un rol important în existența și viața socio-economică a omenirii.

Animalele domestice sînt crescute pentru produsele lor: lapte, carne, ouă, lînă, blănuri etc., mai precis s-ar putea spune că omul folosește animalele pentru a transforma în lapte, carne, ouă etc. produsele vegetale pe care nu le poate folosi direct, ca: finul, pășunea, paiele, unele cereale și reziduuri de la industria alimentară.

Produsele obținute sînt rezultatul funcționării la parametri superiori a unor organe, aparate, sisteme a căror activitate s-a intensificat mult ca urmare a influenței omului după domesticire.

Elaborarea produselor amintite este deosebit de complexă: ea nu se limitează la funcția unui organ ci depinde de starea fiziologică a întregului organism și se găsește sub influența unui număr mare de factori, unii favorabili alții nefavorabili.

De aceea, pentru obținerea unor cantități maxime de produse de calitate trebuie să fie cunoscute atât elementele structurale și mecanismele fiziologice care stau la baza elaborării diferitelor produse, cât și factorii care le influențează.

Se poate afirma că dinamismul creșterii și exploatarea animalelor depinde de interrelația mai multor factori dependenți unul de altul, iar creșterea și exploatarea animalelor nu este posibilă fără cunoștințe minime de anatomie, fiziologie, genetică, alimentație, nutriție, igienă, bunăstare și, nu în ultimul rând, de etologie. Pe baza acestor cunoștințe teoretice și practice de ultimă oră, producțiile (animaliere) vor crește permanent spre limita potențialului biologic.

Anume în baza acestor raționamente s-a născut motivația alegerii și purcederea la investigații în cadrul temei de cercetare pe care am realizat-o.

Obiectul cercetării noastre îl constituie particularitățile manifestării ontogenetice a proceselor biologice la iepurii de casă.

Ipoteza – starea indicilor ecologici și biologici a iepurilor de casă este în funcție de factorii sezonieri și diurni.

Drept obiective ale cercetării au servit:

- edificarea în materia teoretică asupra subiectului cercetării;
- studierea dinamicii sporului în greutate a iepurilor în ontogeneză;
- studierea dinamicii creșterii lungimii corpului în ontogeneză;
- studierea dinamicii sezoniere și diurne a unor parametri fiziologici la iepurii de casă în ontogeneză.

Inovația științifică – au fost evidențiate legături ale dinamicii bioproductiei și sporului în greutate în ontogeneză a iepurilor de casă și ale dinamicii diurne și sezoniere a unor parametri fiziologici în dependență de fazele lunii.

Semnificația și valoarea aplicativă – rezultatele investigațiilor constituie modeste completări ale cunoștințelor despre biologia iepurilor ce pot fi de folos pentru amatorii crescători de iepuri în optimizarea confortului lor tehnologic.

Cercetările au fost efectuate în satul Duruitoarea Nouă r-nul Rîșcani în condiții de casă.

Drept obiect de cercetare a fost luată rasa de iepuri Uriașul cenușiu (topul compus din 3 masculi și 2 femele).

Cercetările au fost efectuate în perioada 26 iunie 2010 (odată cu ieșirea celor 5 indivizi din cuib) – 19 aprilie 2011.

În planul cercetărilor au fost cuprinse următoarele aspecte de cercetare:

1. Dinamica ritmicității de creștere a lungimii și a greutateii corpului.
2. Dinamica sezonieră și diurnă a unor parametri fiziologici (temperatura corpului, ritmul respirației, pulsul) în dependență de fazele lunii.

Ca metodă de cercetare a acestor aspecte a fost folosită măsurarea. Instrumente de investigare în cercetările efectuate au servit cântarul electronic, ruleta, termometrul electronic, fonendoscopul și cronometrul.

Drept criterii de determinare a ritmicității de creștere a iepurelui de casă a fost folosită lungimea și greutatea corpului. Măsurările au fost efectuate o dată în 3 săptămâni, în simbăta celei de a 3-a săptămâni.

Procedeu de desfășurării măsurărilor începe prin prinderea animalului și localizarea lui într-un spațiu izolat, să nu fie în prezența altor animale domestice. Măsurările lungimii corpului au fost efectuate prin plasarea ruletei de la vârful botului și pînă la începutul cozii, iar cea a greutateii corpului – prin plasarea animalului pe cântarul electronic. Cînd animalul se liniștește, atunci sînt notate datele de pe ecranul cântarului.

Pentru demonstrarea validității datelor obținute în urma măsurărilor ele au fost prelucrate matematic. Verificarea diferențelor semnificative între variante a fost făcută după

criteriul Fișer ($F=95$). Rezultatele au fost prelucrate în baza algoritmului 6 (Горя 1978: 31-33) și datele au fost introduse într-un tabel de următorul model:

Varianta (timpul)	Repetările					ΣV	$M = \Sigma V / n$	$(\Sigma V)^2$	$(\Sigma V)^2 / n$
	1	2	3	4	5				
6 săptămâni									
....									
30 săptămâni									
ΣR									

Lista unor abrevieri și simboluri: Σ – semnul însumării, suma; X – data; ΣX – suma tuturor datelor; ΣV – suma datelor variantei; ΣR – suma datelor repetărilor; n – numărul de date ale variantei; N – numărul total de date; t (tau) – numărul de variante.

Cercetarea ritmicității unor parametri fiziologici ai iepurilor de casă (t^0 , ritmul respirației și pulsul) au vizat observarea modificărilor lor pe parcursul anotimpurilor și în decursul a 24 de ore. Pentru determinarea ritmicității sezoniere a parametrilor anterior menționați măsurările au fost făcute pe data de 19 a lunilor iulie, octombrie, ianuarie și aprilie, iar a celei diurne în zilele cu cele două faze ale lunii (plină și nouă), din 3 în 3 ore, pentru lunile iulie-decembrie, inclusiv (de pe 11 iulie 2010 până pe 21 decembrie 2010). Pentru aceasta topul de iepuri era izolat de alte animale, pentru ca parametrii măsurați să nu fie influențați de ele. Determinarea temperaturii a fost făcută cu termometrul electronic, prin introducerea lui în orificiul anal al iepurelui, iar cea a ritmului respirației și a frecvenței pulsului – cu ajutorul fonendoscopului. Pentru măsurarea pulsului, fonendoscopul era plasat în dreptul inimii și se înregistra ritmul cardiac timp de un minut, cu ajutorul cronometrului. Ritmul respirației a fost măsurat prin plasarea fonendoscopului în partea anterioară a gâtului animalului, în direcția căilor lui respiratorii.

Datele despre valoarea medie particulară a lungimii și a greutateii corpului pe perioada iunie (2010) - ianuarie (2011) sînt prezentate în fig. 1.1.

Analizînd expresia grafică a datelor ce exprimă media particulară a lungimii corpului iepurilor (fig.1.1., A) se observă următoarea legitate în creșterea corpului în lungime a acestor lagomorfe: se produce o creștere a lungimii de la 26 cm (femele) și respectiv 24,3 cm (masculi) la vârsta de 3 săptămîni, pînă la 57,3 cm (femele) și 56 cm (masculi) la vârsta de 30 săptămîni, adică o creștere a mărimumii medii particulare a corpului mai mult de două ori. În general însă, pe parcursul săptămînilor diferențele dintre femele și masculi variază, lungimea femelelor prevalînd ușor asupra celei a masculilor. Mărimea maximală a diferenței este de 2 cm la vârsta de 15 săptămîni.

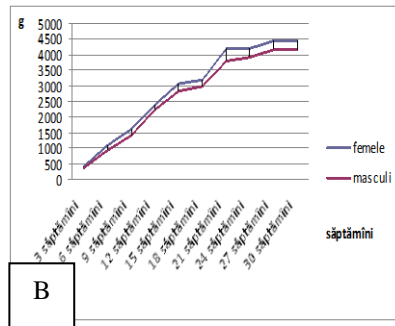
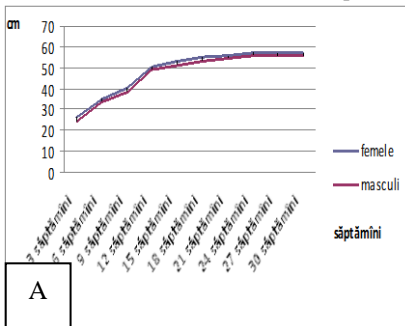


Fig. 1.1. Media particulară a lungimii (A) și masei (B) corpului iepurilor de rasa Uriașul cenușiu

Se observă, de asemenea, o legitate a creșterii biomasei (fig.1.1., B) iepurilor de la 415 g (femele) și respectiv 343 g (masculi) la vârsta de 3 săptămâni până la 4475 g și, respectiv, 4167 g la vârsta de 30 săptămâni. Progresul biomasei pe parcursul aceleiași perioade a crescut de circa 11 ori și ceva mai mult pentru masculii – cca 12 ori, mărirea greutateii corpului femelelor pe parcursul întregii perioade fiind mai mare ca cea a masculilor, detașându-se simțitor, maximal la vârsta de 21 săptămâni, când atingea 420 g. Comparând datele noastre cu datele altor cercetători din literatura consultată (vezi tabelul 1.1.), observăm că rezultatele obținute de noi sînt foarte apropiate de acestea.

Tabelul 1.1. Dinamica masei iepurilor de casă de diferite rase în ontogeneză (după Авакян З., Гнойко В., Мирось В., Помытков В. ș.a. citat de Александров, Косова 2009: 60).

Rasa	Vârsta în zile									
	1	30	60	90	120	150	180	210	240	270
Uriașul alb	0,07	0,6	1,6	2,6	3,4	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2
Albastru vienez	0,07	0,5	1,4	2,1	2,9	3,2	3,6	4,0	4,2	4,4
Californian	0,06	0,6	1,5	2,3	3,1	3,5	3,8	4,1	4,3	4,5
Alb de Noua Zeelandă	0,06	0,6	1,6	2,5	3,2	3,5	3,8	4,1	4,3	4,5
Argintiu	0,06	0,5	1,5	2,2	3,1	3,7	4,2	4,7	4,9	5,1
Uriașul cenușiu	0,06	0,6	1,5	2,2	3,0	3,6	4,1	4,6	4,8	5,1
Șinșila sovietică	0,06	0,6	1,5	2,3	2,9	3,5	4,1	4,6	4,8	5,1
Negru-roșcat	0,08	0,7	1,6	2,5	3,2	3,6	4,0	4,0	4,8	5,0
Creșterea medie diurnă, g	-	15,5	31,0	27,3	25,7	14,3	12,4	13,3	8,7	7,7

Conform altor date la fel se afirmă că greutatea medie a animalelor mature de rasa Uriașul cenușiu este în medie de 5 kg, pe cînd lungimea corpului este de 61 cm (Меспов, Бодур, Кривчанский 1988: 11).

Datele vizînd progresul lunar al lungimii și masei corpului sînt prezentate în formă grafică în figura 1.2.

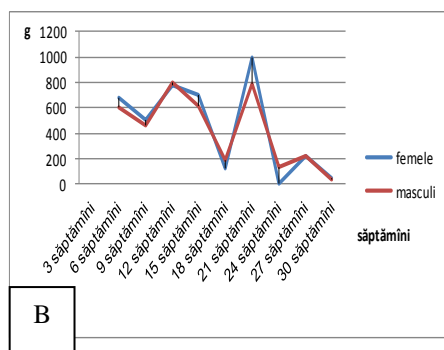
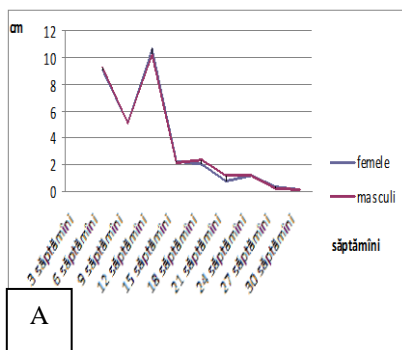


Fig.1.2. Progresul lunar al lungimii (A) și greutateii (B) corpului iepurilor de rasa Uriașul cenușiu

Mărimea progresului lunar al lungimii corpului (fig. 1.2., A) prezintă oscilații puțin mai pronunțate la femele față de cea a masculilor, în general curbele celor două sexe având același mers. Cota maximală a acestui progres pentru femele e caracteristică ca și pentru masculi pentru vârsta de 12 săptămâni (respectiv - 10,6 și 10,2 cm), fiind destul de ridicată și la vârsta de 6 săptămâni.

La progresul lunar al greutateii animalelor timp de 30 săptămâni (fig.1.2., B) se observă, de asemenea, oscilații pronunțate mai ales pentru femele, cu diferențe mai mari între cele două sexe. Cota maximală (1000 g), pentru femele, fiind la vârsta de 21 săptămâni, la măsurarea următoare (la vârsta de 24 săptămâni) devine nulă. În general, progresul mediu lunar al greutateii înregistrează oscilații mai mari decât cel al lungimii corpului.

Datele vizînd sporul în lungime și greutate al corpului iepurilor de rasa Uriașul cenușiu sînt prezentate în fig. 1.3.

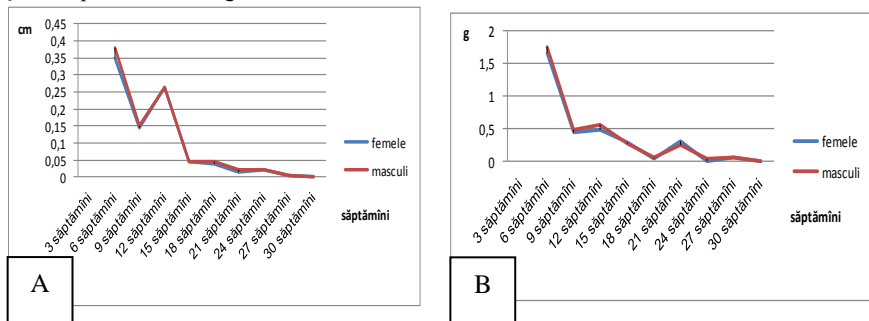
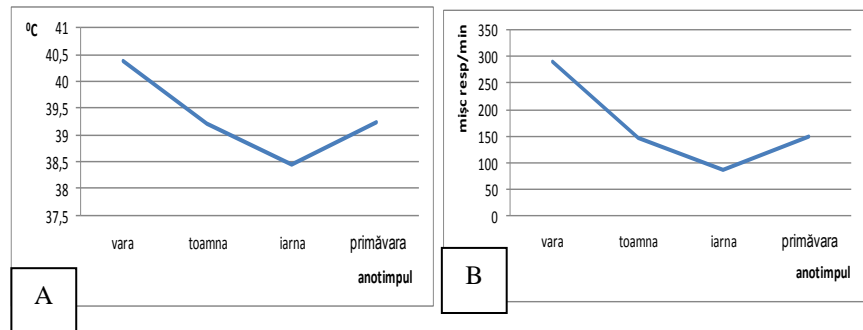


Fig.1.3. Sporul în lungime (A) și în greutate (B) al corpului iepurilor de rasa Uriașul cenușiu. După cum observăm (fig. 1.3., A, B) sporul și al lungimii, și al greutateii corpului e mai ridicat în primele 9 săptămâni, după care scade treptat atingînd cota zero după 24-25 săptămâni.

Un alt obiectiv al cercetării noastre viza dinamica sezonieră și diurnă a unor parametri fiziologici la iepurii de casă în ontogeneză.

Datele despre dinamica sezonieră a unor parametri fiziologici (temperatura, ritmul respirației și pulsul) la iepurii de casă în ontogeneză sînt reprezentate în fig. 1.4.



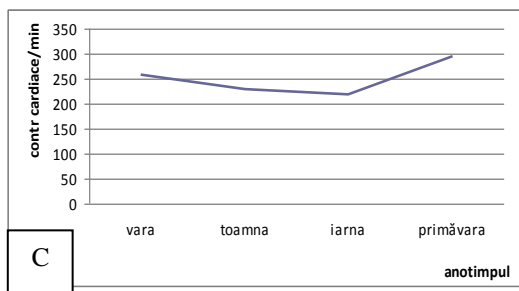


Fig.1.4. Dinamica sezonieră a temperaturii corpului (A), a ritmului respirației (B) și a pulsului (C)

Analizînd expresia grafică a mersului sezonier al temperaturii corpului iepurilor de casă în ontogeneză (fig. 1.4., A.) se constată că acest parametru fiziologic variază în dependență de anotimpuri, atingînd valorile cele mai ridicate în timpul arșitelor de vară (40,38°C), iar cele mai scăzute în perioada gerurilor de iarnă (38,46°C).

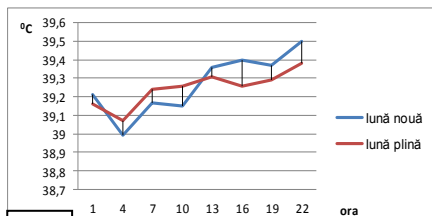
De asemenea, și ritmul respirației la aceste animale în ontogeneză (fig. 1.4., B) cunoaște o creștere pronunțată în anotimpul cald (291,2 mișcări respiratorii/min) și o scădere evidentă în cel rece (86,8 mișcări respiratorii/min).

Astfel constatăm că configurația curbelor ce exprimă mersul temperaturii corpului și al ritmului respirației este cam aceeași, adică valorile maxime sînt atinse vara, cele minime – iarna, iar toamna și primăvara valorile sînt aproximativ aceleași (cele de primăvară nesemnificativ prevalînd asupra celor de toamnă în ambele cazuri).

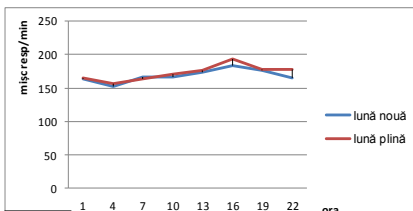
Dinamica sezonieră a pulsului iepurilor (fig. 1.4.,C) denotă o altă legitate, și anume: valorile cele mai ridicate sînt atinse primăvara (294,4 contracții cardiace/min) și nu vara, iar cotele cele mai scăzute se observă la fel iarna (219,2 contracții cardiace/min), însă diferența fiind mai puțin semnificativă față de cea a temperaturii corpului și a ritmului respirației. Pulsul iepurilor înregistrat vara este totuși mai ridicat (256,8 contracții cardiace/min) decît cel înregistrat toamna (228,4 contracții cardiace/min).

Rezultatele obținute de noi referitor la dinamica sezonieră a parametrilor fiziologici anterior menționați pot avea ca suport afirmațiile teoretice ale altor cercetători despre faptul că temperatura corpului iepurilor de casă e mai puțin constantă decît la alte animale agricole și că ea variază de la 38,8 pînă la 39,5°C, iarna poate să scadă pînă la 37°C, pe cînd în anotimpul de vară se ridică pînă la 40-41°C (Месропов, Бодур, Кривчанский 1988: 9)

Datele despre dinamica diurnă a parametrilor anterior numiți (temperatura corpului, ritmul respirației și pulsul) în dependență de fazele lunii sînt redată în fig. 1.5.



A



B



Fig.1.5. Dinamica diurnă a temperaturii corpului (A), ritmului respirației (B) și pulsului (C) în dependență de fazele lunii

Analizând curbele ce exprimă mersul diurn al temperaturii corpului iepurilor de casă în cele două faze ale lunii (fig. 1.5., A), observăm că ele au o configurație diferită. Până la ora 13 temperaturi mai ridicate se înregistrează în zilele cu lună plină, iar de la ora 13 până la 22 – în cele cu lună nouă. La ora 16 se constată cea mai mare diferență dintre valorile atinse în cele două faze ale lunii ($39,4^{\circ}\text{C}$ în zilele cu lună nouă și, respectiv, $39,26^{\circ}\text{C}$ în cele cu lună plină). Maximul și minimul de temperatură înregistrate se observă în faza de lună nouă.

Mersul diurn al ritmului respirației la iepurii de casă în cele două faze ale lunii (fig. 1.5., B), în ambele faze este aproximativ același, spre deosebire de temperatură. Ca și în cazul parametrului fiziologic precedent, valorile minime se înregistrează la ora 4 în ambele faze ale lunii (152,7 mișcări respiratorii în zilele cu lună nouă și respectiv – 156,7 mișcări respiratorii în cele cu lună plină), pe când valorile maxime – la ora 16.

În mersul diurn al pulsului iepurilor de casă în ontogeneză în dependență de fazele lunii (fig. 1.5., C), se observă o diferență mai mare între valorile înregistrate în cele două faze ale lunii între orele 1 și 13. În acest interval de timp pulsul iepurilor este mult mai ridicat în zilele cu lună nouă, pe când în cazul temperaturii se observă fenomenul invers. Detașarea cea mai evidentă dintre curbele ce reprezintă mersul diurn al pulsului în cele două faze ale lunii o constatăm la ora 10 (239,1 contracții cardiace în zilele cu lună nouă și 227,6 contracții cardiace în cele cu lună plină) și la ora 4 (230,1 contracții cardiace în faza de lună nouă și 220,8 contracții cardiace în cea de lună plină). Ca și în cazul primului parametru fiziologic analizat (temperatura), curbele ce reprezintă dinamica acestor parametri în cele două faze ale lunii își ating maximul la ora 22, cu valori mai ridicate în faza de lună nouă (249,4 contracții cardiace).

Concluzii:

1. Progresul lunar al lungimii corpului iepurilor de casă oscilează la ambele sexe pe întreaga perioadă a măsurărilor, înregistrând variații mai mari până la vârsta de 15 săptămâni, care se micșorează în continuare spre vârsta de 30 săptămâni, femelele înregistrând cota maximă la vârsta de 12 săptămâni, fără a se observa diferențe mari la acest indice între cele două sexe.
2. Sporul în lungime al corpului la fel înregistrează oscilații mai mari până la vârsta de 15 săptămâni, spre sfârșit el coborînd până la valori nule, valoarea maximă a sporului fiind atinsă de masculii la vârsta de 6 săptămâni.
3. Progresul lunar al greutateii corpului pe parcursul întregii perioade de cercetare este mai variat pentru femele, el înregistrând valoarea maximă la vârsta de 21 săptămâni, pentru ca la 24 săptămâni să devină nul.

4. Temperatura corpului, ritmul respirației și pulsul iepurilor de casă variază în funcție de anotimp. Valorile cele mai mici pentru toți parametrii dați sînt atinse iarna, cele mai mari pentru temperatura corpului și ritmul respirației – vara, pe cînd pentru puls – primăvara.
5. Parametrii sus-numiți înregistrează variații și în decursul a 24 de ore, valorile minime înregistrîndu-se la ora 4, iar cele maxime pentru temperatură și ritmul respirației la ora 22, pe cînd pentru puls la ora 16, fără o corelație exprimată dintre mărimea acestor parametri și fazele lunii.

Bibliografie:

1. Pașca, I.; Morar, R., *Creșterea animalelor și sisteme de producții animalier*, Cluj-Napoca, Ed. RISOPRINT, 2007, 398 p.
2. Акимушкин, И., *Лурия анималелор: Историсирь деспре анималеле доместиче*, Кишинэу, Ed. Литература артистикэ, 1988, 240 p.
3. Месропов, Г.; Бодур, И.; Кривчанский, И., *Креитеря епурилор де касэ ши а нутриилор ын госп. аукз. персоналэ*, Кишинэу, Ed. Картя Молдовеняскэ, 1988, 216 p.
4. Александров, С.; Косова, Т., *Кролики: разведение, выращивание, кормление*, Москва, Из. АКТ, 2009, 157с.
5. Горя, В., *Алгоритмы математической обработки результатов исследований*, Кишинёв, Из. Штейнца, 1978.
6. Чурсин, Ю.; Баяжи, Д.; Бодур, И., *Creșterea animalelor în gospodării auxiliare*, Chișinău, Ed. Cartea Moldovenească, 1990, 257 p.
7. www.iepuri.info

PARTICULARITĂȚILE ETOLOGICE ALE PAPAGALILOR ȘI ATAȘAMENTUL PERUȘILOR FAȚĂ DE OM

Doina Tabarcea, masterandă, Facultatea de Științe ale naturii și Agroecologie,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducător științific: **Vasile Buzdugan**, conf. univ. dr.

Annotation: *The material represents the results from researches biology, ethology and behavior of the captive parrots and the human attitude to these birds. Some features of parakeets were highlighted in couple relationships, the reaction and their attitude toward people and some rules of manifestation of people's subjective attitude towards this species.*

Keywords: *parrots parakeets, ethology, behavior, relationships, agreabilitate, subjective attitude.*

Cuvinte-cheie: *papagali peruși; etologie; comportament; relații; agreabilitate; atitudine subiectivă.*

Una din problemele cele mai arzătoare actuale ce oferă posibilități de supraviețuire a omenirii ce se confruntă cu o gravă criză ecologică este problema protecției mediului ambiant. În contextul soluționării unei așa probleme prioritare la ora actuală, tipul de atitudine a omului față de obiectele naturii: plante, animale, inclusiv și păsări, determină în mod hotărîtor comportarea personalității în mediul înconjurător și o eventuală motivație de includere a ei în activități de protecție, îmbogățire și ameliorare a naturii. Interacțiunea cu această „lume a naturii” posedă un mare potențial psiho-pedagogic care poate realiza o serie de funcții cu acțiune benefică asupra omului ca:

- **Funcția psihoterapeutică** – interacțiunea cu animalele poate considerabil contribui la armonizarea relațiilor dintre oameni.
- **Funcția comunicării** – una din funcțiile de cea mai mare importanță pe care o pot realiza animalele și chiar plantele în procesul interacțiunii cu ele a omului, – funcția partenerilor de comunicare.

Pînă în anii '80 ai secolului al XIX-lea în lume s-a constituit un bussines de papagali, ei fiind prinși și exportați în Europa. Ca rezultat perușii erau pe cale de dispariție și în Australia au început să fie ocrotiți.

Mulți oameni întrețin peruși acasă, însă nu știu multe lucruri despre aceste păsări. Răsfoind mai multă literatură dedicată acestor papagali, se poate constata că unele recomandări, care la prima vedere par a nu fi de prea mare importanță în ce privește îngrijirea, reproducerea, hrana și alte aspecte legate de întreținerea acestor păsări, sunt incomplete și, uneori, cam exagerate.

Pe de altă parte, pentru unii crescători papagalii sînt pur și simplu doar un material de vînzare care aduce venit, ceea ce este regretabil și chiar ne indignează mult.

Observările arată că perușii sînt păsări destul de sensibile, receptive și, pentru a convieui cu ele într-o armonie, e nevoie să fie cunoscute bine în aspect etologic, comportamental și chiar psihologic. Aceste constatări au și servit drept motivație de a purcede la cercetarea acestor păsări de companie mult îndrăgite de oameni.

Subiectul cercetării – *etologia animalelor și atitudinea omului față de animale.*

Obiectul cercetării – *ecologia și etologia papagalilor și atitudinea omului față de păsări.*

Scopul - *studierea și evidențierea unor particularități ale etologiei papagalilor în natură și în captivitate.*

Pentru realizarea acestui scop au fost elaborate următoarele *obiective*:

- Sinteza informațiilor științifice la aspectele sistematicii, biologiei și ecologiei papagalilor;
- Studiarea particularităților activității perușilor în cuplu.
- Specificul atitudinii și reacției perușilor la culori, jucării și față de om.
- Determinarea particularităților manifestării atitudinii subiective a oamenilor față de papagali;

Ordinul papagalilor este bine delimitat de celelalte ordine de păsări. Mulți savanți și-au pus întrebarea dacă celelalte ordine de păsări au cel puțin o legătură cu acest ordin. După cercetările și observările efectuate s-a ajuns la concluzia că nu au nici o legătură. Acest ordin include 317 specii din care 17 au dispărut, dar recent au mai fost descoperite și 19 specii de papagali fosile.

Ordinul include multe genuri, între care sînt mari deosebiri în ce privește culoarea și mărimea corpului.

Toți papagalii probabil că provin de la același „neam” și formează împreună o singură familie – „papagalii” (Psittacidae), care se împarte în șase subfamilii (Гладкова 1970:218):

1. *Nestorinae*;
2. *Strigopinae*;
3. *Loriinae*;
4. *Mcropsittinae*;
5. *Kakatoeinae*;
6. *Psittacinae*.

Alți autori clasifică acest ordin puțin altfel, indicînd 330 specii grupate în șapte subfamilii (Акимушкин 1985 :253).

Aspectul exterior al papagalilor din ordinul *Psittacinae* este caracteristic aproximativ pentru toți papagalii. Densitatea penelor la ei este mare, gîtul scurt și capul la unii mijlociu, iar la alți reprezentanți este mare. Ciocul este scurt și puternic. Sfirșitul maxilarului superior acoperă maxilarul inferior în formă de cîrlig încovoiat, în așa fel, încît partea inferioară a ciocului fiind mai mică decît partea superioară. Marginile maxilarului superior și inferior, de obicei, sînt încovoiate ondulat.

Papagalii au o răspîndire largă, întîlnindu-se mai mult la tropice și subtropice. Patria papagalilor este Australia, America de sud, ins. Tasmania, Noua Zeelandă etc. (Зорина

2007:105). Este adevărat că în sudul Africii papagalii nu se înflnesc, dar, în schimb, ei populează întreaga Australie. Din punct de vedere ecologic, ei sînt asemănători: toți își fac cuiburi, trăiesc în scorburi, pe stînci, în vizuini. De asemenea, cuiburile le fac aproape unul de altul. Uneori aceste păsări folosesc pentru adăpost cuibul termitelor. În calitate de așternut papagalii folosesc surcele de copaci, în unele cazuri iarbă sau frunze verzi tinere. În America de Sud papagalii speciei *Myiopsitta monachus* construiesc un cuib mare colonial, unde fiecare cuplu are locul său (Гладкова 1970: 70).

Papagalii sînt păsări sociabile. Ei conviețuiesc în colonii, dar și în preajma oamenilor. Formînd cupluri, ei le păstrează probabil pe toată viața. În timpul nelegat de cuibărit, papagalii se țin în colonii (stoluri) mari. Aceste păsări își păstrează devotamentul una alteia, spre deosebire de alte păsări, chiar, și de ce nu, și de unii de oamenii de astăzi.

În lucrarea de față va fi utilizat mai mult termenul din Nordul Australiei, deoarece, dacă am traduce denumirea din latină – *Melopsittacus undulatus intermedius* – am obține în rusă: „волнистые попугаи”, iar dacă traducem în română, obținem „papagali ondu-lați”. Românii îi numesc peruși, iar noi pe parcursul acestei lucrări îi vom numi atît peruși, cît și papagali ondu-lați, fiind vorba de una și aceeași specie: *Melopsittacus undulatus intermedius*. Ei au fost aduși în Europa la mijlocul secolului al XIX-lea și au devenit aici păsări de companie foarte îndrăgite. Deși, inițial, în mediul lor natural perușii au avut o culoare verde, de-a lungul anilor s-au dezvoltat ca specie și au dobândit culori mult mai interesante: galben, albastru, alb, gri. În fond, cercetările noastre practice-experimentale au fost efectuate pe această specie.

În Australia papagalii peruși sînt răspîndiți peste tot, ei pot fi întîlniți în păduri, în cîmpii, în regiunile de munte, dar cele mai populate regiuni sînt poienile și pădurile eucaliptice, unde trăiesc în stoluri mari și gălăgioase. Ei populează aceste regiuni, deoarece se hrănesc cu diferite semințe, aici găsim-le mai ușor. Îi mai putem întîlni și în preajma rîurilor Australiei (Трущ 2007:15).

Papagalii ondu-lați au perioade cînd pot zbura la distanțe destul de mari, pentru a-și schimba habitatul. Această călătorie nu este ușoară pentru ei și nu toți supraviețuiesc. Călătorind, ei nu numai că trebuie să zboare distanțe mari, dar mai și trebuie să evite pericole diferite (eventuali dușmani, dieta forțată, insuficiența de apă). Dacă găsesc hrană și apă suficientă, ei rămîn în acele locuri (www. Zooland. Ro).

Un pericol foarte mare pentru aceste păsări îl prezintă și intoxicarea cu apă din unele rîuri. În afară de apa poluată, o altă cauză mai pot fi semințele otrăvite prin stropire cu substanțe chimice, ce le găsesc și le consumă în hrană. Astfel în această perioadă mor foarte multe păsări.

La locul nu acești papagali se acomodează repede, își construiesc cuiburi și încep a se înmulți. Cuibul îl pot construi în scorburile copacilor, în stînci, sub pietre și în alte locuri ascunse. Conform unor surse, perușii sînt păsări invidioase (Гридина 2006: 200). Astfel, cîteodată se întîmplă că poate să le placă mai mult cuibul vecinului, și, în rezultat, se poate declanșa un conflict, o bătaie între vecini, pentru a intra în posesia cuibului preferat. Se întîmplă că pentru același cuib să se ia la bătaie cîte doi sau trei vecini (Гридина 2006: 200).

Cercetările și experimentele noastre, au fost efectuate cu papagalii peruși (*Melopsittacus undulatus*) în condiții de casă, atît în încăpere (odaie), cît și sub cerul liber aflați în colivie. În cercetări a fost cuprins în total un top de zece păsări. O parte din cercetări au fost efectuate cu două perechi, adică patru peruși ce aveau vîrsta de opt luni. O altă parte – asupra încă a altor trei perechi (șase peruși) cu vîrsta de 12 luni. Cercetările au urmărit scopul de a stabili atît particularitățile etologice ale acestor papagali, cît și influența unor factori ecologici de mediu asupra comportării acestor păsări.

Direcțiile majore ale investigațiilor au vizat, pe de o parte, evidențierea particularităților activizmului și etologiei sub acțiunea unor factori ecologici de mediu, iar, pe de alta, – gradul de agreabilitate al oamenilor de diferită vîrstă față de peruși.

În scopul stabilirii gradului de atașament al perușilor unul față de altul în cuplu, s-a luat o pereche de peruși cu cuplul deja bine consolidat și a fost izolată de ceilalți papagali, într-o colivie separată. Apoi masculul din această pereche a fost eliberat să zboare liber prin odaie pentru a observa dacă el va face niște eventuale eforturi de a reveni în colivie lângă femela sa. S-a observat că el (masculul) a așteptat-o puțin la libertate, apoi a început să-și cheme femela cu un ciripit asemănător cu un sunet de greieraș apropiindu-se de colivia în care se afla ea. Văzînd că ea nu poate ieși, el începea a produce panică, și a se agita puternic, zburînd disperat dintru-n colț în altul al încăperii (odăii). După ce a fost eliberată din colivie femela, ambii s-au liniștit au devenit parcă „fericiți”.



În continuare, el începea a-i face cunoștință (femelei) cu odaia și nu se mai despărțeau nici pe o clipă. În caz dacă el hotăra să zboare, ea îl însoțea. Femela putea refuza să-l însoțească în zbor doar în cazul dacă era „supărată”. În acest caz, el se pornea din urma ei cu un ciripit parcă înăbușit, probabil un ceva asemănător cu cererea de scuze, apoi el o „săruta” cu un ciripit foarte fin, gingaș și plăcut ce era interpretat din inimă. Dacă începea să emită și ea același ciripit fin, acesta

era un semn că s-au împăcat, dar dacă începea a-l pișca parcă și nu emitea acest sunet gingaș, și nu-i permitea să se apropie, însemna, probabil că nu l-a iertat.

În general, perușii sînt niște păsări vesele și practică chiar și careva jocuri, prin care pot ridica dispoziția atît lor, cît și a stăpînului. De exemplu, ei au un joc asemănător cu jocul «de-a prinsa», în care ea zboară, iar el – după ea fuge prin colivie, apoi invers, producînd un ciripit strident alcătuit din trei silabe «ciri-ciri-cirip». Spre deosebire de mascul, femela se joacă mult mai liniștit și atent.

Cînd perușii „vorbesc”, stau la o depărtare suficientă ca să nu fie încălcată zona „intimă” atît a emițătorului, cît și a receptorului, iar vorba lor reprezintă un ciripit structurat pe silabe accentuate. De obicei, ei accentuează silaba a doua și a patra, «cri-cri-crrra, gri-piu-piu-cri-ri-ri, cri-cri-cirip-crrra. Dar, în cazul cînd se ceartă, ciripesc ambii simultan parcă strigă unul la altul. Ciripitul femelei pare a fi mai puternic, dar tot cu același tact, silabele sînt la fel, El parcă ar repeta-o, apoi invers, ea parcă repetă „cuvintele” lui. Observările au arătat că durata certurilor la un cuplu de peruși nu durează mult (după observările noastre – circa 15 minute). Aproape în toate cazurile de certuri, am mai constatat că cedează prima femela.

Cu privire la intenția de a descoperi careva eventuale preferințe față de unele sau alte culori, li s-au afirmat clopoței mici de culori diferite. S-a observat un lucru foarte interesant, și anume că masculii iubesc mai mult culoarea roșie. S-a ajuns la această concluzie în baza faptului că cel mai mult ei preferau să se joace alegînd clopoțelul de culoare roșie. Am încercat să schimbăm cu locurile clopoței, dar ei totuși au preferat clopoțelul roșu. Femelele însă se jucau mai mult cu clopoțelul de culoare galbenă.

Prin observări îndelungate am constatat că masculii mai iubesc să facă mișcări rezezi și periculoase, de exemplu: se agață cu capul în jos prin colțuri și încep a bate din aripi, hotărît. Ei în general iubesc jocurile de agățare, se agață cu ciocul de colivie și cu ajutorul labelor se ridică în sus sau se coboară cu capul în jos, în acest moment ciripind foarte vesel și gălăgios, pe cînd femelele nu sînt atît de vesele, dar metodele de joacă sînt aproximativ aceleași. Perușii, jucîndu-se cu clopoței, preferă, de asemenea, să le audieze sunetul.

În cazul cînd în colivie li s-au pus și oglinjoare, observările noastre au mai arătat că femelele perușilor preferă mai mult oglinzile decît clopoței.

S-a mai observat că perușii sînt foarte jucăuși, veseli și vorbăreți. Astfel, în experiment am mai constatat, de asemenea, că ambele perechi de papagali iubesc mingea, unul o rostogolește cu ciocul dintr-un capăt de colivie în altul, iar ceilalți papagali, trei la număr, alergau din urmă, zburau înaintea mingii, sau se așezau cu picioarele pe ea. În încercarea de a ne implica în această joacă cu mîna, ei au protestat prin ciupiri și zgîrțieri.

Scopul altei cercetări a constat în a stabili atitudinea acestor păsări față de muzică. Pentru aceasta unei perechi de peruși li s-a pus pentru audiere muzică de diferite genuri în fiecare seară, timp de 20 de minute. Această audiere a fost repetată timp de opt zile la rînd. Se urmărea reacția și se fixau datele despre comportările păsărilor.

Observările au demonstrat că în cazul cînd lor le plăcea lucrarea muzicală, ei o ascultau atent și nu produceau nici un zgomot, iar după ce se termina cîntecul, perușii începeau chiar un fel de „fredonare” (uneori ciripesc odată cu muzica). Perușii se dovedesc a fi păsări romantice, dar în general gălăgioase. Dintre genurile de muzică liniștită, foarte mult preferă valsul. În timpul reproducerii la casetofon a lucrărilor din acest gen, papagalii începeau a ciripi aproximativ în modul următor: «ciri-ciri-ciri-piu-piu-cra-cra-ciu-cricrii, prri-prri-cra-cra». Deci este lesne de înțeles că perușii nu sînt indiferenți față de muzică, au chiar auz muzical și sînt capabili să emită nu doar cîntecele păsărești, ci și unele sunete mai complicate.

În scopul cercetării reacției perușilor la oamenii străini aflați în odaie sau în apropierea lor, au fost invitate în odaie două persoane necunoscute. De asemenea, am încercat să observăm din ce cauză țipă papagalii uneori stresant sau chiar alarmant. În acest experiment au participat patru peruși. Putem presupune că o persoană străină e perceputa de ei drept pericol, de aceea, la vederea acesteia, încep a țipa pentru a atrage atenția celor din casă. Oamenii străini nu sînt admiși de către papagali. La atingere, aceștia pot fi ciupiți. Din acest motiv e recomandat ca, după ce procurăm aceste păsări, treptat să ne împrietenim cu ei.

Țipetele papagalilor pot deveni stresante și deranjante, atît pentru stăpîni, cît și pentru întreaga familie.

Însă, dacă omul discută regulat cu ei mai multe zile, după ce sînt procurați, gradul de încredere a lor față de om sporește considerabil într-atît, încît, în timpul dereticării coliviei, treptat, ei pot îndrăzni să se urce pe degetul stăpînului.

Ca în orice relație, respectul este esențial și, ca să ajungi la performanța de a fi respectat de peruși, trebuie să le acorzi suficientă atenție și libertate. Primul pas din acest drum lung constă în aceea de a le vorbi cît mai mult acestor păsări, de a vorbi în permanență cu ei.

Ei trebuie să se obișnuiască cu stăpînul, cu mîna lui, pentru ca, spre finalul acestui drum de cunoaștere a acestor ființe mici, să fie suficient de încrezătoare încît să se așeze chiar pe mînă.

În cazul comunicărilor noastre cu ei, s-a continuat să se vorbească pînă cînd perușii s-au obișnuit cu vocea și au început a se urca pe mînă. Mai întîi s-a urcat el (masculul), dar ea (femela) începea să manifeste un fel de gelozie și nu-l primea lîngă femelă un timp, apoi treptat a început a se urca și ea, iar peste cîteva zile, au început deja a se simți confortabil pe degetul mîinii. Apoi au început să fie scoși din colivie pe deget, dar încet ca să nu să se sperie. Am ajuns la concluzia că întotdeauna trebuie ca ședințele de antrenament să fie scurte la început, iar pe parcurs se pot mări cu 5-10 minute, petrecute însă trebuie zilnic.

Ideal pentru psihicul acestor papagali este să nu să se admită ca ei să se simtă în singurătate. De aceea, dacă stăpînul se limitează la un singur perus, pe care și l-a făcut prieten adevărat, atunci, în cazul cînd stăpînul nu se află acasă, se ține cont de următoarele lucruri:

Colivia se plasează într-o odaie în care sînt multe persoane, pentru ca el să audă în permanență careva zgomote în preajma lui.

Dacă perusul stă singur, iar în lipsa stăpînului nu trece nimeni prin casă, colivia se recomandă a fi plasată lângă televizor și se lasă aparatul să lucreze.

Un alt aspect al cercetării noastre a vizat evidențierea particularităților atitudinii omului față de papagali. În acest scop a fost elaborat un sondaj social de opinie la acest subiect. În acest sondaj a fost cuprins un eșantion de 86 de persoane cu vârsta între 12-13 ani și pînă la 50 ani. Sondajul a fost efectuat cu profesorii și elevii Gimnaziului din satul Onești, precum și cu alți locuitori ai acestui sat din raionul Edineț. Rezultatele ce exprimă gradul de agreabilitate a celor chestionați față de aceste păsări sînt prezentate în formă grafică în figura 1.1.

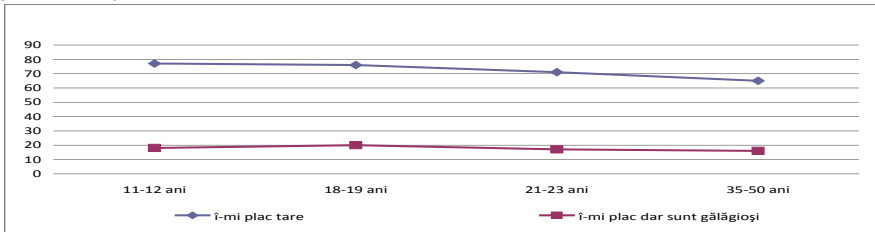


Fig. 1.1. Gradul de agreabilitate exprimat de oameni față de peruși

După cum arată rezultatele, gradul de agreabilitate față de peruși la respondenți scade odată cu vârsta. Este probabil și lesne de înțeles, or, perușii produc niște sunete destul de stridente, sînt niște păsări gălăgioase și maturii le suportă mai greu. Și totuși, mai mult de jumătate din maturii chestionați au afirmat că papagalii le plac tare, adică le sînt destul de agreabili.

Concluzii:

1. Papagalii pot căpăta încredere în om, se pot atașa și obișnui cu stăpînul lor, dar în prezența celor străini se stresează.
2. Necătînd la dimorfismul sexual al trăsăturilor externe slab exprimat, el este destul de pronunțat în plan comportamental: la general masculii perușilor sînt mai gălăgioși, blînzi, grijulii, mai cîntăreși, iar femelele – de obicei, mai dezordonate (în sensul că strică tot ce apucă), mai „bătăușe” – semn al unui spirit protectiv mai pronunțat, existînd însă și excepții.
3. În timpul discuției între ei perușii respectă zona „intimă”.
4. Perușii au auz muzical și imită nu doar cîntecele păsărești, ci chiar și sunete mai complicate.
5. Papagalii au preferințe față de culori, iubesc jocurile și jucăriile.
6. Odată cu vârsta scade agreabilitatea oamenilor față de peruși.

Bibliografie:

1. Гладкова Надежда Александровна, Михеева Ана Владимировна, *Жизнь животных*, том VI, Москва, изд. Карнеги, 1970.
2. Трущ Иван Николаевич, *Волнистые попугайчик*, Москва, ИД, 2007.
3. Гридина Виктория Теодорова, Аксенова Лариса Владимировна, *Певчие и декоративные птицы*, Москва, изд. ПКФ, 2006.
4. Акимущкин Игорь Иванович, *Мир животных. Рассказы о птицах*, Молодая Гвардия, 1971.
5. Зорина Зоя Александровна, Полетаева Инга Игоревна, *Зоопсихология*, Москва, 2007.
6. www. Zooland. Ro.

REDUCEREA IMPACTULUI ECOLOGIC NEGATIV AL FERTILIZĂRII SOLULUI ÎN ASOLAMENT (ÎN BAZA EXPERIENȚELOR DE LUNGĂ DURATĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA ȘI DIN LUME)

Marina Ilușca, studentă, Facultatea de Științe ale Naturii și Agroecologie, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Conducător științific: **Boris Boincean**, doctor habilitat în agricultură, profesor cercetător

Abstract: *The article includes a short overview regarding the danger of nitrate leaching and nitrogen volatilization on arable soils. Possibilities of reducing the negative ecologic impact of fertilization on the environment are indicated.*

Cuvinte-cheie: *fertilitate, îngrășăminte minerale de azot, ciclul azotului, volatilizarea oxizilor de azot, levigarea nitraților, încălzirea globală, fixarea azotului biologic.*

Revoluția industrială, tehnică și științifică a produs, mai ales în a doua jumătate a secolului XX, profunde schimbări în agricultură (folosirea combustibililor fosili pe scară largă, mecanizarea, chimizarea), care au determinat creșteri substanțiale ale producției agricole, dar și efecte negative asupra mediului.

În trecut, dar și în prezent, scopul primordial în agricultură a fost și rămâne creșterea nivelului de producție. Acest obiectiv devine tot mai problematic odată cu scumpirea surselor energetice nerenovabile și derivatelor lor. De aceea, omenirea este în căutarea unor căi alternative de compensare a necesităților plantelor în azot cu folosirea limitată a azotului sintetic. (Drinkwater 2007: 163-179; Michel 2000: 28-43, Pimentel 2007: 305-321)

În scopul menținerii sistemelor agricole în stare productivă și durabilă pentru un termen îndelungat, reîntoarcerea în sol a rezervelor de nutrienți, care sînt îndepărtate sau pierdute din el, poate fi efectuată nu numai și nu întocmai în formă de îngrășăminte sintetice de azot, dar, îndeosebi, cu azotul biologic din resturi vegetale, gunoi de grajd, azot fixat din atmosferă prin nodozitățile culturilor leguminoase, azotul fixat de microorganismele libere din sol etc. Nu mai puțin important este stoparea proceselor de eroziune. (Krupenikov 2004: 72-94)

Rezultatele agriculturii moderne se bazează pe consumuri sporite de energie nerenovabilă pentru obținerea producției de culturi agricole. În medie 34 % din consumul energetic din agricultură revine producerii îngrășămintelor minerale, îndeosebi, ai celor de azot.

Azotul, fiind implicat decisiv în nutriția plantelor și formarea recoltelor, este considerat un element esențial și indispensabil creșterii și dezvoltării plantelor. Problema asigurării necesităților plantelor cu azot este o problemă îngrijorătoare pentru întreaga omenire. Aceasta, în mare parte, se datorează faptului că eficacitatea folosirii azotului din îngrășămintele minerale de către plante este relativ mică.

Scopul cercetărilor constă în determinarea influenței folosirii îngrășămintelor minerale de azot și reducerea impactului ecologic negativ al fertilizării solului în asolament.

În acest aspect, la inițiativa Dlui Boincean B. în anul 1996 a fost fondată o experiență de câmp de lungă durată polifactorială cu studierea acțiunii și interacțiunii rotației culturilor, sistemelor de lucrare și fertilizare a solului, în lipsa mijloacelor chimice de combatere a bolilor, dăunătorilor și buruienilor. Scopul experienței este de a stabili posibilitatea reducerii cheltuielilor de producere, cu reducerea concomitentă a impactului negativ asupra mediului ambiant.

Rezultatele obținute pe parcursul anului 2012 vor fi folosite în teza de master. În lucrarea dată facem o scurtă trecere în revistă a problemei abordate.

I. Influența condițiilor climaterice asupra levigării nitraților

Pericolul levigării nitraților pe profilul solului depinde, în mare măsură, de cantitatea de precipitații anuale și, mai ales, a celor din lunile reci, precum și de particularitățile bio-

logice ale plantelor agricole și însușirile fizico-chimice ale solului. Acest pericol este major în perioada de iarnă-primăvară, atunci când cantitatea de precipitații este mai mare decât evapotranspirația (fig.1). La depășirea capacității de câmp în stratul de sol 0-200 cm, apa se mișcă în straturile mai adânci ale solului, transportând concomitent și nitrații dizolvați în ea.

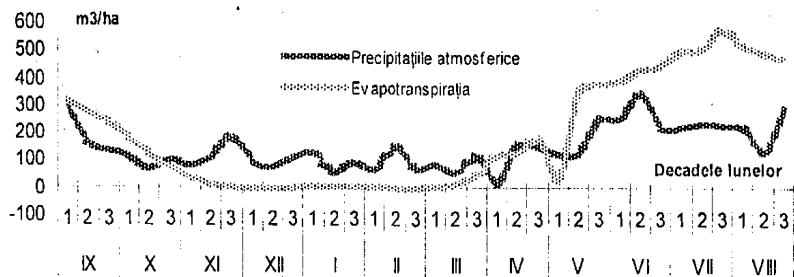


Figura 1. Evapotranspirația și precipitațiile atmosferice pe decade în medie pentru perioada 1982-2009 în stepa Bălțului (după Boincean B.P., Nica L.T., Stadnic S.S., 2010)

Cantitatea de azot în formă de nitrați ($N-NO_3$) levigată pe profilul solului depinde de rezerva de apă, care depășește capacitatea de câmp a solului și concentrația nitraților în apa levigată. La rîndul său, concentrația de azot în formă de nitrați a fost determinată reieșind din rezerva de apă în stratul de 0-200 cm și conținutul de azot în formă de nitrați pe tot profilul solului pînă la adîncimea de 2 metri. (Boincean 2010: 91-98)

S-a stabilit că la cultivarea grîului de toamnă pe cernoziomul obișnuit luto-argilos, fiecare 10 mm de precipitații peste cantitatea de 200 mm depuse în lunile septembrie-martie, levigă cu apa de percolare 4-5 kg/ha de azot nitric peste limitele stratului de 100 cm a solului.

În condițiile Republicii Moldova în anii cu lunile reci, cantitatea de precipitații este de peste 300 mm. În aceste perioade azotul mineral acumulat în straturile inferioare la 2-3 m, împreună cu umezeala, se deplasează mai adînc de 3 m, atingînd uneori și adîncimea de 8-12 m sau pînza apelor freatice și a bazinelor de acumulare a apei potabile (fîntîni, izvoare și alte rezervoare). Cînd cantitatea conținutului de azot mineral în aceste bazine depășește limita admisibilă, azotul mineral devine un agent chimic, care, fiind utilizat în cantități mari, este dăunător pentru sănătatea omului și a animalelor. (Donos 2008: 208)

II. Influența îngrășămintelor minerale de azot asupra încălzirii globale și poluării apelor subterane cu nitrați

a) Volatilizarea oxizilor de azot

Biomasa microbiană din sol nu doar produce nitrați, dar și îi distruge, proces numit *denitrificare*. Procesul chimic spontan de denitrificare poate avea loc doar cînd solul este complet uscat, însă majoritatea denitrificării are loc atunci cînd solul este umed, desfășurîndu-se sub acțiunea microorganismelor din sol (*Bacillus denitrificans*, *Bacillus vermicularis*, *Clostridium americanum*, *Clostridium giganteum*). Microorganismele din sol folosesc oxigenul ca acceptor de electroni în procesul de degradare a compușilor organici. În condiții anaerobe se formează N_2 sau oxidul de azot N_2O .

Conținutul atmosferic de peste 78% N_2 nu reprezintă o problemă, pe cînd oxidul de azot (N_2O), provenit din utilizarea îngrășămintelor azotate, cunoscut și sub numele de „gaz înveselitor”, contribuie la declanșarea a două probleme majore: modificarea climei și modificarea stratului de ozon.

N₂O absoarbe radiațiile infra-roșii, la fel ca și CO₂, pe care le transformă în căldură, contribuind astfel la încălzirea globală. El se găsește în atmosferă într-o cantitate mult mai mică, dar cu o eficacitate mult mai mare pentru efectul de seră. Pătrunzînd și în straturile superioare ale atmosferei unde se găsește ozonul, se transformă în NO, care este implicat în reacții ce distrug ozonul.

O parte esențială a N₂O utilizată în aceste reacții provine din sol. Ea este de două ori mai mare decît cea provenită din arderea combustibililor fosili și de patru ori mai mare decît cantitatea care rezultă din ocean (Addiscott, T.M., 1991). Cantitatea de N₂O formată în timpul denitrificării depinde de un șir de factori: concentrația de nitrați, pH, concentrația de oxigen, cantitatea de material organic de descompunere etc.

Pentru Europa rezultatul încălzirii globale s-ar putea să fie o nouă eră glaciară, datorită, în primul rînd, modificărilor curenților oceanici și, în special, a Gulfstream-ului.

b) Poluarea apelor subterane cu nitrați

Nitrații ajung în profunzimea rocilor materne. Ar trebui să ne întrebăm cum de nitrații ajung acolo și cum putem opri acest lucru. Acestea sînt întrebările care pot fi supuse unei discuții raționale pentru găsirea soluțiilor de bun-simț.

Datorită faptului că creșterea concentrațiilor de nitrați a coincis cu creșterea utilizării îngrășămintelor de azot, se presupune că ele au provocat această situație. Mărirea dozei de îngrășămintă, utilizarea lor nerațională și încălcarea normativelor agrotehnice duce la un salt brusc de mărire a conținutului de nitrați, dar nu la mărirea considerabilă a roadei. Nitrații migrează din sol în ape nimerind cu timpul, nu numai în cele de la suprafață ci și în apele subterane. Mai mult ca atît, aplicarea îngrășămintelor stimulează și migrația altor compuși din sol în apele freatice. Din aceste soluri apele ploilor spală cantități de ioni de 2 ori mai mari decît de pe terenurile care nu au fost tratate cu îngrășămintă. Deci, în apele cu conținut mare de nitrați se acumulează și alte substanțe poluante. Astfel, poluarea cu nitrați a apelor rîurilor, lacurilor, rezervoarelor artificiale și a celor subterane duce în ultima instanță, la un conținut ridicat de nitrați în apa potabilă fie din apeduct, fie din fîntînă.

Cea mai mare parte de nitrați ce migrează cu apa ploilor ajung în rîuri. Astfel, încă prin anii '70 ai secolului trecut, niște cercetători din SUA au demonstrat că, odată cu creșterea cantității de îngrășămintă de azot aplicate pe terenurile din bazinele rîurilor, crește și conținutul de nitrați în apa lor. Aplicarea unei cantități de circa 100 kg de îngrășămintă la ha a făcut ca peste un timp apa rîurilor din apropiere să conțină pînă la 15 miligrame nitrați la litru. Repetarea experienței, numai că de această dată cu aplicarea îngrășămintelor cu o cantitate de 4 ori mai mare, a făcut să crească cantitatea de nitrați din apa rîurilor de două ori. Date asemănătoare au căpătat și savanții din țara noastră. În urma determinării în apele unor rîuri și lacuri, după scurgerea de primăvară, a fost înregistrat un nivel de nitrați de peste 25 ori mai mare decît limita admisibilă.

Cifrele prezentate aici nu sînt numai indici ai unor fenomene rare care se întîlnesc numai în localitățile și regiunile numite. Acestea sînt cu anumită aproximație limitele de variere a nivelului poluării cu nitrați a apelor din toate regiunile și localitățile unde se aplică îngrășămintă minerale de azot. Apele rîurilor duc nitrații împreună cu alte îngrășămintă. În mările de pe globul pămîntesc conținutul ridicat al acestor compuși deteriorează echilibrul dintre organisme vii ce populează marea. Se dezvoltă îndeosebi multe alge monocelulare, toxice pentru alte vietăți. În vara anilor 1988 o asemenea epidemie de alge toxice s-a răspîndit în apele golfurilor dintre Marea Baltică și Marea Nordului și a distrus (prin eliminările toxice, consumul de oxigen etc.) aproape tot ce era viu în acele ape. (Bobeică 1990: 212)

O altă cauză, mult mai serioasă de poluare a apelor subterane cu nitrați este acumularea și stocarea pe terenuri neamenajate a gunoiiului de grajd, găinațului de păsări etc. Cerce-

tările efectuate denotă că apele naturale sînt poluate mult mai intens în timp și în cantități mult mai mari cu nitrați proveniți din gunoiul de grajd. Acumulările gunoiului de grajd rămase de la complexele animaliere și fermele de păsări care nu mai funcționează, continuă să prezinte o sursă semnificativă de poluare a apelor subterane și de suprafață cu nitrați.

Astăzi problema poluării apelor freactice (mai cu seamă a celor din fîntîni) s-a acutizat din momentul creșterii numărului de animale și păsări din proprietatea privată în localitățile rurale. Populația nu cunoaște consecințele impurificării apelor freactice. Gunoiul de grajd, reziduurile menajere ș.a. sînt aruncate spontan peste tot sau amplasate pe terenuri neamenajate ce conduce la poluarea solului, apelor de suprafață și subterane cu compuși ai azotului.

III. Căile de reducere a impactului ecologic negativ al fertilizării cu îngrășăminte minerale asupra mediului ambiant

Problema poluării mediului cu nitrați a început încă în secolului al XX-lea. Este bine cunoscut faptul că aceasta este legată, în primul rînd, de creșterea chimizării agriculturii și, mai ales, folosirii intense a îngrășămintelor minerale. Nu trebuie să neglijam faptul că nitrații sînt componenți naturali ai solului proveniți din mineralizarea substanțelor azotoase de origine vegetală și animală. Mineralizarea solului se datorează, în primul rînd, microorganismelor existente în sol.

Urmările poluării mediului ambiant cu nitrați, duc la acumularea acestora în produse alimentare și în apă, de aceea trebuie luate măsuri pentru prevenirea poluării cu compuși ai azotului.

Aproape orice activitate agricolă conduce la unele scurgeri de nitrați. Scurgerile de pe uscat sub vegetația naturală sînt aproape întotdeauna mai mici decît de pe terenurile care sînt gestionate cu scopul de a produce ceva. Astfel, s-ar considera că abandonarea totală a agriculturii ar duce la o scădere a levigării și conținutului de nitrați în apă. Însă această soluție ridică o serie de dificultăți suplimentare. Deși abandonarea totală a agriculturii nu poate fi o opțiune viabilă pentru rezolvarea problemei nitraților, abandonarea selectivă a unor suprafețe într-o zonă de captare sensibilă poate avea un efect.

Pentru reducerea levigării nitraților este esențial de a minimiza concentrația nitraților în sol atunci cînd precipitațiile depășesc evapotranspirația. Conținutul nitraților în sol poate fi manipulat folosind rotația culturilor și gestionarea rațională a îngrășămintelor și a altor surse de azot. Pe lîngă acestea, pot fi întreprinse o serie de măsuri pentru a preveni levigarea nitraților, dintre care menționăm:

- îngrășămintele cu azot nu ar trebui să fie aplicate în toamnă;
- solul nu ar trebui să fie lăsat gol pe timpul iernii;
- semănarea culturilor în toamnă cît mai devreme;
- utilizarea gunoiului de grajd numai intermitent;
- evitarea aratului în pășunile vechi;
- încorporarea paielor;
- utilizarea îngrășămintelor de azot în mod responsabil, în conformitate cu recomandările specialiștilor. Ar fi mai sigur de a sub-fertiliza, decît de a supra-fertiliza.

Un alt mod prin care agricultorii pot reduce levigarea nitraților în timpul iernii este de a semăna culturi succesive cu scopul de a reduce timpul în care solul este gol. Culturile succesive sînt culturi intermediare care au valoare comercială redusă sau n-au deloc, dar captează nitrații în mod eficient. Pentru cea mai mare parte o cultură succesivă este pur și simplu utilizată cu scopul de a prelua și stoca azotul peste iarnă, care de altfel ar fi levigat.

Uneori, cu toate acestea, agricultorii nu pot semăna o altă cultură imediat după recoltare. Ei pot să încerce mai apoi, să limiteze levigarea nitraților de peste iarnă prin încorporarea paielor. Figura 2 arată că după recoltarea unei culturi cerealiere, aproximativ 50

kg/ha de $N-NO_3$ se va infiltra în timpul iernii, iar aratul cu paie poate reduce această pierdere. Rezultatele din figura 2 provin dintr-o serie de experiențe în diferiți ani și pe terenuri diferite, însă ele relevă faptul că levigarea poate fi redusă cu 30-40% prin încorporarea paielor în sol. (Addiscott, T.M., 1991)

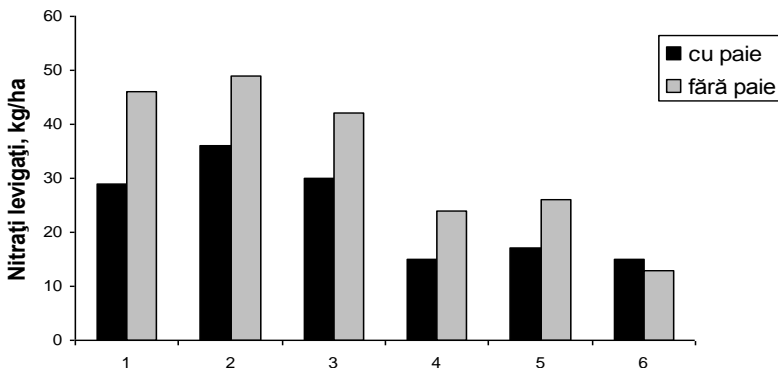


Figura 2. Efectul încorporării paielor de cereale asupra levigării nitraților după recoltare (după Addiscott, T.M., 1991)

Prin semănatul timpuriu a culturilor de toamnă se poate produce o utilizare mai bună a azotului din materia organică a solului în timpul toamnei. Figurile 3 și 4 demonstrează cum semănatul timpuriu a grâului de toamnă reduce cantitatea de nitrați din sol în timpul toamnei și iernii, și, prin urmare, reduce riscul de levigare. Semănatul culturii la începutul toamnei, spre deosebire de semănatul mai târziu, permite creșterea rădăcinilor mai devreme și mai adânc.

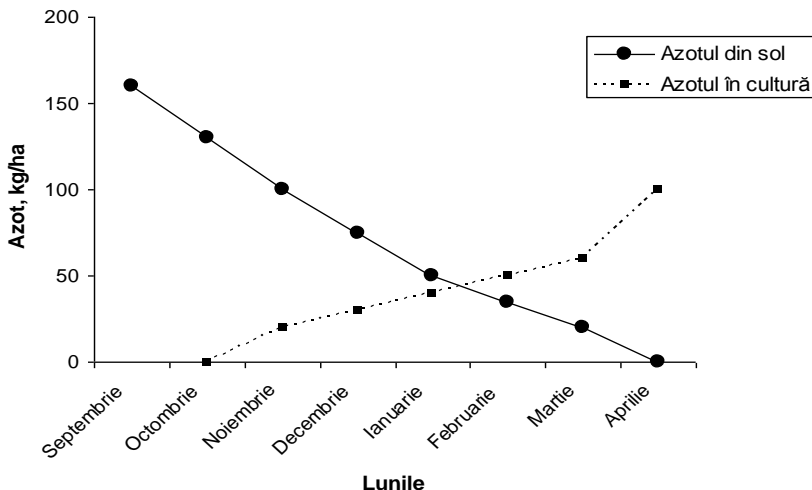


Figura 3. Cantitatea de azot în sol și în cultură la semănatul grâului de toamnă timpuriu (după Addiscott, T.M., 1991)

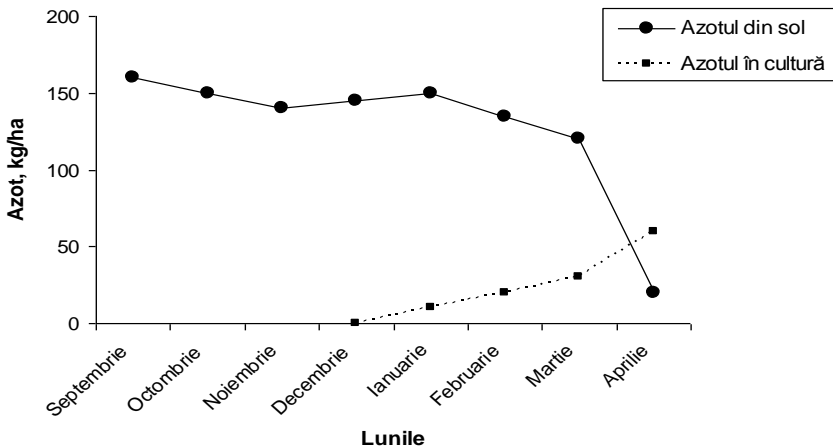


Figura 4. Cantitatea de azot în sol și în cultură la semănatul grâului de toamnă târziu (după Addiscott, T.M., 1991)

Culturile perene, în special lucerna, contribuie la reducerea levigării nitraților, cu mult mai efectiv decât culturile anuale. Rezultatele multor experiențe din lume și din Republica Moldova indică faptul că azotul provenit de la cultivarea culturilor leguminoase, poate fi mai puțin sensibil la pierderi, decât azotul din îngrășăminte, și că utilizarea pe termen lung a acestor resturi organice duce la crearea unei rezerve de azot organic ușor mineralizabil. Astfel, utilizarea fenomenului de fixare biologică a azotului atmosferic într-un sistem de agricultură poate reprezenta o abordare profitabilă privind stoparea scăderii fertilității solului.

Pe lângă aceasta, este bine cunoscut faptul că culturile leguminoase au proprietatea de a restabili solul degradat prin îmbunătățirea calităților lor fizice, chimice și biologice. Aceasta, în special, se datorează îmbunătățirii stării de agregare a solului. Leguminoasele stimulează activitatea unei mulțimi de microorganisme în sol, inclusiv a rîmelor care în mod semnificativ acționează asupra structurii solului.

Concluzii:

1. Utilizarea sistematică și îndelungată a îngrășămintelor în asolament are un impact major asupra fertilității solului și a productivității culturilor;
2. Agricultura modernă se bazează pe consumuri exagerate de energie nerenovabilă pentru obținerea producției de culturi agricole. La etapa actuală, în medie 34% din consumul energetic în agricultură revine producerii îngrășămintelor minerale, îndeosebi, a celor de azot;
3. Principiul de bază la aplicarea îngrășămintelor de azot constă în aplicarea lor cât mai aproape de perioada folosirii lor la maximum de plante, în vederea evitării pierderilor prin volatilizarea și levigarea azotului;
4. Volatilizarea oxizilor de azot în atmosferă fortifică procesul de încălzire globală. Oxidul de azot (N_2O) are un potențial de influență asupra încălzirii globale de 310 ori mai mare decât CO_2 ;
5. Riscul poluării cu nitrați este determinat de perioada de timp în care solul rămîne necoperit cu vegetație. Aceasta majorează probabilitatea levigării nitraților formați în rezultatul mineralizării substanței organice a solului și, cu atît mai mult, a nitraților

introduși cu îngrășămintele organice și minerale. Cultura permanentă prezintă un pericol cu mult mai mare de poluare a apelor subterane cu nitrați decât respectarea asolementului;

6. Culturile perene, în special lucerna, contribuie la reducerea levigării nitraților, cu mult mai efektiv decât culturile anuale.

Bibliografie:

1. Addiscott T. M., Whitmore A. P. and Powlson D. S., *Farming, fertilizers and nitrate problem*. C·A·B International, 1991, 170 p.
2. Bobeică V. A., *Chimia, planta, omul*. Chișinău, Editura Știința, 1990, 212 p.
3. Boincean B., Nica L., Stadnic S., *Levigarea nitraților la culturile de câmp în stepa Bălțului*. În: *Akados, Revista de Știință, Inovare, Cultură și Artă*, Nr.1(16), 2010, p. 91-98.
4. Donos Alexei, *Acumularea și transformarea azotului în sol*, Chișinău, Editura Pontos, 2008, 208 p.
5. Drinkwater L. E. and Snap S. S. *Nutrients in Agroecosystems: Rethinking the management paradigm*. In: *Advance in Agronomy*, N.52, 2007, p. 163-179.
6. Krupenikov I., *Consecințele biosfero-ecologice ale proceselor erozionale. Evaluarea fertilității solurilor erodate*. // În: *Eroziunea solului*, Chișinău, Editura Pontos, 2004, p.72-94.
7. Michel A. Cavigelli. *Nitrogen*. // In: *Michigan field crop ecology*. Michigan State University Extension Bulletin E-2646, 2000, p. 28-43.
8. Pimentel D., Dazhong W., Jiampietro M., *Tehnological changes in energy use in US Agricultural production* // In: *Agroecology. Researching the ecological basis for sustainable agriculture*, 2007, Ecological studies, 78, p. 305-321.

DOMENIILE DE UTILIZARE A METODELOR INSTRUMENTALE DE ANALIZĂ

Viorica Pinzaru, studentă, Facultatea de Științe ale naturii și Agroecologie,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducător științific: **Vasilii Șaragov**, conf. univ. dr. habil.
Recenzent: **Stanislav Stadnic**, conf. univ. dr.

Rezumat: *Se caracterizează cele mai răspândite și importante metode instrumentale de analiză ale substanțelor chimice și se realizează o diviziune a celor mai importante metode instrumentale de analiză. Sînt prezentate domeniile de utilizare a metodelor de analiză optice, electrochimice și cromatografice. O atenție deosebită este acordată particularităților de aplicare a metodelor instrumentale de analiză.*

Cuvinte-cheie: *analiza chimică, metoda de analiză, fotocolorimetria; spectrofotometria; polarimetria, polarografia, cromatografia.*

Chimia analitică își are bazele în Robert Boyle (1627-1691) care prin publicarea lucrării sale „Skeptical Chemyst” introduce pentru prima dată termenul de analiză chimică [1]. Chimia analitică a căpătat o dezvoltare foarte mare în sec. XX-XXI datorită unei aparaturi tot mai sofisticate care permite identificarea compoziției materiei prime utilizate în procesul tehnologic [2-6]. De exemplu, în sinteza medicamentelor materiile prime trebuie să aibă o puritate foarte mare, de 99.99 % [3]. Baza chimiei analitice o constituie metodele de analiză chimice. Aceste metode pot fi definite ca fiind un ansamblu de principii și procedee ce pot permite identificarea și eventual dozarea componentelor unei probe de analiză. Metodele analitice de analiză se caracterizează prin acuratețe, exactitate, sensibilitate, precizie și selectivitate. Chimia analitică este o știință care înglobează cunoștințe din toate domeniile, începînd cu chimia fizică și terminînd cu matematica și informatica [2-6].

Scopul lucrării constă în caracterizarea metodelor instrumentale de analiză chimică.

I. Caracteristica generală a metodelor instrumentale de analiză

Analiza instrumentală este o ramură importantă a chimiei analitice ce se ocupă cu măsurări utilizînd instrumente special adaptate. În calitate de instrumente se utilizează utilaj

analitic de tip diferit, destinat realizării procedurilor de bază analizelor și înregistrării lor. La baza metodelor instrumentale stau proprietățile fizice și fizico-chimice a substanțelor care sînt fixate de aparatele de înregistrare. Avantajele principale ale analizelor instrumentale față de metodele chimice analitice clasice sînt precizia, sensibilitatea și reproductibilitatea ridicată.

Efectuăm analiza substanțelor cu cantități extrem de mici și cu o viteză de analiză mare, ceea ce ne oferă posibilitatea de a urmări cinetica unor reacții extrem de rapide sau extrem de lente. Procesul de analiză este complet automatizat, oferindu-ne posibilitatea procesării automate a datelor.

Metodele instrumentale de analiză sînt calitative și cantitative. Cele calitative sînt metode cu care putem analiza proprietățile fizico-chimice și natura compusului chimic, iar cele cantitative ne permit să aflăm concentrația sau masa compusului [2-6].

De asemenea, clasificăm metodele instrumentale după proprietățile fizice ale substanțelor: conductibilitatea termică sau electrică, absorbția sau emisia radiației și fluorescența compusului supus cercetării.

Numărul total de metode instrumentale este mare, dar o aplicare mai largă au următoarele trei grupe de analiză instrumentală [2-6]:

- **Optice:** fotocolorimetria; spectrofotometria; refractometria, polarimetria, turbidimetria și nefelometria.
- **Electrochimice:** electrogravimetria; culonometria; potențiomertia; polarografia.
- **Cromatografice:** cromatografia de lichid; cromatografia de gaze.

Metode optice de analiză.

Metodele optice de analiză sînt bazate pe studierea spectrelor de emisie, de absorbție și de dispersie. Lumina reprezintă partea vizibilă a spectrului de radiație electromagnetică. La iluminarea unui corp, soluție sau gaz cu radiație luminoasă, acesta suferă o serie de fenomene specifice: de reflecție, absorbție, difuzie, refracție etc.

Radiația transmisă include și radiația reflectată, care are un unghi mai mare decît unghiul dintre radiația incidentă și radiația transmisă nereflectată, dar mai mic decît unghiul dintre radiația incidentă și radiația difuză.

Reflecția poate fi totală, parțială sau inexistentă. Un corp care reflectă total lumina albă, apare opac și de culoare albă, dar dacă reflectă parțial lumina albă, atunci apare colorat în culoarea complementată culorii absorbite. Însa în caz că nu reflectă lumina, apare de culoare neagră.

De exemplu: percepem o soluție de culoare roșie, deoarece soluția absoarbe culoarea verde, atunci ea transmite culoarea complementară.

Pentru a măsura absorbția unei soluții roșii în vederea determinării concentrației cuiva cu soluție trebuie iradiată cu culoare verde cu lungimea de undă de 490-580 nm.

În tabelul sînt reprezentate principalele metode optice de analiză ce se axează pe aceste interacțiuni [2-5].

Principalele metode optice de analiză

№	Metode de analiză optice	Fenomenul optic de bază a analizei
1	Fotocolorimetria	absorbția radiației
2	Spectrofotometria	absorbția radiației
3	Refractometria	schimbarea unghiului de refracție
4	Polarimetria	polarizarea luminii
5	Turbidimetrie și Nefelometrie	absorbția luminii

Metode instrumentale electrochimice de analiză

Metodele electrochimice de analiză cuprind un grup de metode analitice cantitative, care se bazează pe unele proprietăți electrice ale soluțiilor, determinate fie de transportul de masă prin soluție, fie de reacțiile electroactive ale unor specii, reacții care au loc la suprafața unui electrod imersat în soluția analizată.

Metodele electroanalitice reprezintă următoarele avantaje:

- proprietatea electrică este determinată de concentrația și de gradul de oxidare a speciei analizate;
- aparatura necesară este simplă, comparativ cu cea folosită în analizele optice;
- rezultatul analizei este exprimat prin activitate și mai puțin prin concentrație.

Clasificăm metodele electroanalitice după două criterii:

1. Natura mecanismului de transport de masă prin soluție;
2. Parametrii electrici care pot fi controlați sau măsurați în decursul analizei (curent, tensiune, timp etc.).

Din categoria metodelor de analiză electrochimice fac parte: Electrogravimetria, Polarografia, Culonometria, Potențiomertia.

Metodele cromatografice de analiză

Cromatografia este un procedeu de separare prin care se desparte un amestec de substanțe dintr-o fază gazoasă sau lichidă în componentele acesteia. Separarea componentelor amestecului fazei mobile se realizează prin frânarea diferențiată a deplasării acestora de către o fază staționară, în funcție de masa lor. La cromatografie toate componentele amestecului de substanțe pleacă concomitent și ajung la destinație pe rând. La capătul unui cromatograf, în scopul analizei chimice cantitative și calitative, se găsește un sistem de analiză calitativ și cantitativ performant care poate fi un spectroscop; un refractometru; un analizator ionic sau altele.

În cromatografie este necesară realizarea curgerii fazei mobile, injecția probei în faza mobilă, separarea și detectarea componentelor amestecului.

Curgerea fazei mobile se realizează cu: pompe hidraulice; forța capilară; butelii de gaze sub presiune; gradient de potențial electric. Injecția amestecului de substanțe în sistemul cromatografic fie înainte de realizarea curgerii fazei mobile, fie în timpul curgerii fazei mobile.

Clasificarea cromatografiei după starea de agregare a fazei mobile folosite: cromatografia de lichide; cromatografia de gaze; cromatografia lichidă suprareactivă [2-4].

Clasificarea cromatografiei după principiul de separare din faza mobilă folosită: cromatografia de absorbție; cromatografia de repartiție; cromatografia de afinitate.

II. Particularitățile și domeniile de aplicare a metodelor instrumentale

Toate metodele instrumentale au la bază dependența unei proprietăți fizico-chimice a substanței (numită semnal analitic), de natura substanței și de conținutul ei în probă. Metodele chimice de analiză însă nu sînt suficiente pentru satisfacerea multiplelor cerințe ale practicii, care au crescut, mai ales, ca rezultat al progresului tehnologico-științific și al dezvoltării noilor ramuri ale științei, tehnicii și a economiei naționale. Dezvoltarea noilor ramuri a pus în fața chimiei analitice problema reducerii limitelor de detectare 10^{-5} - 10^{-10} %. Numai atunci cînd conțin cel mult 10^{-5} % de impurități „interzise”, aliajele rezistente la temperaturi înalte își păstrează proprietățile, așa ca conținutul hafniului în zirconiu folosit ca material de construcție în tehnica nucleară. Un conținut și mai mic de impurități (pînă la 10^{-10} %) se admite și în materialele industriei semiconductoarelor (siliciu, germaniu). Se schimbă esențial proprietățile metalelor, care conțin circa 10^{-5} %

impurități și mai puțin, spre exemplu cromul și beriliul devin mai maleabile; wolframul și zirconiu devin plastice. Determinarea unui conținut atât de mic se datorează aplicării metodelor instrumentale de analiză, care au un minimum de detectare mai mic comparativ cu alte metode.

Metodele instrumentale permit a realiza analize la distanță. De exemplu, când e nevoie de analizat substanțe radioactive, toxice, apelor mărilor la adâncimi mari și la rezolvarea altor probleme analitice.

Aparatele folosite în metodele instrumentale permit automatizarea însuși a procesului de analiză sau a unor etape ale lui. Analizatoarele automate controlează componența aerului în minele de cărbuni, iar în industria metalurgică sînt utilizate pe larg cuantometre optice și cu raze Roentgen cu un înalt grad de automatizare.

Domeniile de utilizare a chimiei analitice sînt foarte vaste. În industria alimentară – aprecierea calității alimentelor; în industria metalurgică – determinarea componentelor aliajelor; ecologie – determinarea și identificarea poluanților; medicină – analiza lichidelor biologice, adică anumite metode sînt folosite în anumite domenii.

Polarimetria este folosită pentru determinarea concentrației zahărului în industria vinificației, sucurilor și a amidonului. Spectrometria în infraroșu a fost primit pentru identificarea multor substanțe organice care sînt întrebuințate în medicină și anume în farmaceutică. În legătură cu cerințele înalte către calitatea medicamentelor această metodă spectrometrică este una din cele mai sigure metode și a căpătat o răspîndire largă în acest domeniu.

În urma studiului acestei lucrări am ajuns la concluzia că în prezent, în practică se aplică multe metode noi fizico-chimice de analiză. Fiecare metodă are avantaje și dezavantaje și corespunzător diferite domenii de aplicare.

Bibliografie:

1. Chimie analitică. Wikipedia. chimieanalitica.wikispaces.com/file/view/Chimia+analitică.doc.
2. Vasiliev, V. P., *Chimie analitică*. Chișinău, Universitas, 1994, vol. II, 252 p.
3. Gocan, Simion, *Curs de chimie analitică*, Cluj-Napoca, Universitatea „Babeș-Bolyai”, 1994, 11 p.
4. Gogoșă, Ioan, *Chimie analitică*, Timișoara, Eurobit, 2007, 209 p.
5. Budu, G. V., *Chimie analitică calitativă*, Chișinău, Știința, 1994, 173 p.
6. Șontovoi, Tidel, Codreanu, Sergiu, *Metode instrumentale de analiză. Îndrumar de lucrări practice*, Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol, 2006, 30 p.

VALOAREA CUNOȘTIȘTELOR URO-GENITALE ÎN EDUCAREA MODULUI SĂNĂTOS DE VIAȚĂ LA ELEVII GIMNAZIALI

Violeta Galben, studentă, Facultatea de Științe ale Naturii și Agroecologie,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Coordonator științific: **Veaceslav Pulbere**, conf. univ. dr.

Résumé: *Dans cette article on traite le problème de l'importance des connaissances dans l'anatomie et dans la physiologie de l'appareil uro-génital et l'éducation d'une vie saine aux élèves. Après une analyse détaillée a la littérature scientifique-méthodique se fait l'argumentation des investigations en rapport avec le curriculum actualisé. L'article présente et un matériel pratique qui compte sur l'étude des manuels de biologie et leurs contribution dans l'éducation d'une vie saine à ce sujet. Réalisant une étude parallèle de manuels de biologie de 7^{ème} classe, an thème l'appareil uro-génital, on a constaté que les éléments de l'éducation a un mode de vie saine, ou qu'ils absents, ou ils se réduisent aux information sanitaire-hygiénique.*

Cuvinte-cheie: *educare, uro-genital, mod sănătos de viață, excreție, ontogeneză, rinichi, glomerul, capsulă, canaliculi, maladii, acută/cronică, extracurricular, didactică.*

Educarea modului sănătos de viață cuprinde un spectru foarte larg de probleme economice, sociale, psiho-pedagogice, și științifico-metodologice, în care sînt reflectate nume-

roase materiale, ce ne arată, direct sau indirect, principiile instructiv-educative ale manualelor de biologie la temele anatomo-fiziologice în clasele gimnaziale.

Dacă la temele anatomo-fiziologice cum ar fi:

- Structurile de susținere și locomoția.
- Sisteme de coordonare și integrare a organismului.
- Reproducerea.
- Schimbul de substanțe și de energie – problema educării modului sănătos de viață este elucidată mai mult sau mai puțin suficient, atunci la temele: „Aparatul *uro-genital și excreția*”, valoarea educativă a manualelor de biologie este într-o stare descurajantă.

Datele literaturii medicale ne arată că sănătatea copiilor la capitolul „aparatură urogenitală” este într-o stare nesatisfăcătoare, de care vinovați se fac nu numai direcțiile de sănătate, ci și cele de învățământ, motiv pentru care constituie și *argumentul* cercetărilor efectuate în domeniu dat, la tema respectivă.

În rezultatul metabolismului se formează produse reziduale, care mai apoi sînt excluse din schimbul de materii, ba chiar mai mult, devin toxice și trebuie evacuate din organism, marea lor majoritate fiind eliminate prin sistemul organelor de excreție, care sînt reprezentate prin: rinichi și căile urinare. Ca și toate organele și sistemele de organe, aparatul urinar și cel genital în perioada embrionară suportă numeroase modificări morfologice, după care ele îndeplinesc funcțiile sale îngust specializate. Aceste transformări încep din primele săptămîni de dezvoltare ontogenetică. În decursul perioadei embrionare se dezvoltă trei perechi succesive de organe urinare:

- a. Rinichiul anterior, numit și „protonefros”.
- b. Corpul lui Volf – sau „mezonefros”.
- c. Rinichiul definitiv – sau „metanefrosul”. (Pulbere, 2001: 237/243)

Protonefrosul se dezvoltă între al optulea și al zecelea peduncul segmentar anterior al mezodermei, din care apar protonefridiile, ce se deschid în cavitatea secundară a corpului (celomul), printr-o extremitate a lor, cealaltă extremitate arcuită posterior formează canalul lui Volf, care crește în direcția caudală. La embrionul uman, protonefrosul prezintă funcții renale și imediat după formare el involuează. S-a stabilit că la om, protonefrosul apare la sfîrșitul primei luni de dezvoltare embrionară și el există numai timp de 48 ore.

Mezonefrosul la vertebrate și om, constituie principalul organ de excreție, care își execută funcția în perioada embrionară. Mezonefrosul se formează din 25 de pedunculi segmentari ai mezodermei, care mai apoi se desprind de segmentele dorsale ale ei, transformîndu-se în canaliculele rinichiului primar, numite *matanefride*. Crescînd în direcția canalului lui Volf, se unesc și se răsucesc. Canaliculele dau ramuri laterale spre care se îndreaptă ramurile aortei, care combinîndu-se, formează – *glomerulii renali și capsula lui Şummlenschi*.

Formarea **rinichiului definitiv** la embrionul uman începe în cea de-a doua lună de viață intrauterină și se termină după naștere. El începe să funcționeze în a doua jumătate a vieții embrionare. Rinichiul definitiv se dezvoltă din două primordii: din canalul mezonefros și din tesutul nefros.

Prominența părții dorsale a canalului mezzo-nefros, crescînd în sus și în sens posterior, dau naștere: *uretei, caliciilor renali, bazinetului și tuburilor renali*. (Leontiva 1988)

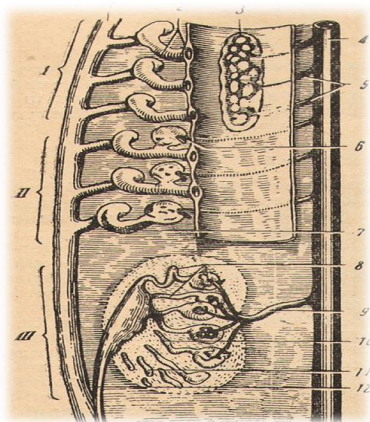


Figura.1 *Schema dezvoltării organelor excretoare*

- I- Pronefros;
- II- Mezonefros;
- III- Metanefros;
- 1- canalul mezonefrosului(canalul Volf);
- 2- canaliculul pronefrosului;
- 3- glomerulul vascular;
- 4- aorta;
- 5- artera aferentă;
- 6- corpusculul renal;
- 7- canalicul din mezonefros;
- 8- corpusculul renal și canalicul din metanefros;
- 9- artera renală;
- 10-11- canalicul în dezvoltare;
- 12- urete. (Leontiva, 1988)

La noul-născut, masa rinichilor constituie 12 grame, creșterea continuă a masei avînd loc pînă la 30 ani, unde constituie 150 grame. Intensitatea de creștere a rinichilor nu este uniformă, o intensitate de creștere mai sporită se observă în primii 3 ani de viață și în perioada pubertății. Rinichii nou-născutului au structura lobată, dar creșterea în lungime a tubilor renali, contribuie la netezirea suprafeței lor, și undeva pe la 5 ani forma lobată dispăre. Coraportul dintre grosimea stratului cortical și medular este de 1:2, pe cînd la copii de 1:4. Nu toți nefronii, care se formează în perioada embrionară ajung pîna la maturitate, o parte din ei se atrofiază. Nefronii rinichilor nou-născuților sunt nematurizați. Canaliculile (tuburile) urinare la nou-născut sînt subțiri și înguste. Dimensiunile lor cresc pînă la 30 ani. La 3-5 ani se formează capsula adipoasă a rinichilor, care unește rinichiul cu suprarenalele. La noii-născuți rinichii sunt situați mai sus, decît la maturi. Particularitățile anatomo-histologice a rinichilor determină caracterul funcțional al lor la copii. Epiteliul înalt stopează procesul filtrației. Pe parcursul primului an de viață, intensitatea filtrației crește și la 14 luni devine ca la maturi. Nematuritatea sistemii tubulare face ca reabsorbția să fie neînsemnată. După 12 zile cantitatea de urină crește de 12 ori.

Concentrarea clorizilor în urina copiilor este mai mică din cauza lipsei mecanismului de frînare a reabsorbției în sînge a Na⁺ și Cl⁻. Presiunea osmotică a urinei la copii este mai mică decît în sînge, în legătură cu toate acestea, limitarea pătrunderii în organism a apei, la fel cum și surplusul pătrunderii ei, contribuie la dereglarea metabolismului hidric. Capacitatea limitată de reabsorbție a apei de către rinichiul copilului, cere introducerea apei în cantități mari. Organismul copiilor prost suportă supraîncărcarea cu săruri minerale, de pe urma căruia scade filtrația și eliminarea urinei. Reiesînd din aceasta, conținutul de săruri în alimentele copiilor trebuie să fie mai mic ca la maturi. Laptele matern conține relativ puține săruri. Către momentul nașterii, hipofiza de acum secretă hormonul anti-diuretic, care stimulează reabsorbția apei în sînge. Însa epiteliul tubular încă nu este sensibil față de acest hormon, de aceea în primele luni de viață, activitatea rinichilor este reglată numai de sistemul nervos. Cu vîrsta, rolul hormonului crește și deci crește rolul reglării hormonale a diurezei. (Pulbere 2001: 237/243)

Aparatul genital la om se dezvoltă la ambele sexe după un plan unic și în contact intim cu aparatul urinar și chiar cu suprarenalele – ca glande endochine. Primul germene

(primordie) a gonadei apare la embrion sub formă de îngroșare a epiteliului celomic, pe suprafața rinichiului primar – Corpul Volf, ce constituie de fapt *mezonefrosul*. Din epiteliu celomic se formează niște creste numite – *creste genitale*, de acolo se izolează niște celule voluminoase numite – *gonoblaste*, care ulterior dau naștere celulelor genitale numite – *gonocite*. Restul celulelor creștelor genitale se transformă în materie nutritivă, ce hrănesc gonocitele și acest epiteliu nutritiv se transformă în epiteliu follicular. Tot el este producător de hormoni sexuali, iar de la creste pornesc cordoanele sexuale.

După această etapă, organele sexuale feminine și masculine evoluează diferit. În cazul dezvoltării unui embrion masculin prin marginea superioară a mezonefrosului pătrunde mezenchimul, care separă cordoanele sexuale de creasta genitală, cordoanele sexuale ramificându-se se unesc prin extremitățile lor distale cu canaliculele mezonefrosului. Mai târziu, cordoanele sexuale se transformă în tubii seminiferi din testicol. Iar din unii tubi renali se dezvoltă canalele eferente ale testiculelor. Tot de aici se dezvoltă epididimul și canalele deferente. Prostata și vezica seminală se dezvoltă din niște proeminente a canalului uro-genital. Dacă în organismul uman se dezvoltă embrionul feminin, atunci se observă că în decursul dezvoltării ovarului de la baza mezonefrosului proliferază, distrugând extremitatea cordoanelor sexuale. În legătură cu aceasta, canalul mezonefrosului se atrofiază, iar ductul lui se diferențiază. Partea superioară a ductului se transformă în trompele uterine, iar partea inferioară dau naștere uterului și vaginului. (Eliseev 1968:576/564)

Organele genitale masculine și feminine (testiculele și ovarele), formându-se în perioada intrauterină, sînt supuse unui proces lent morfo-funcțional de maturizare. De acum în perioada postnatală, masa testicolului la copiii nou-născuți constituie 0,3 grame, după un an – 1 gram, la 14 ani – 2 grame, la 15-16 ani constituie 8 grame, la 19 ani – 20 grame. Canalicii seminiferi la nou-născuți sînt foarte înguste, iar la atingerea maturității sexuale, diametrul lor crește de pînă la 3 ori. Ovarele se formează ceva mai sus de bazinul mic, iar migrarea lor decurge încet în toată perioada intrauterină. Totuși la nou-născut, ovarele încă nu și-au atins nișa lor definitivă, care are loc în primele săptămîni după naștere. Masa ovarului nou-născutului este de 5-6 grame și puțin ce se schimbă pe parcursul dezvoltării lor, alcătuiind la maturi 6-8 grame în perioada copilăriei. La fete în ovare, foliculele primordiale cresc foarte încet, la băieți canalele seminifere în testicole nu prezintă sinusuri însemnate, cantitatea de androgeni și estrogeni, indiferent de sex, depistate în urina copiilor este rezultatul activității suprarenalelor. Cantitatea de androgeni în singele copiilor de ambele sexe, imediat după naștere, este la fel ca la maturi, după care scade brusc, ajungînd uneori și pînă la zero. În rezultatul maturizării sexuale apar veziculele lui Graff, iar foliculele cresc rapid. Canaliculele seminifere se lărgesc și în ele apar spermatocele. În perioada asta la băieți în urină crește cantitatea de androgeni (hormoni sexuali masculini), iar la fete de estrogeni (hormoni sexuali feminini). Cantitatea lor crește mult în perioada de trecere de la pubertate la adolescență, ce provoacă apariția intensivă a trăsăturilor sexuale secundare. Apare ritmicitatea de producere a estrogenilor, care asigură ciclurile menstruale feminine. (Prives 1968:435/477)

După cum s-a menționat anterior, unul din argumentele de bază ale acestei lucrări științifice, este cercetarea frecvenței îmbolnăvirii copiilor gimnaziali cu cele mai răspîndite maladii uro-genitale, promovate în gimnaziul „Ilie și Catinca Galben” din Satul Sloveanca, Raionul Sîngerei.

Cercetărilor au fost supuși 43 elevi cuprinși între clasele V-IX, unde la 5 elevi s-au depistat afecțiuni ale aparatului uro-genital. Dacă cercetăm dinamica evoluției acestor maladii în ultimii 5 ani, observăm că numărul lor în total la nivelul școlii este în descreștere.

Anul	Nr. de elevi	Nr. de îmbolnăviri	Exprimarea în %
2007	50	13	26,00
2008	45	11	24,44
2009	42	10	23,80
2010	45	7	15,55
2011	43	5	11,63

Tabelul. 1 *Dinamica descreșterii numărului de îmbolnăviri cu maladii ale aparatului uro-genital la elevii gimnaziali în ultimii 5 ani*

Astfel, dacă în 2007, circa 26,00% din elevii cuprinși între clasele a V-IX-a sufereau de maladii ale aparatului uro-genital, atunci în 2011, pînă la data investigațiilor, numărul scade de cîteva ori, ajungînd pînă la 11,63%.

Analiza diferențiată a maladiilor uro-genitale ne-au arătat că din cei 5 bolnavi – 4 suferă de **pielonefrită** și 1 de **fimoză**.

Pielonefrita – este boală renală și anume a tubilor intrarenali vaginiferi, produse de diverse infecții microbiene, care este prezintă atît în căile intraurinare (bazinet, calice), cît și în parenchimul renal (în special în zona medulară).

Clinic se descriu două forme de boală: **acută** și **cronică**.

- În pielonefrita acută, întîlnită la un elev din clasa VI-a și un elev din clasa IX-a, este sub forma unei stări infecțioase cu febră și frison, instalată brusc, cu dureri lombare ce seamănă cu calicea renală, micțiuni dureroase, hematurie. În cazul elevului din clasa IX-a, este prezent și un sindrom digestiv: senzația de greață, dureri abdominale. În ambele cazuri, în urină se găsesc masiv leucocite, bacterii și cilindri leucocitari, în sînge crește ureea și creatinina.

- În pielonefrita cronică, întîlnită la un elev din clasa a VI-a și un elev din clasa a VIII-a, prezentă deja al treilea an, la care semnele clinice sînt polimorfe (dureri lombare, episoade repetate de infecție urinară, scădere în greutate – în cel de-al doilea caz, tulburări de micțiune).

Profilaxia înseamnă îndepărtarea tuturor factorilor favorizanți, asanarea chirurgicală și prin tratament medicamentos cu sulfamide și antibiotice a focarelor septice.

Fimoza – (definierea ei în termeni medicali) reprezintă incapacitatea retragerii complete a prepuțului la baza glandulului manifestată atît la copii, cît și la adulți.

Depistînd un tip de fimoză dobîndită, la un elev din clasa V-a, cauza apariției ei fiind inflamația mucoasei glandulului penisului datorată unor paraziți, microbi, mici traume mecanice. Totodată fimoza poate apărea și din cauza incapacității prepuțului de a se dezvolta odată cu glandul penian. Datorită incapacității de retragere a prepuțului în totalitate și, în consecință imposibilitatea de a curăța glandul penian în mod corespunzător, există riscul dezvoltării unor infecții. Cel mai des aceste infecții prezintă simptome precum: umflături, pete roșii sau scurgeri anormale, dureri și sensibilitate sporită a glandulului penian. Mai mult ca atît, în cazuri destul de rare, dacă prepuțul este atît de strîns în jurul glandulului penian, acesta poate duce la senzații de durere în timpul urinării. (Petrișina 1988)

Prezentînd argumentele de mai sus, ne-am convins de marele pericol provocat de maladiile uro-genitale, care deseori dau complicații uriașe, inclusiv pînă la intoxicarea sîngelui. Tot din cele spuse afirmăm că maladiile uro-genitale, tratamentul și profilaxia lor constituie prerogativa medicinei.

Considerăm că acest subiect reprezintă și o problemă educațională și în special al rolului educativ al manualelor școlare de biologie. De aceea ne-am pus ca scop să analizăm

în ce măsură problema este tratată de către manualele gimnaziale de biologie la temele anato-mo-fiziologice.

Pentru prima dată încercăm să facem o analiză paralelă a 2 manuale de biologie destinate pentru aceeași clasă, în vederea determinării aportului fiecăreia din ele în educarea și informarea elevilor cu cunoștințe uro-genitale.

Analizei au fost supuse manuale de biologie pentru clasa a VII-a, autorii: N. Boiarinov, N. Lupașcu Ion Ungureanu, care a funcționat din 2002 pînă în 2006, în prezent fiind manual extracurricular. Al doilea manual de biologie clasa a VII-a, scris de autorii *Nina Bernaz-Sicorschi, Violeta Copil, Gheorghe Rudic*, care funcționează ca manual curricular din 2007 pînă în prezent. Conform cuprinsului manualului de biologie clasa a VII-a, extracurricular, tema *Aparatul excretor (urinar)*, este tratată conform cerințelor didactice, se vorbește la nivelul respectiv despre structura și funcțiile aparatului excretor, în schimb nu întîlnim nici o informație despre posibilele maladii urologice care pot apărea la copii din cauza nerespectării regulilor igieno-profilactice. Referitor la tema *Aparatul genital*, în manualul respectiv se caracterizează predominant structura și funcția organelor sexuale la animale. Cu toate că în acest manual despre organele genitale la om nu se vorbește nimic, totuși ar fi fost cazul, ca într-o formă simplă, să orienteze elevii asupra faptului că în următoarele clase vor studia organele genitale la om, de structura și funcția cărora depinde sănătatea omului. Dereglările acestor structuri și funcții pot fi cauzate de neglijența igienică, de diferite traume, de jocul cu diferite animale, după care nu se iau măsuri de profilaxie, etc. Manualul curricular de biologie din clasa a VII-a, conform cuprinsului, tema: „Aparatul excretor” nu este prevăzută, iar tema *Aparatul genital* este prezentă cu titlul *Reproducerea sexuală la animale*. Odată ce temele precăutate de noi *Aparatul urinar și genital* nu sînt reflectate în conținutul manualului de biologie clasa a VII-a, atunci și valoarea educativă în conținutul manualului lipsește. În așa mod, atît în tratarea conținutului științifico-informațional despre aparatul uro-genital, cît și aportul lui educațional spre educarea unui mod sănătos de viață, se observă o încălcare a principiului continuității, instructiv-educative, observată în manualul de biologie. ***Adică se neglijează principiul de bază a didacticii!!!*** (Boiarinov 2002, Bernaz-Sicorschi 2007)

În urma cercetării detaliate a literaturii metodico-științifice, am constatat că informațiile despre structura și funcția aparatului uro-genital sînt insuficient utilizate în educarea unui mod sănătos de viață la elevi. Atît în manualele de biologie cît și în presa agitațională școlară, slab sînt reflectate pericolele cauzate de cele mai frecvente, maladii uro-genitale. În manualele de biologie se încălcă principiul continuității și deci principiul de bază al didacticii, în educarea modului sănătos de viață axată pe tema: „Aparatul uro-genital”.

Referințe bibliografice:

1. B. D., Eliseev, *Histologie*, Chișinău, Editura Lumina, 1968, p. 576/564.
2. M.G., Prives, *Manual de anatomie normală a omului*, Chișinău, Editura Lumina, 1968, p. 435/477.
3. Natalia, Boiarinov, Natalia, Lupașcu, Ion, Ungureanu, *Manual de biologie pentru clasa a 7-a*, Chișinău, Editura Lumina, 2002.
4. Nina, Bernaz-Sicorschi, Violeta, Copil, Gheorghe, Rudic, *Manual de biologie pentru clasa a 7-a*, Chișinău, Editura Știința, 2007.
5. N.N., Leontiva, *Anatomia și fiziologia copilului*, Moscova, 1988.
6. O.L., Petrișina, E.P., Pupala, *Anatomia, fiziologia și igiena copiilor de vîrstă școlară mică*, Chișinău, Editura Lumina, 1988.
7. Veaceslav, Pulbere, *Curs de prelegeri la anatomia și fiziologia copilului*, Bălți, 2001, p. 237/243.

ATELIERUL ȘTIINȚE EXACTE

CAPTAREA ȘI DIFUZIA OXIGENULUI ÎN CRISTALITE DE Ga_2S_3

Dumitru Untila, masterand, ing. cat. I,

Coordonator științific: Igor Evtodiev, conf. univ. dr. habil., cerc. șt. coordonator, Șef LCS „FMF”,
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Fizică,
Laboratorul de Cercetare Științifică „Fotonica și Metrologie Fizică”

Rezumat: În lucrare este studiată dinamica de captare și difuzie a oxigenului în cristalite de Ga_2S_3 , în funcție de dimensiunea cristaliților și durata tratamentului termic la temperatura $\sim 430^\circ C$, în atmosferă normală. Pulverile în formă de micro și nanolamele au fost obținute prin dispersare mecanică a monocristalului masiv de Ga_2S_3 crescut prin transport în vapori de I_2 . Pe suprafața naturală a cristaliților, prin proces tehnologic dirijat, a fost crescut oxidul de galiu. A fost observată creșterea capacității de captare și difuzie datorată sporirii raportului suprafață/grosime. Spectrele de reflexie difuză au fost ridicate cu ajutorul spectrometrului Jasco FT/IR-6300R, cu o rezoluție de 4 cm^{-1} , în domeniul spectral ($100\div 600$) cm^{-1} .

Cuvinte-cheie: semiconductor Ga_2S_3 , oxid de galiu, tratament termic, intercalare, dispersare mecanică, cristalite, spectroscopie FTIR, spectroscopie XRD, captarea și difuzia oxigenului.

Abstract: Oxygen capture and diffusion dynamics in Ga_2S_3 crystallites is studied as a function of crystallites dimension and heat treatment duration at $\sim 430^\circ C$ temperature, at normal atmosphere. Micro and nano powders was obtained by mechanical dispersion of masssif Ga_2S_3 monocrystal, grown by I_2 vapor transport method. Gallium oxyde was grown on crystallite natural surface, through controlled technological process. Increased capture and diffusion capacity was observed due to increasing surface/thickness ratio. Diffuse reflectance spectra was registred by Jasco FT/IR-6300R spectrometer, with an 4 cm^{-1} resolution, in ($100\div 600$) cm^{-1} spectral domain.

Keywords: Ga_2S_3 semiconductor, gallium oxyde, heat treatment, intercalation, mechanical dispersion, crystallites, FTIR spectroscopy, XRD spectroscopy, oxygen capture and diffusion.

Sulfidul de galiu (Ga_2S_3) manifestă o atenție sporită a cercetărilor deoarece a fost observată posibilitatea utilizării acestuia în calitate de strat de contact pasiv în ansamblu cu $GaAs$ [1], în aplicații fotovoltaice și în optoelectronică [2]. Limitarea dimensiunii cristaliților, concentrația sporită a defectelor structurale și legăturile deschise, sporesc proprietățile de captare a gazelor din mediul ambiant pe suprafața lamelelor de Ga_2S_3 . Aceste caracteristici înlesnesc procesul de oxidare și formare a stratului de oxid propriu Ga_2O_3 , atât pe suprafața cristaliților, cât și în volum, fapt care face ca sulfidul de galiu Ga_2S_3 să prezinte interes în calitate de sensor de gaze [3, 4]. În lucrare se cercetează spectrele FTIR de absorbție și reflexie difuză (RD) a nanoparticulelor obținute prin dispersare mecanică a monocristalelor de Ga_2S_3 și nanostructurilor Ga_2O_3 - α - Ga_2S_3 obținute prin oxidare termică ($420\div 440^\circ C$) a nanoparticulelor în atmosferă normală.

În Figura 1 este prezentat un fragment al spectrului de reflexie difuză FTIR al particulelor de Ga_2S_3 și Ga_2S_3 acoperite cu oxid propriu (Ga_2O_3). Aici sînt prezente un șir de benzi de absorbție cauzate de prezența moleculelor ușoare din atmosferă, legate pe suprafața eșantionului lamelor de Ga_2S_3 și Ga_2S_3 - Ga_2O_3 . Complimentar s-a arătat, prin cercetări de difracție a razelor X [4], în procesul de dispersare a modifiției α - Ga_2S_3 cu structura cristalină cubică au loc transformări de fază de tipul α - γ . Totodată, în acest proces pe suprafața particulelor se generează o densitate mare de stări de captură pentru sarcinile electrice de neechilibru. Atît defectele structurale proprii, cât și cele generate prin dispersare mecanică a cristalelor, precum și acoperirea acestora, cu strat de oxid propriu nanocristalin, servesc drept centre de adsorbție a moleculelor pe suprafața particulelor Ga_2S_3 și Ga_2O_3 - Ga_2S_3 .

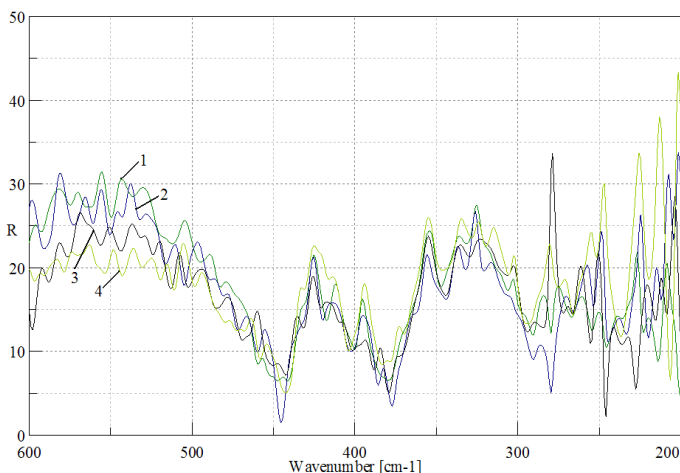


Fig. 1. Reflexia difuză FTIR, de la pulbere de Ga_2S_3 netratată termic (1) și tratată termic timp de: 5 min (2), 15 min(3), 25 min (4).

Moleculele adsorbite pe suprafața nanoparticulelor de Ga_2S_3 și $Ga_2S_3-Ga_2O_3$ interacționează intens cu radiația IR din domeniul vibrațiilor proprii. Pentru a selecta proprietățile adsorbționale ale nanostructurilor $Ga_2O_3-Ga_2S_3$ de cele ale stratului de oxid Ga_2O_3 , au fost studiate separat spectrele de reflexie FTIR ale pulberilor. Structura spectrului FTIR a pulberilor de Ga_2S_3 se modifică la dispersare mecanică și respectiv, la acoperire cu oxid propriu a particulelor.

Întrucât la energii ale fotonilor mai mici decât energia fononilor transversali optici fundamentali ($\tilde{\nu} < \tilde{\nu}_{TO}$) lumina practic nu pătrunde în probă, în acest interval dependența $R(\tilde{\nu})$ reprezintă spectrul de reflexie propriu-zisă de la suprafața stratului de oxid (Ga_2O_3). Astfel, spectrul de reflexie difuză a pulberii Ga_2O_3 conține numai spectrul de vibrație și vibrație- rotație a legăturilor $Ga-O$ și $O-O$. De asemenea, benzile de vibrație ale legăturilor $Ga-O$ și $O-O$ sînt bine pronunțate și în spectrele FTIR de la pulberile de Ga_2S_3 acoperite cu strat de oxid propriu [4]. Pe suprafața pulberii Ga_2S_3 -oxid propriu se adsorb intens molecule de H_2O și CO .

Întrucât pe suprafața particulelor cu dimensiuni micrometrice sînt adsorbite molecule H_2O , prezența benzii $\tilde{\nu}_b$ poate fi legată de vibrația legăturilor Ga – din împachetare cu oxigenul de pe suprafață. Distanța dintre această pereche de atomi este mult mai mare decât intervalul dintre împachetările stratificate și atunci constanta forței K_f a legăturii atomilor de Ga cu oxigenul din molecula CO_2 va fi mai mare decât cu oxigenul din molecula de apă de pe suprafața particulei și, respectiv, va fi mai mică frecvența vibrațiilor proprii.

Studiile efectuate demonstrează posibilitatea utilizării nanoparticulelor de Ga_2S_3 și a nanostructurilor $Ga_2S_3-Ga_2O_3$ în calitate de receptori efectivi de molecule cu pol electric propriu sau indus în rezultatul vibrațiilor asimetrice ale atomilor componenți.

Concluzii:

- La trecerea de la monocristale masive la policristale, spectrul de vibrație al rețelei $\alpha-Ga_2S_3$ suferă modificări substanțiale, despicîndu-se în două benzi de reflexie localizate în regiunea $378=440\text{ cm}^{-1}$ și $379=292\text{ cm}^{-1}$;

- Dispersarea policristalelor în microparticule conduce la transformări structurale cu frecvențele proprii de vibrație ale rețelei și la amplificarea procesului de captare a moleculelor ușoare din atmosferă pe suprafața naturală a cristalitelor;
- Prin oxidare termică, odată cu legăturile *Ga-S*, se formează și noi legături de tip *S-O*;
- Procesul de difuzie al oxigenului este înlesnit de prezența deformațiilor considerabile în interiorul cristalitelor și de cantitatea sporită a vacanțelor în cristal (2/3 din volum);
- Limitarea dimensiunii cristalitelor și structura acestora înlesnește procesul de oxidare la suprafață și formarea stratului de oxid propriu *Ga₂O₃*, atât pe suprafața lor, cât și în volum.

Bibliografie:

1. D. P. Dutta, G. Sharmab, A. K. Tyagia, S. K. Kulshreshtha, *Gallium sulfide and indium sulfide nanoparticles from complex precursors: Synthesis and characterization*, Materials Science and Engineering B 138 (2007) 60-64.
2. T. Yu. Ivanova, A. A. Manshina, A. V. Povolotskiy, Yu. S. Tver'yanovich, Shien-Kuei Liaw and Yao-Shung Hsieh, *Erbium-mediated photoconductivity of Ga-Ge-S-Se: Er³⁺ chalcogenide glasses*. J. Phys. D: Appl. Phys. 41 (2008).
3. S. M. Prokes, W. E. Carlos and O. J. Glembocki, *Growth and characterization of single crystal Ga₂O₃ nanowires and nano-ribbons for sensing applications*.
4. Evtodiev Igor, Autoreferat: *Stări de impurități și defecte în materiale semiconductoare stratificate GaSe și InSe*, CHIȘINĂU, 2010. C.Z.U: 621.315.592.

DINAMICA SPECTRELOR XRD ȘI FORME POLIMORFE INDUSE PRIN NANOSTRUCTURAREA MONOSELENIURII DE GALIU

Oxana Racoveț, masterandă, ing. cat. I,

Coordonatori științifici: **Igor Evtodiev**, conf. univ. dr. habil., cerc. șt. coordonator

Mihail Caraman, prof. univ. dr. habil., cerc. șt. principal

Universitatea de Stat din Moldova,

Laboratorul de Cercetare Științifică „Fotonica și Metrologie Fizică”

Rezumat: *S-a demonstrat că prin nanostructurarea monoseleniurii de galiu are loc restructurarea rețelei cristaline hexagonale și totodată formarea noilor politipi. Transformarea politipică ϵ/β -GaSe ($c=15,9 \text{ \AA}$) \rightarrow δ -GaSe ($c=31,9 \text{ \AA}$), conduce la micșorarea intensității liniilor de difracție de raze X de la sistemul de plane (004) și (107) localizate respectiv la $2\theta=11,061^\circ$ și $33,800^\circ$. În rezultatul tranziției de fază $\beta - \delta$ are loc dublarea parametrului c și respectiv, amplificarea reflexelor $2\theta=48,660^\circ$; $53,901^\circ$; $71,099^\circ$ și $90,740^\circ$ corespunzător valorilor mari ale indicilor Miller (1014); (118); (2014) și (2114).*

Cuvinte-cheie: *Monoseleniura de galiu, forme polimorfe, politipii rețelei cristaline, nanostructurare, structură cristalină, difractograme.*

Abstract: *It was demonstrated that by nanostructuring of gallium monoselenide, occurs restructuring of hexagonal crystal lattice and also new polytypes formation. Polytype transformation ϵ/β -GaSe ($c=15,9 \text{ \AA}$) \rightarrow δ -GaSe ($c=31,9 \text{ \AA}$), leads to lower intensity of the diffraction lines of the plane system (004) and (107) respectively located at $2\theta = 11.061^\circ$ and 33.800° . As a result of the phase transition $\beta - \delta$ occurs and the duplication of parameter c and respectively reflexes amplification $2\theta=48,660^\circ$; $53,901^\circ$; $71,099^\circ$ și $90,740^\circ$ corresponding to high Miller indices values (1014); (118); (2014) and (2114).*

Keywords: *GaSe, polymorphic forms, polytypes of crystal lattice, nanostructuring, crystalline structure, diffractogram.*

Introducere

Compușii chimici ai elementelor din grupele III și VI ale sistemul periodic, din punct de vedere structural, formează două clase de cristale, cunoscute sub denumirea de *cristale*

cu defecte ale rețelei ($A_2^{III}B_3^{VI}$) și cristale de tip pelicular ($A^{III}B^{VI}$) [1]. Pachetul pelicular constă din patru straturi monoatomice planare aranjate în ordinea *Hal-Met-Met-Hal*. Anionii (halcogenii) și cationii (metalele) formează plane atomice perpendiculare pe axul C_6 [2]. În dependență de tipul aranjării diferitelor straturi atomice unul față de altul, cristalele de tipul $A^{III}B^{VI}$ pot avea structură ce corespunde diferitor politipi. Unul dintre reprezentanții tipici ai compuşilor $A^{III}B^{VI}$ este seleniura de galiu (*GaSe*), care datorită formelor polimorfe și a densităților mici ale stărilor de suprafață poate oferi oportunități unice în tehnologii și în clasa nanomaterialelor, pornind de la structuri nanocompozite și terminând cu nanolamele monocristaline cu suprafețe plan paralele. Monoseleniura de galiu se cristalizează în patru forme polimorfe – alcătuind politipii ϵ , β , γ și δ , adică sînt patru posibilități de împachetare a straturilor identice *Se-Ga-Ga-Se*. Cel mai răspîndit politip al compusului *GaSe* este modifiacția ϵ de împachetare.

Tabelul 1. Caracteristicile structurale ale politipilor monoseleniurii de galiu

Forma polimorfă	Rețele de cristalizare	Parametrii celelei		Grupa de simetrie	Referințe bibliografice
		a, Å	c, Å		
ϵ - <i>GaSe</i>	hexagonală	3,755	15,946	$\bar{6}2m$	[3]
		3,742	15,918		[7]
β - <i>GaSe</i>	hexagonală	3,75	15,94	[4]	
		3,742	15,919	[5]	
		3,755	15,94	[7]	
γ - <i>GaSe</i>	romboedrică	3,755	23,92	$R3m$	[6]
		3,755	23,92		[7]
δ - <i>GaSe</i>	hexagonală	3,755	31,990	C_{6v}^4	[6]

Informația referitoare la forma polimorfă, tipul rețelei cristaline, parametrii celelei elementare, grupele de simetrie și referințele pentru monoseleniura de galiu este inclusă în tabelul 1.

În lucrare, prin intermediul difracției de raze X, se studiază transformările de fază și structurile formate în rezultatul gîrării la scară micrometrică a cristalelor ϵ -*GaSe*.

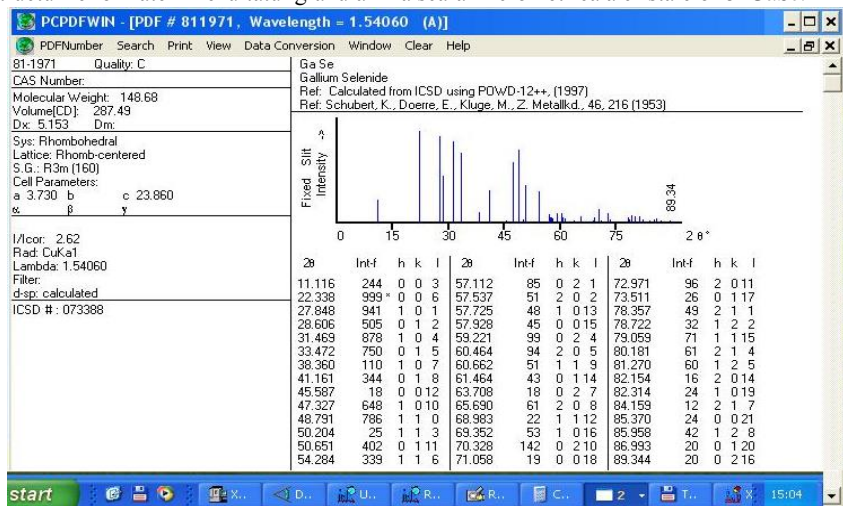


Figura 1. Interfața de lucru a difractometrului XRD Shimadzu 6000

În tabelul 1, sînt prezentate caracteristicile structurale pentru compusul *GaSe* determinate în perioada 1953-1988, din care clar se evidențiază o necoincidență, nu numai a parametrilor rețelei cristaline, dar și a caracteristicilor fizice determinate prin intermediul difracției de gaze X, în limita sensibilității metodei. Evident, că devierile parametrilor măsurati nu sînt determinate de tehnicile măsurărilor, dar de procedeele de obținere și modul de pregătire a eșantioanelor. În lucrare se studiază transformările structurale care intervin în rezultatul dispersării mecanice a cristalelor de *GaSe* pînă la dimensiuni submicronice ale granulelor. Pentru aceasta, au fost ridicate difractograme pentru eșantioane *GaSe* dispersate mecanic în micro și nanogranule.

Eșantioanele și metodică experimentului

Monocristalele de *GaSe* au fost crescute prin metoda *Bridgmann* și *Stokbargher*, în fiole de cuarț cu diametrul de 15 mm.

Difractogramele au fost ridicate cu ajutorul spectrometrului *XRD Shimadzu 6000*, dotat cu softuri de lucru și biblioteci de spectre moderne. Regimul de lucru al tubului Roentgen cu anod din *Cu* este: $U=40$ kV, $I=30$ mA, CuK_{α} ($\lambda=1,54178$ Å).

În figura 1, este prezentată interfața de lucru a soft-ului, în care sînt indicate: condițiile de măsurare, calitatea eșantioanelor, structura cristalină (singonia, parametrii celulei elementare și indicii *Miller*), proprietățile fizice (densitatea și masa molară) și difractograma compusului *GaSe*. De asemenea, este indicată intensitatea reflexelor cristaline de la planele cu indicii *Miller* (h:k:l) corespunzător unghiurilor 2θ .

Rezultatele experimentale și interpretarea lor

Difractogramele investigate de la monocristale de *GaSe* și pulberi cu dimensiuni la $\sim (0,5 \pm 1,0)$ μm sînt prezentate în figura 2.

Tabelul 2. Caracteristica structurală, politipul și proprietățile fizice ale monocristalelor de *GaSe*

Biblioteca de Spectre	Compusul chimic	Calitatea eșantionului λ, CuK_{α}	Gr. Molară/ Volumul/ Densitatea	Sistemul cristalografic/ Tipul de celulă Bravais	Simbolul sau notația internațională pentru clasa holoedrică	Parametrii rețelei		
						a	b	c
Anis 1983 [8]	<i>GaSe</i>	I 1,54178	148,68 193,62 5,100	Hexagonal (P)	P6(174)	3,749	3,749	15,907
Benazeth 1988 [9]	<i>GaSe</i>	C 1,54060	148,68 194,79 5,070	Hexagonal (P)	P63/mmc(194)	3,750	3,750	15,995
Schubert 1953 [10]	γ - <i>GaSe</i>	C 1,54060	148,68 287,49 5,153	Romboedric (I)	R3/m(160)	3,730	3,730	23,860
Calvert 1976 [11]	δ - <i>GaSe</i>	C 1,54060	148,68 390,63 5,056	Hexagonal (P)	P63/mmc(186)	3,755	3,755	31,990

Parametrii rețelei cristaline ai probelor cercetate s-au determinat folosind formula lui *Bragg* [12]:

$$2d(hkl)\sin\theta=n\lambda, \quad (1)$$

unde d – parametrul rețelei cristaline; 2θ – unghiul de difracție; n – număr întreg.

Intensitatea radiației X incidente a fost slăbită cu filtre din *Al*, astfel încît să se înregistreze reflexele cu ordinul $n=1$. Rezultatele măsurărilor sînt incluse în tabelul 3.

După cum se vede din tablelele 2 și 3 pentru cristalele ε / β -*GaSe* ($a=3,75$ Å; $c=15,9$ Å), parametrii celulei elementare a modifiției ε / β , în limita sensibilității metodei,

practic, nu se deosebesc, pentru diferite forme polimorfe (ϵ , β , γ , δ), care au fost induse prin nanostructurarea monoseleniurii de galiu.

Ca rezultat al dispersării mecanice, în probe au loc deplasări interne ale straturilor atomare, care conduc la redistribuirea sistemelor de plane și respectiv, la formarea politipilor noi. Formele polimorfe (ϵ / β , γ , δ -GaSe), care au fost induse prin nanostructurare a monoseleniurii de galiu, și parametrii rețelei cristaline respective pentru probele cercetate sînt introduse în tabelul 2.

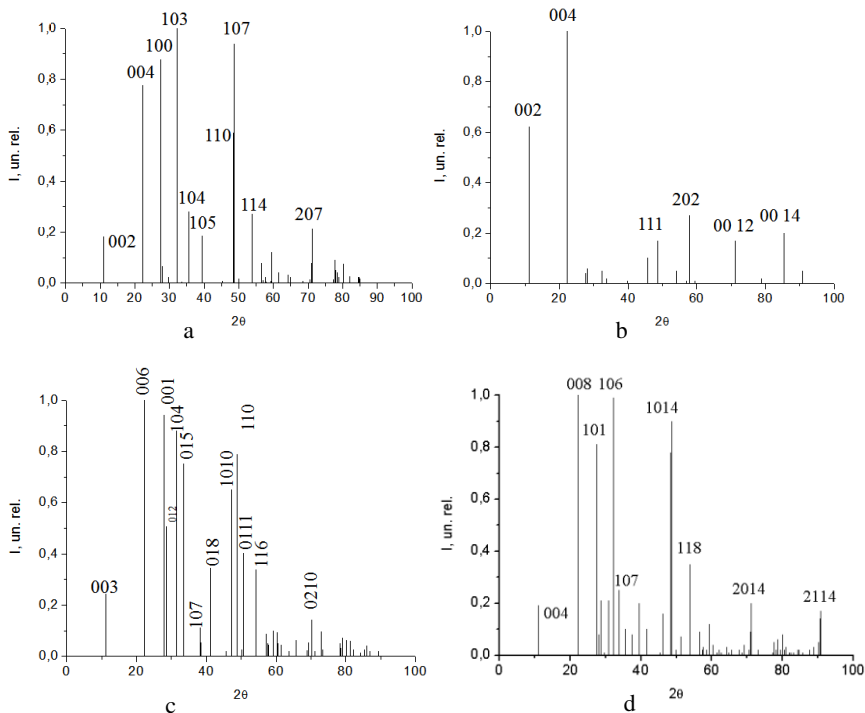


Fig. 2. Influența nanostructurării monoseleniurii de galiu asupra formei polimorfe ϵ / β -GaSe (a, b); γ -GaSe (c) și δ -GaSe (d)

Tabelul 3 Diametrul pulberii, unghiul de difracție, intensitatea relativă și indicii Miller pentru GaSe. Indexările a-c sînt în acord cu cele din figura 2.

Nr. crt.	Compusul chimic	Diametrul pulberii, d, μm	Unghiul de difracție 2θ	Intensitatea relativă	Plane cristaline			Interpretare
					h	k	l	
1	GaSe (a)	1,0	11,054	181	0	0	2	ϵ -GaSe
2			22,213	775	0	0	4	ϵ -GaSe
3			27,442	877	1	0	0	
4			35,584	281	1	0	4	
5			39,510	185	1	0	5	
6			48,514	588	1	1	0	
7			48,685	938	1	0	7	β -GaSe

8			59,458	119	2	0	3	
9			71,178	213	2	0	7	β -GaSe
10	GaSe (b)	0,8	11,109	62	0	0	2	ε -GaSe
11			22,279	100	0	0	4	ε -GaSe
12			71,088	17	0	0	12	β -GaSe
13			85,448	20	0	0	14	ε -GaSe; β -GaSe; Ga ₂ Se ₃
14			11,116	244	0	0	3	ε -GaSe
15	GaSe (c)	0,6	22,338	999	0	0	6	
16			27,848	941	1	0	1	
17			28,606	505	0	1	2	
18			31,469	878	1	0	4	ε -GaSe
19			33,472	750	0	1	5	β -GaSe
20			41,161	344	0	1	8	
21			47,327	648	1	0	10	
22			48,791	786	1	1	0	
23			50,204	25	1	1	3	
24			50,651	402	0	1	11	α -Ga ₂ Se ₃
25			54,284	339	1	1	6	
26	GaSe (d)	0,5	11,061	19	0	0	4	
27			22,217	100	0	0	8	
28			27,559	81	1	0	1	
29			32,220	99	1	0	6	
30			33,800	25	1	0	7	
31			48,660	90	1	0	14	
32			53,901	35	1	1	8	α -Ga ₂ Se ₃
33			71,099	20	2	0	14	β -GaSe
34			90,740	17	2	1	14	

Observăm că la micșorarea dimensiunii cristalitelor are loc translarea planelor atomare ale rețelei cristaline corespunzătoare modifcației ε -GaSe și respectiv planele (008); (101); (106) etc. pentru modifcația δ -GaSe (Vezi Fig. 4d). Totodată, are loc intensificarea liniilor localizate la $2\theta=22,217^\circ$; $27,559^\circ$; $32,220^\circ$.

La transformarea politipului ε / β -GaSe în δ -GaSe se atestă micșorarea intensității liniilor de difracție de raze X, de la sistemul de plane (004) și (107) localizate respectiv, la $2\theta=11,061^\circ$ și $33,800^\circ$, ceea ce conduce la dublarea parametrului c (de la 15,9 Å pentru politipul ε / β -GaSe pînă la 31,9 Å pentru δ -GaSe).

Amplificarea reflexelor $2\theta=48,660^\circ$; $53,901^\circ$; $71,099^\circ$ și $90,740^\circ$ corespunzător valorilor mari ale indicilor Miller (1014); (118); (2014) și (2114) servește ca indicator la păstrarea cordonaticii la distanțe mari și confirmă încă odată posibilitatea mecanismului de formare a politipului δ -GaSe în rezultatul dispersării mecanice a monocristalelor de ε -GaSe.

Concluzii:

La dimensiuni submicronice ale pulberilor, apare probabilitatea restrukturării rețelei cristaline și formarea politipilor seleniurii de galiu induse prin nanostructurare.

Elementul-cheie în traseul transformării structurale a politipilor ε / β -GaSe într-un singur politip δ -GaSe prin dublarea parametrului c constă în nanostructurarea monoseleeniurii de galiu în rezultatul tensiunilor mecanice interstițiale care apar în procesul dispersărilor mecanice.

Referințe:

1. Я. А. Угай, *Введение в химию полупроводников*, М., Высшая школа, 1965, с.237.
2. Igor EVTODIEV, *Stări de impurități și defecte în materialele semiconductoare stratificate GaSe și InSe*, teza de doctor habilitat în științe fizico-matematice, Chișinău, 2010, p. 22.
3. А. Е. Вол, *Строение и свойства двойных металлических систем*. Том. 2, Москва, 1962, с. 982.
4. Mooser E., Schluter M., Lieth R. M. A. A. New Growth Mechanism in Layer Structures // J. Cryst. Growth, Vol. 16, N.1, P. 62-66.
5. Г. Б. Абдулаев, Г. Л. Беленский, Э. Ю. Салаев, Р. А. Сулуйманов, В. Х. Халилов. *Исследование краевой люминисценции в монокристаллах GaSe* // Физика Твердого тела, 1974 Том 16, Вып. 1.
6. Бродин М. С., Блонский И. В., *Экситонные процессы в слоистых кристаллах*, Киев, Наукова думка, 1986.
7. Медведева З. С., *Халькогениды галлия и индия*, Москва, Наука, 1969. с. 178.
8. Anis M., Nazar, J. Mater. Sci. Lett., 2, 271 (1983).
9. Benazeth S. et al., Acta Crystallogr., Sec. C. 44, 234 (1988).
10. Schubert K., Doerre E., Kluge M., Z.Metallkd., 46, 216 (1953).
11. Calvert L., National Research Council of Canada, Ottawa, Canada, ICDD Grant-in-Aid, (1976).
12. Igor EVTODIEV, Elmira CUCULESCU, Mihail CARAMAN, *Structura cristalină și proprietățile luminescente ale cristalelor GaSe dopate cu atomii de Sn*, Analele Științifice ale USM, Seria „Științe fizico-matematice”, Chișinău, 2001, pag. 55.
13. Ch. Kittel. *Introduction to Solid State Physics*, New York, LTO. 1956, p. 66.

РАБОТА И МОЩНОСТЬ СЕРДЦА. ЭЛЕКТРОКАРДИОГРАФИЯ

Irina Pleșco, masterandă, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Coordonator științific: **Arefa Hirbu**, lect. sup.

Резюме: Медицинская физика – это наука о системе, которая состоит из физических приборов и излучений, лечебно-диагностических аппаратов и технологий. Работа всего сердца при однократном сокращении равна:

$$A_c = 1,2 \left(pV_y + pV_y \frac{v^2}{2} \right)$$

При этом, мощность человеческого сердца равна 700 Вт. Живые ткани являются источником электрических потенциалов (биопотенциалов). Регистрация биопотенциалов тканей и органов с диагностической целью получила название электрографии.

Abstract: Medical physics – it is the science about system, which consists of physical devices and radiation treatment and diagnostic devices and technologies. Work of the heart for a single reduction is:

$$A_c = 1,2 \left(pV_y + pV_y \frac{v^2}{2} \right)$$

In this case, the power of the human heart is 700 W. Bio matter is a source of electrical potential (biopotentials). Registration of biopotentials of biomatters and organs for diagnostic purposes are called electrography.

Ключевые слова: Медицинская физика, Медицинская радиационная физика, Клиническая физика, Онкологическая физика, Терапевтическая и диагностическая физика, Систолическое давление, Диастолическое давление, Искусственное сердце, Гемооксигенаторы, Кардиопротезы, Электрокардиография, Электромиография, Электроэнцефалография, Отведение.

Keywords: Medical Physics, Medical Radiation Physics, Clinical physics, Oncology physics, Therapeutic and Diagnostic Physics, Systolic blood pressure, Diastolic pressure, Artificial heart, Hemooxygenator, Cardiological prosthesis, Electrocardiography, Rheotachygraphy, Electroencephalography, Abduction.

1. Медицинская физика. Краткая история

Медицинская физика – это наука о системе, которая состоит из физических приборов и излучений, лечебно-диагностических аппаратов и технологий. Цель

медицинской физики – изучение этих систем профилактики и диагностики заболеваний, а также лечение больных с помощью методов и средств физики, математики и техники. Природа заболеваний и механизм выздоровления во многих случаях имеют биофизическое объяснение. Медицинские физики непосредственно участвуют в лечебно-диагностическом процессе, совмещая физико-медицинские знания, разделяя с врачом ответственность за пациента. Развитие медицины и физики всегда были тесно переплетены между собой. Еще в глубокой древности медицина использовала в лечебных целях физические факторы, такие как тепло, холод, звук, свет, различные механические воздействия (Гиппократ, Авиценна и др.). Первым медицинским физиком был Леонардо да Винчи (пять столетий назад), который проводил исследования механики передвижения человеческого тела. Наиболее плодотворно медицина и физика стали взаимодействовать с конца XVIII – начала XIX вв., когда были открыты электричество и электромагнитные волны, т. е. с наступлением эры электричества. Конец XIX – середина XX вв. связаны с открытием рентгеновских лучей, радиоактивности, теорий строения атома, электромагнитных излучений. Эти открытия связаны с именами В. К. Рентгена, А. Беккереля, М. Складовской-Кюри, Д. Томсона, М. Планка, Н. Бора, А. Эйнштейна, Э. Резерфорда. Медицинская физика по-настоящему стала утверждаться как самостоятельная наука и профессия только во второй половине XX в. – с наступлением атомной эры. В медицине стали широко применяться радиодиагностические гамма-аппараты, электронные и протонные ускорители, радиодиагностические гамма-камеры, рентгеновские компьютерные томографы и другие, гипертермия и магнитотерапия, лазерные, ультразвуковые и другие медико-физические технологии и приборы. Медицинская физика имеет много разделов и названий: медицинская радиационная физика, клиническая физика, онкологическая физика, терапевтическая и диагностическая физика. Самым важным событием в области медицинского обследования можно считать создание компьютерных томографов, которые расширили исследования практически всех органов и систем человеческого организма. ОКТ были установлены в клиниках всего мира, и большое количество физиков, инженеров и врачей работало в области совершенствования техники и методов доведения ее практически до пределов возможного. Развитие радионуклидной диагностики представляет собой сочетание методов радиофармацевтики и физических методов регистрации ионизирующих излучений. Позитронная эмиссионная томография-визуализация была изобретена в 1951 г. и опубликована в работе Л. Ренна.

2. Работа и мощность сердца.

Работа, совершаемая сердцем, затрачивается на преодоление сопротивления и сообщение крови кинетической энергии. Рассчитаем работу, совершаемую при однократном сокращении левого желудочка. V_y – ударный объем крови в виде цилиндра. Можно считать, что сердце поставляет этот объем по аорте сечением S на расстояние l при среднем давлении p . Совершаемая при этом работа равна:

$$A_1 = Fl = pSl = pV_y l.$$

На сообщение кинетической энергии этому объему крови затрачена работа:

$$A_2 = \frac{mv^2}{2} = pV_y \frac{v^2}{2},$$

где p – плотность крови; v – скорость крови в аорте.

Таким образом, работа левого желудочка сердца при сокращении равна:

$$A_{\Pi} = A_1 + A_2 = pV_y l + pV_y \frac{v^2}{2}.$$

Так как работа правого желудочка принимается равной 0,2 от работы левого, то работа всего сердца при однократном сокращении равна:

$$A_c = 1,2 \left(pV_y + pV_y \frac{v^2}{2} \right).$$

Эта формула справедлива как для покоя, так и для активного состояния организма, но эти состояния отличаются разной скоростью кровотока.

Физический параметр – давление крови – играет большую роль в диагностике многих заболеваний. Систолическое и диастолическое давления в какой-либо артерии могут быть измерены непосредственно с помощью иглы, соединенной с манометром. Однако в медицине широко используется бескровный метод, предложенный Н. С. Коротковым. Суть метода: вокруг руки между плечом и локтем накладывают манжетку. При накачивании воздуха через шланг в манжетку рука сжимается. Затем через этот же шланг воздух выпускают и с помощью манометра измеряют давление воздуха в манжете. Выпуская воздух, уменьшают давление в манжете и в мягких тканях, с которыми она соприкасается. Когда давление станет равно систолическому, кровь будет способна пробиться через сдавленную артерию – возникает турбулентное течение. Характерные тоны и шумы, сопровождающие этот процесс, прослушивает врач при измерении давления, располагая фонендоскоп на артерии ниже манжеты (т. е. на большом расстоянии от сердца). Продолжая уменьшать давление в манжете, можно восстановить ламинарное течение крови, что заметно по резкому ослаблению прослушиваемых тонов. Давление в манжете, соответствующее восстановлению ламинарного течения в артерии, регистрируют как диастолическое. Для измерения артериального давления применяют приборы – сфигмоманометр с ртутным манометром, сфигмотонометр с металлическим мембранным манометром.

3. Искусственное сердце

Искусственное сердце – представляет собой технологическое устройство, предназначенное для поддержания достаточных для жизнедеятельности параметров гемодинамики. В настоящее время под искусственным сердцем понимается две группы технических устройств.

- а) К первой относятся гемооксигенаторы, также их называют аппараты искусственного кровообращения. Они состоят из артериального насоса, перекачивающего кровь, и блока оксигенатора, который насыщает кровь кислородом. Данное оборудование активно используется в кардиохирургии, при проведении операций на сердце.
- б) Ко второй относятся кардиопротезы, то есть технические устройства, имплантируемые в организм человека, призванные заменить сердечную мышцу и повысить качество жизни больного. Следует отметить, что в настоящее время данные устройства являются лишь экспериментальными и проходят клинические испытания.

В 2009 году еще не было создано эффективного имплантируемого человеку протеза всего сердца. Ряд ведущих кардиохирургических клиник проводит успешные частичные замены органических компонентов на искусственные. Например, производится замена клапанов, крупных сосудов, предсердий, желудочков. Французские ученые разработали полностью искусственное сердце, которое можно пересадить человеку. По их словам, уже в 2011 году может состояться первая пересадка совершенно автономного искусственного органа. Ученые постарались сделать искусственное сердце, которое и внешне, и по своим техническим характеристикам стало максимально похожим на «родной» орган. Работающий прототип уже готов,

но первый промышленный образец ученые надеются получить только через два с половиной года. Это новое устройство бьется почти так же, как и настоящее человеческое сердце. Оно использует электронные датчики, которые до этого применялись в управляемых ракетах, чтобы отрегулировать сердечный ритм и уровень кровотока. Новое сердце покрыто созданной из свиных хрящей тканью, которая позволяет избежать конфликта с иммунной системой реципиента, а главное - не позволяет образоваться тромбам. Именно тромбы и становятся основной проблемой при имплантации искусственных клапанов в сердце.

4. Физические основы электрокардиографии

Живые ткани являются источником электрических потенциалов (биопотенциалов). Регистрация биопотенциалов тканей и органов с диагностической целью получила название электрокардиографии. Такой общий термин употребляется сравнительно редко, более распространены конкретные названия соответствующих диагностических методов: электрокардиография (ЭКГ) – регистрация биопотенциалов, возникающих в сердечной мышце при ее возбуждении, электромиография (ЭМГ) – метод регистрации биоэлектрической активности мышц, электроэнцефалография (ЭЭГ) – метод регистрации биоэлектрической активности головного мозга и др. В большинстве случаев биопотенциалы снимаются электродами не непосредственно с органа (сердца, головного мозга), а с других, соседних тканей, в которых электрические поля этим органом создаются. В клиническом отношении это существенно упрощает саму процедуру регистрации, делая ее безопасной и несложной. Физический подход к электрокардиографии заключается в создании (выборе) модели электрического генератора, которая соответствует картине «снимательных» потенциалов. Все сердце в электрическом отношении представляется как некоторый электрический генератор в виде реального устройства и как совокупность электрических источников в проводнике, имеющем форму человеческого тела. На поверхности проводника при функционировании эквивалентного электрического генератора будет электрическое напряжение, которое в процессе сердечной деятельности возникает на поверхности тела человека. Моделировать электрическую деятельность сердца вполне допустимо, если использовать дипольный эквивалентный электрический генератор. Дипольное представление о сердце лежит в основе теории отведений Эйнтховена. Согласно ей сердце есть таковой диполь с дипольным моментом, который поворачивается, изменяет свое положение и точку приложения за время сердечного цикла. В. Эйнтховен предложил снимать разности биопотенциалов сердца между вершинами равностороннего треугольника, которые приблизительно расположены в правой и левой руке и левой ноге. По терминологии физиологов, разность биопотенциалов, регистрируемую между двумя точками тела, называют отведением. Различают I отведение (правая рука – левая рука), II отведение (правая рука – левая нога) и III отведение (левая рука – левая нога). По В. Эйнтховену, сердце расположено в центре треугольника. Так как электрический момент диполя – сердца – изменяется со временем, то в отведениях будут получены временные напряжения, которые и называют электрокардиограммами. Электрокардиограмма не дает представления о пространственной ориентации. Однако для диагностических целей такая информация важна. В связи с этим применяют метод пространственного исследования электрического поля сердца, называемый векторкардиографией. Вектор-кардиограмма – геометрическое место точек, соответствующих концу вектора, положение которого изменяется за время сердечного цикла.

Библиография:

1. Подколозина, Вера, *Медицинская физика*, Москва, Эксмо, 2007.
2. Шабанова, Снежана, *Ученые сделали полностью искусственное сердце*, <http://infox.ru/science/human/2008/10/28/document2015.phtml>

STUDIAREA EXPERIMENTALĂ A MIȘCĂRII CORPULUI ARUNCAT SUB UN UNGHII FAȚĂ DE ORIZONT

Eugen Boian, Vladimir Boian, studenți, Facultatea Fizică, Matematică și Tehnologii informaționale, Universitatea de stat Tiraspol cu sediul la Chișinău
Conducător științific: **Eugen Gheorghită**, profesor universitar

Rezumat: *Problema experimentului demonstrativ și de laborator în cursul liceal de fizică este destul de dificilă. Soluționarea acestei probleme este o funcție de mai multe variabile.*

În lucrarea dată se pun la discuție un dispozitiv ce permite studiarea experimentală a mișcării corpului aruncat sub un unghi față de orizont. Dispozitivul permite experimental de-a determina parametrul acestei mișcări în raport de ughiul aruncării care poate varia de la 0 la 90 grade.

Descrierea instalației folosite pentru analiza mișcării corpului aruncat sub un unghi față de orizont.

Construcția și testarea modelului pistol electro-magnetic

Principiul de funcționare a pistolului electro-magnetic: este constituit din proprietățile feromagnetice de a se atrage în câmpul magnetic.

Câmpul magnetic este comod de creat aplicând un câmp electric prin inductanța solenoidului, dar în calitate de glonte vom folosi un proiectil (formă cilindrică) de metal. Se poate de propus determinarea vitezei bilei de metal și coeficientul de necesitate (utilitate al acestuia) al acestuia.

Aparate și accesorii:

1. Solenoid;
2. Baterie de condensatoare electrolitice (polare, 1x22000 μ F, 40V);
3. Proiectil, cilindru metalic cu diametrul 5-6mm, masa de 3gr;
4. Sursă de curent 30V;
5. Hîrtie și riglă gradată.

Scopul lucrării:

Montarea din materialele propuse, un model de pistol electro-magnetic, determinînd viteza bilei și coeficientul de utilizare. Înainte de toate, utilizînd figura 1, este necesar de discutat întrebarea: *în ce poziție proiectilul de metal în dependență de solenoid el se va mișca solenoidic.*

Are loc următoarea explicație: în punctul 1 al proiectilului, inducția câmpului magnetic este echivalentă cu zero. Din această cauză bila nu se magnetizează și nu va aluneca spre solenoid și mai apoi spre ieșirea din el.

În punctul 3 în interiorul solenoidului, unde câmpul magnetic este omogen, proiectilul metalic va fi magnetizat, dar nu se va deplasa, din motiv că forțele F_1 și F_2 , care acționează asupra polurilor magnetici ai acestuia sînt egale și au direcții diferite (opuse).

În mod evident este că proiectilul trebuie să se afle în poziția 2, unde câmpul magnetic creat de solenoid este neomogen. Proiectilul se va mișca în solenoid, deoarece forțele ce acționează asupra polurilor câmpului magnetic al proiectilului, sînt diferite după valoare. Deoarece polul nord al proiectilului este aproximat în regiunea cu inducție mare al câmpului magnetic neomogen, din această cauză, asupra lui acționează putere mai mare F_4 decît F_3 , care acționează asupra polului sud, care se află în regiunea acțiunii câmpului magnetic mai slab.

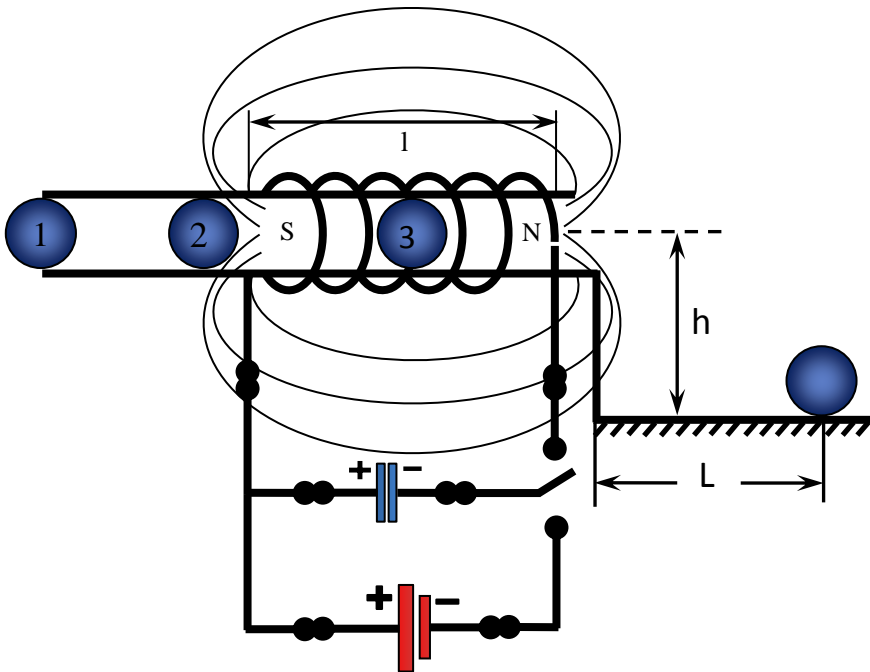


Figura 4.1

În continuare se poate de analizat: careva caracteristicile mișcării proiectilului metalic din punctul 2, dacă la alimentarea solenoidului trece un curent permanent. În primul moment de timp, când proiectilul va începe mișcarea în solenoid, mișcarea va fi accelerată. În interiorul solenoidului unde câmpul magnetic este omogen, el se va mișca după inerție în mod egal, dar atingând celălalt capăt al solenoidului și nimerind în regiunea câmpului magnetic neomogen, bila își va începe mișcarea accelerat în sensul opus, adică în interiorul solenoidului. Deci dacă vom alimenta solenoidul cu curent continuu, atunci proiectilul va efectua mișcări dintr-o parte a solenoidului în alta, adică va efectua o mișcare oscilatorie pe linie dreaptă. După aceasta se propune de a răspunde la întrebarea: ce trebuie de făcut pentru ca pistolul solenoid să împuște proiectilul din fier? Desigur, că trebuie să întrerupem curentul electric în momentul de timp în care proiectilul se va afla în interiorul solenoidului. Atunci în momentul ieșirii proiectilului de fier din câmpul magnetic, forțele lui de frînare în celălalt capăt al solenoidului vor fi egale cu zero. În continuare trebuie de discutat câteva variante de stopare a curentului electric și de ajuns la cea mai rațională variantă: de a conecta solenoidul la un condensator încărcat. Atunci în timpul mișcării proiectilului în regiunea câmpului magnetic omogen condensatorul se va descărca, curentul în solenoid și câmpul magnetic de stopare a proiectilului va fi egal cu zero.

În afară de aceasta se poate de explicat faptul că: încărcătura condensatorului prin rezistor (în cazul dat spira încărcată electric în jurul solenoidului) nu are loc imediat, dar peste un oarecare timp, cu atât mai mult, cu cât mai mare este C și rezistența electrică a rezistorului R .

Valoarea timpului descărcării condensatorului φ se poate estima după formula $\tau = R \cdot C$.

Desigur că în cazul construcției pistolului este necesar să urmărim următoarea condiție: timpul descărcării condensatorului RC trebuie să fie mai mic decât timpul trecerii proiectilului pe tot segmentul solenoidului cu lungimea l cu viteza v , $RC < \frac{mv^2}{2}$.

Deoarece viteza inițială și lungimea zborului bilei depinde de poziția inițială a aproape de capetele solenoidului, în construcție trebuie de prevăzută posibilitatea setărilor pistolului. Aceasta se poate de efectuat cu ajutorul unui împingător, alegând așa o poziție inițială pentru proiectil, cu care s-ar primi cea mai depărtată distanță de zbor. În momentul împușcării pistolului electromagnetic, condensatorul cu energia electrică încărcat $E_e = \frac{CU^2}{2}$ se cheltuie la absorbirea proiectilului cu energia cinetică: $E_K = \frac{mv^2}{2}$ pentru a trece de momentul de frecare și la degajarea căldurii în solenoid.

Desigur că coeficientul de necesitate a pistolului va fi: $\eta = \frac{E_K}{E_e} = \frac{mv^2}{CU^2}$.

Valorile lui m și a lui U pot fi extrase din măsurările directe a acestora, dar viteza de plecare (zbor) a proiectilului ușor se depistează prin măsurarea înălțimii din punctul de zbor pînă în punctul de cădere și distanța acestuia L . Scriind egalitatea timpului zborului orizontal al proiectilului vom obține ecuația pentru aflarea vitezei inițiale a proiectilului după mărimile măsurate h și L : $v = L \sqrt{\frac{g}{2h}}$.

Variante posibile de efectuare a laboratorului:

Aflarea masei proiectilului cu ajutorul cîntarului sau pe calea măsurării diametrului proiectilului. Montarea pistolului din piesele propuse și lanțurile de alimentare, respectînd polaritatea conexiunii bateriei electrolitice a condensatorului.

Cu ajutorul „bară-șompurului” introduceți proiectilul în unul din cele mai apropiate capete ale solenoidului. Încărcați bateria de condensatoare pînă la tensiunea de 30 V și descărcînd-o cu ajutorul întrerupătorului prin solenoid, efectuați împușcătura. După locul de cădere depistat cu ajutorul hîrtiei gradate sau de asemenea se poate de determinat locul de cădere cu ajutorul riglei gradate, determinăm punctul de cădere a proiectilului și distanța de zbor.

Schimbînd cu ajutorul bară-șompurului primul punct al bilei cu 1mm, efectuați cîteva împușcături și găsiți punctul optimal al acestuia, în care el efectuează cea mai mare distanță de zbor. Cu ajutorul datelor experimentale primite în urma efectuării experimentului, determinați viteza inițială de zbor a proiectilului din pistol și eficacitatea acestuia. Raportul lucrării trebuie să conțină dependența de viteză a proiectilului și dependența coeficientului de eficiență a pistolului electromagnetic.

Datele experimentale ale laboratorului:

Bobină cu 270 spire;

Lungimea bobinei 4,6 cm;

Grosimea sîrmei 0,48 mm;

Baterie de condensatoare electrolitice 1x22000 μ F, 40 V.

Cazul I: cazul cînd unghiul de aruncare constituie 10 grade.

		Distanța
Înălțimea	h=0,54 m	L ₁ =1,32 m
Tensiunea	E=30 V	L ₂ =1,23 m
Unghiul	\leq 10 grade	L ₃ =1,40 m

Unde L₁, L₂, L₃ sînt distanțele la care a căzut proiectilul.

Deci, conform formulei $v = L \sqrt{\frac{g}{2h}}$ efectuăm calculele:

$$v_1 = 1,32 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 0,54}} = 1,32 \cdot 3,013 = 3,97 \left(\frac{m}{s}\right)$$

$$v_2 = 1,23 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 0,54}} = 1,23 \cdot 3,013 = 3,70 \left(\frac{m}{s}\right)$$

$$v_3 = 1,40 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 0,54}} = 1,40 \cdot 3,013 = 4,21 \left(\frac{m}{s}\right)$$

Cazul II: cazul cînd unghiul de aruncare constituie 20 grade.

		Distanța
Înălțimea	h=0,54 m	L ₁ =1,40 m
Tensiunea	E=30 V	L ₂ =1,49 m
Unghiul	∠=20 grade	L ₃ =1,47 m

$$v_1 = 1,40 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 0,54}} = 1,40 \cdot 3,013 = 4,21 \left(\frac{m}{s}\right)$$

$$v_2 = 1,49 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 0,54}} = 1,49 \cdot 3,013 = 4,48 \left(\frac{m}{s}\right)$$

$$v_3 = 1,47 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 0,54}} = 1,47 \cdot 3,013 = 4,42 \left(\frac{m}{s}\right)$$

Cazul III: cazul cînd unghiul de aruncare constituie 30 grade.

		Distanța
Înălțimea	h=0,54 m	L ₁ =1,46 m
Tensiunea	E=30 V	L ₂ =1,55 m
Unghiul	∠=30 grade	L ₃ =1,50 m

$$v_1 = 1,46 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 0,54}} = 1,46 \cdot 3,013 = 4,39 \left(\frac{m}{s}\right)$$

$$v_2 = 1,55 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 0,54}} = 1,55 \cdot 3,013 = 4,67 \left(\frac{m}{s}\right)$$

$$v_3 = 1,50 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 0,54}} = 1,50 \cdot 3,013 = 4,51 \left(\frac{m}{s}\right)$$

Cazul IV: cazul cînd unghiul de aruncare constituie 40 grade.

		Distanța
Înălțimea	h=0,54 m	L ₁ =1,41 m
Tensiunea	E=30 V	L ₂ =1,45 m
Unghiul	∠=40 grade	L ₃ =1,52 m

$$v_1 = 1,41 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 0,54}} = 1,41 \cdot 3,013 = 4,24 \left(\frac{m}{s}\right)$$

$$v_2 = 1,45 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 0,54}} = 1,45 \cdot 3,013 = 4,36 \left(\frac{m}{s}\right)$$

$$v_3 = 1,52 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 0,54}} = 1,52 \cdot 3,013 = 4,57 \left(\frac{m}{s}\right)$$

Cazul V: cazul cînd unghiul de aruncare constituie 40 grade.

		Distanța
Înălțimea	h=1 m	L ₁ =1,45 m
Tensiunea	E=30 V	L ₂ =1,35 m
Unghiul	≲=40 grade	L ₃ =1,38 m

$$v_1 = 1,45 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 1}} = 1,45 \cdot 2,214 = 3,21 \left(\frac{m}{s}\right)$$

$$v_2 = 1,35 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 1}} = 1,35 \cdot 2,214 = 2,98 \left(\frac{m}{s}\right)$$

$$v_3 = 1,38 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 1}} = 1,38 \cdot 2,214 = 3,05 \left(\frac{m}{s}\right)$$

Cazul VI: cazul cînd unghiul de aruncare constituie 30 grade.

		Distanța
Înălțimea	h=1 m	L ₁ =1,70 m
Tensiunea	E=30 V	L ₂ =1,55 m
Unghiul	≲=30 grade	L ₃ =1,66 m

$$v_1 = 1,70 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 1}} = 1,70 \cdot 2,214 = 3,76 \left(\frac{m}{s}\right)$$

$$v_2 = 1,55 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 1}} = 1,55 \cdot 2,214 = 3,43 \left(\frac{m}{s}\right)$$

$$v_3 = 1,66 \sqrt{\frac{9,81}{2 \cdot 1}} = 1,66 \cdot 2,214 = 3,67 \left(\frac{m}{s}\right)$$

Concluziile laboratorului: cu ajutorul acestei experiențe noi observăm care este viteza de zbor a proiectilului. Modelarea acestui experiment ne permite să studiem atît cîmpul electromagnetic, dar și să analizăm datele acestor probleme de unde se observă că un așa model se poate utiliza în instituțiile preuniversitare de învățămînt cît și în cadrul celor universitare.

INFLUENȚA DIMENSIUNII CRISTALITELOR DE Ga_2S_3 ASUPRA DINAMICII SPECTRELOR FTIR

Dumitru Untila, masterand an. II, ing. cat. I,
 Coordonatori științifici: **Silvia Evtodiev**, lect. univ., magistru, cerc. șt.,
Mihail Caraman, prof. univ. dr. habil., cerc. șt. principal,
 Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Fizică,
 Laboratorul de Cercetare Științifică „Fotonica și Metrologie Fizică”

Rezumat: În lucrare este studiată influența dimensiunii cristalitelor de Ga_2S_3 asupra structurii spectrelor de reflexie difuză FTIR. Pulberile au fost obținute prin măcinare mecanică a unui bloc

monocristalin de Ga_2S_3 , crescut prin metoda transportului în atmosferă de I_2 . Din spectrele de absorbție au fost determinate energiile fononilor fundamentali optici $\omega_{LO_1} = 400,16 \text{ cm}^{-1}$ și $\omega_{LO_2} = 379,9 \text{ cm}^{-1}$, $\omega_{TO} = 347,12 \text{ cm}^{-1}$, și energiile fononilor secundari $\omega_1 = 112,8 \text{ cm}^{-1}$, și prima și a doua armonică $\omega_2 = 225,6 \text{ cm}^{-1}$, $\omega_3 = 451,2 \text{ cm}^{-1}$.

Cuvinte-cheie: material semiconductor, sulfid de galiu, micro și nanopulberi, monocristal, defecte de structură, spectre FTIR, absorbție, reflexie difuză.

Abstract: The influence of Ga_2S_3 crystallite size on the diffused reflection FTIR spectra structure is analyzed in this work. Micro and nanopowders was obtained by mechanical dispersion of a monocrystalline block, grown by I_2 atmosphaera transport method. From absorbtion spectra was determinated fundamental optic fonons energyes $\omega_{LO_1} = 400,16 \text{ cm}^{-1}$, $\omega_{LO_2} = 379,9 \text{ cm}^{-1}$, $\omega_{TO} = 347,12 \text{ cm}^{-1}$ and secondary fonons energyes $\omega_1 = 112,8 \text{ cm}^{-1}$, first armonic $\omega_2 = 225,6 \text{ cm}^{-1}$ and second armonic $\omega_3 = 451,2 \text{ cm}^{-1}$.

Keywords: semiconductor, gallium sulfide, micro and nanopowders, monocrystal, structural defects, FTIR spectra, absorbtion, diffuse reflection.

Sulfidul de galiu $\alpha\text{-}Ga_2S_3$ face parte din clasa materialelor semiconductoare cu defecte structurale proprii. Modificația $\alpha\text{-}Ga_2S_3$ se cristalizează în rețea cubică de tip sfalerit [1], cu $a = 5,48 \text{ \AA}$. Atomii de Ga și S au o astfel de aranjare încât 1/3 din pozițiile atomilor metalului (Ga) sînt vacante [2]. Prezența vacanțelor structurale conduce la sporierea stabilității caracteristicilor fizice ale materialului sub influența radiațiilor ionizante. Gradul sporit de defecte structurale proprii (2/3 din volum), lărgeste posibilitățile aplicative ale sulfidului de galiu, îndeosebi în fonică [3].

În lucrare se cercetează spectrele FTIR de reflexie difuză a nanoparticulelor obținute prin dispersare mecanică a monocristalelor de Ga_2S_3 . Dimensiunile medii ale cristalitelor au fost măsurate cu microscopul orizontal IZA-2 și se încadrează în intervalul de la $0,3 \mu\text{m}$ pînă la $\sim 200 \mu\text{m}$. Spectrele FTIR de reflexie difuză au fost înregistrate cu spectrometrul *Jasco FT/IR-6300R*, în domeniul spectral ($100 \div 600$) cm^{-1} , cu rezoluția 4 cm^{-1} . Pentru fabricarea micro și nanoparticulelor, și a structurilor nanodimensionale Ga_2S_3 -oxid propriu, au fost utilizate monocristale crescute prin metoda transportului în atmosferă de I_2 , conductivitatea electrică a cărora a fost cuprinsă în intervalul $10^{-11} \div 10^{-12} \Omega^{-1} \text{cm}^{-1}$. Prin oxidare termică a nanoparticulelor de Ga_2S_3 în atmosferă normală au fost obținute nanostructuri $Ga_2O_3\text{-}\alpha\text{-}Ga_2S_3$. Totodată, au fost înregistrate spectrele FTIR de la monocristalele primare și de la pulberi neoxidate.

Este cunoscut că benzile de absorbție ale vibrațiilor longitudinale optic (LO) și transversale optic (TO), precum și de vibrație a defectelor proprii și induse prin deformații mecanice și aplicarea presiunii, pentru compuși cu atomi ușori sînt localizate în regiunea IR a spectrului, cu numerele de undă ($1000 \div 100$) cm^{-1} [4, 5].

Spectrele de reflexie difuză de la monocristale masive de Ga_2S_3 și de la microgranule, obținute prin dispersare mecanică, au fost înregistrate în intervalul spectral de la 600 cm^{-1} pînă la 100 cm^{-1} (fig. 1). După cum se vede din figură, spectrul $R_{diff}(\tilde{\nu})$ de la monocristale masive, conține un șir de benzi intense în regiunea ($295 \div 440$) cm^{-1} și un șir de benzi înguste în regiunea $\tilde{\nu} < 180 \text{ cm}^{-1}$. Banda complexă din regiunea ($295 \div 440$) cm^{-1} corespunde vibrațiilor monofonice ale rețelei cubice a politipului $\alpha\text{-}Ga_2S_3$. Structura complexă a acestei benzi este determinată de vibrațiile legăturilor $Ga\text{-}S$ și probabil S -vacanță metal. Această interpretare reiese și din faptul că odată cu micșorarea dimensiunii cristalitelor, scade pronunțat intensitatea benzilor monofonice.

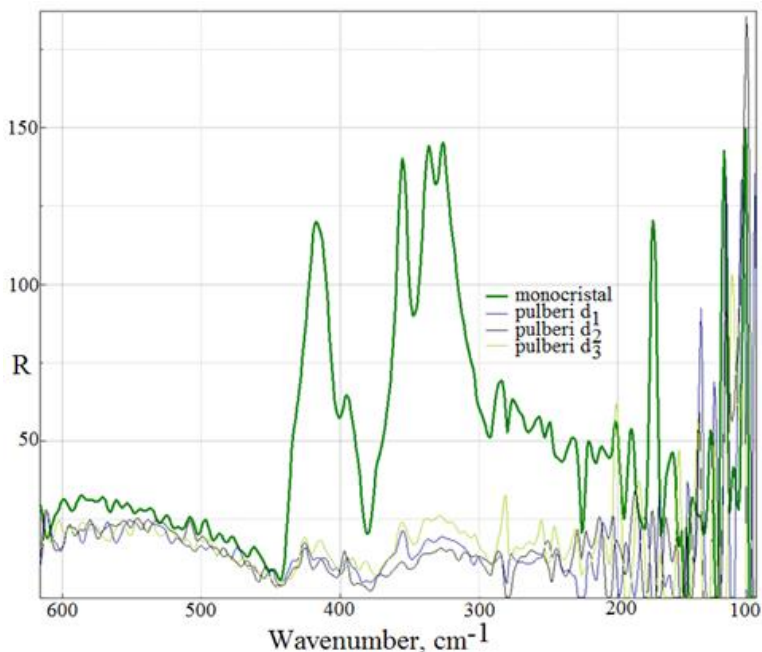


Figura 1. Spectrul FTIR de reflexie difuză de la monocristal de Ga_2S_3 , și pulberi de diferite dimensiuni ($d_1 > d_2 > d_3$).

Energiile fononilor longitudinali optici (LO) pot fi determinate după numerele de undă ale minimelor absolute a funcției $R_{dif}(\tilde{\nu})$ corespunzătoare $\nu_1 = 485 \text{ cm}^{-1}$ și probabil, 375 cm^{-1} . Energiile fononilor transversali optici au fost identificate după marginea de la energia mică a spectrului și corespunde $\tilde{\nu} = 396 \text{ cm}^{-1}$ și $\sim 20 \text{ cm}^{-1}$.

Din spectrele de reflexie difuză se determină distribuția spectrală a coeficientului de absorbție și, în același timp, absorbanta (ad). Dependența spectrală a coeficientului de absorbție α , poate fi determinată din spectrul de reflexie difuză de la un eșantion compus din granule cu dimensiuni micrometrice și submicrometrice (cu grosime suficient de mare a_{abs}), utilizând funcția Kubelka-Munk, $F(R_\infty)$ [6].

$$F(R_\infty) = \frac{(1-R_\infty)^2}{2R_\infty} = \frac{\alpha}{S} \quad (1)$$

Aici, R_∞ este coeficientul de reflexie difuză de la eșantion cu grosimea mult mai mare decât adâncimea de pătrundere a radiației incidente, iar S este un factor de normare, independent de $\tilde{\nu}$.

Din formula (1) se vede că maximul benzii de reflexie corespunde minimului benzii de absorbție. Totodată, mărimea absolută a coeficientului de absorbție este sensibilă la valori mici ale coeficientului de reflexie difuză. În fig. 2 și 3, sînt prezentate spectrele absorbanței (abs) în funcție de numărul de undă $\tilde{\nu}$ pentru eșantioanele compuse din macrocristale de $\alpha-Ga_2S_3$ și din microgranule cu diametre medii diferite ($50 \div 100 \mu\text{m}$).

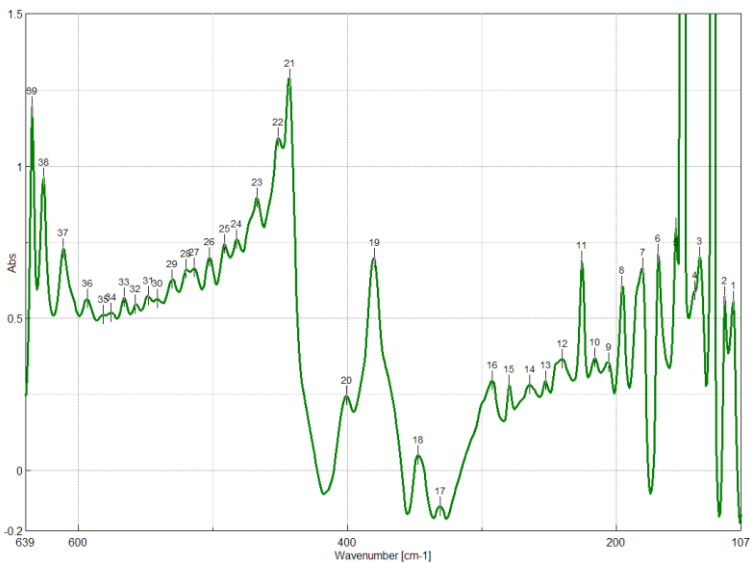


Figura 2. Spectrul FTIR de absorbție de la monocristal Ga_2S_3 , crescut prin metoda transportului în atmosferă de I_2 .

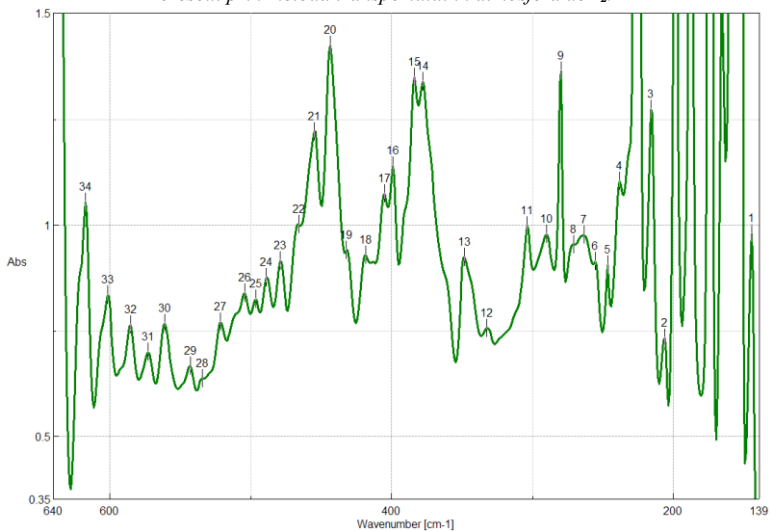


Figura 3. Spectrul FTIR de absorbție de la pulbere Ga_2S_3 , dimensiunea d_1 .

Spectrele de absorbție au fost calculate utilizând formula:

$$(abs) = \log \frac{1}{R_{dif}} \quad (2)$$

După cum se vede din fig. 2 și 3, la micșorarea dimensiunilor particulelor are loc atenuarea pronunțată a intensității benzii complexe din regiunea IR apropiată a spectrului.

Rezultatele analizei spectrale de absorbție au fost generalizate în Tab. 1, pentru Fig. 2 și Tab. 2, pentru Fig. 3.

Tabelul 1. Indexațiile pentru maximele din Fig. 2

Indicele maximului	Numărul de undă, cm^{-1}	Abs
1	112,815	0,5557
2	119,565	0,5725
11	225,631	0,6874
12	240,094	0,3647
14	264,200	0,2809
16	292,163	0,2947
22	451,261	1,0922
24	482,117	0,7580
29	530,328	0,6267
32	557,327	0,5442

În spectrul de absorbție a macrogranulelor de Ga_2S_3 sînt puse în evidență modurile de vibrație elementare $\omega_1 = 112,8 \text{ cm}^{-1}$, $\omega_2 = 240,09 \text{ cm}^{-1}$, $\omega_3 = 264,2 \text{ cm}^{-1}$, $\omega_4 = 292,16 \text{ cm}^{-1}$, cît și primele armonici $\omega'_1 = 225,6 \text{ cm}^{-1}$, $\omega'_2 = 482,12 \text{ cm}^{-1}$, $\omega'_3 = 530,3 \text{ cm}^{-1}$, $\omega'_4 = 581,4 \text{ cm}^{-1}$. După cum se vede din spectru (fig. 2), sensibilitatea tehnicii utilizate permite de a înregistra și armonici ale fononilor de ordin mai mare de 3. În spectru sînt prezente trei replici ale fononului $\omega_1 = 112,8 \text{ cm}^{-1}$, $\omega'_1 = 225,6 \text{ cm}^{-1}$ și $\omega''_1 = 451,2 \text{ cm}^{-1}$.

În Tabelul 2 sînt introduse numerele de undă caracteristice vibrațiilor legăturilor chimice în pulberi de Ga_2S_3 . Totodată, aici sînt incluse selectiv modele de vibrație caracteristice legăturilor chimice corespunzătoare monocristalelor de Ga_2S_3 . Este ușor de observat la numere de undă mai mici decît frecvența fononilor fundamentali TO , la dispersare are loc slăbirea legăturilor chimice respective, pe cînd la energii mai mari decît energia fononilor fundamentali LO , se atestă o mărire slab pronunțată a energiei fononilor respectivi.

Tabelul 2. Indexațiile pentru maximele din Fig. 3 (de absorbție de la pulbere Ga_2S_3) și valorile analogice ale maximelor de absorbție de la monocristalite Ga_2S_3

Indicele maximului	Numărul de undă, cm^{-1}		Abs
	pulbere	monocristal	
2	206,346	205,380	0,7317
3	215,988	215,988	1,2723
7	263,236	264,200	0,9745
9	279,628	279,628	1,3627
10	290,234	292,160	0,9767
12	332,661	330,730	0,7549
13	348,088	347,120	0,9228
14	377,980	379,910	1,3378
20	443,547	442,580	1,4248
21	455,118	451,260	1,2192
22	465,725	466,680	1,0000
29	542,863	540,930	0,6652

La dispersarea mecanică a cristalelor pînă la dimensiuni submicronice se creează noi defecte structurale și, respectiv, noi legături nesaturate, care favorizează posibilitatea for-

mării stratului de oxid propriu pe suprafața particulelor de Ga_2S_3 , avînd o structură granulară cu dimensiuni medii a germenilor de cristalizare de $\sim 1\div 5$ nm. [7]

Concluzii:

- Procesul de difuzie al oxigenului este înlesnit de prezența deformațiilor considerabile în interiorul cristalitelor și de cantitatea sporită a vacanțelor în cristal ($2/3$ din volum);
- Limitarea dimensiunii cristalitelor și structura acestora înlesnește procesul de oxidare la suprafață și formarea stratului de oxid propriu Ga_2O_3 , afit pe suprafața lor, cît și în volum;
- α - Ga_2S_3 , în stare dispersată, este un bun adsorbant pentru molecule de H_2O , CO și CO_2 din atmosferă. La micșorarea dimensiunii cristalitelor se mărește capacitatea de adsorbție a bioxidului de carbon.

Bibliografie:

1. Вол А. Е., *Строение и свойства двойных металлических систем*, М., 1962, с. 544.
2. Я. А. Угай, *Введение в химию полупроводников*, М., Высшая школа, 1965, с. 237.
3. S. M. Prokes, W. E. Carlos and O.J. Glembocki, *Growth and characterization of single crystal Ga_2O_3 nanowires and nano-ribbons for sensing applications*.
4. *Optical Properties of III-V compounds*. Edit. R. K. Willardson, A. C. Beer. Academic Press, New York, 1967, p. 19.
5. А. Пуле, Ж.-П. Матье. *Колебательные спектры и симметрия кристаллов*. (русс. пер.) М., Мир, 1973, с. 282.
6. Wendlandt W.W., Hecht H.G., *Reflectance spectroscopy*, Wiley Interscience, New York, 1966.
7. Evtodiev Igor, Autoreferat: *Stări de impurități și defecte în materiale semiconductoare stratificate GaSe și InSe*. CHIȘINĂU, 2010. C.Z.U: 621.315.592.

ИССЛЕДОВАНИЕ РАДИОАКТИВНОСТИ ВЕЩЕСТВ. ОТКРЫТИЕ ПОЛОНИЯ

Mihail Vicol, masterand, Universitatea de Stat „Alecus Russo” din Bălți
Coordonator științific: **Arefa Hîrbu**, lect. sup.

Резюме: *Радиоактивность* – превращение атомных ядер в другие ядра, сопровождающееся испусканием различных частиц и электромагнитного излучения. Отсюда и название явления: на латыни *radio* – излучаю, *activus* – действенный. Это слово ввела Мария Кюри.

На основании своих исследований Кюри пришла к заключению, что радиоактивность урана и тория связана с атомами этих металлов.

18 июля 1898 г. супруги Кюри сообщили об открытии нового радиоактивного вещества, которое они назвали по имени родины Марии Кюри полонием.

Ключевые слова: радиоактивный распад, естественная радиоактивность, искусственная радиоактивность, среднее время жизни атома, период полураспада.

Abstract: *Radioactivity* – it is the transformation of the atomic nucleus into other nucleus, accompanied by the emission of various particles and electromagnetic radiation. Hereof the name of the phenomenon: the Latin *radio* - emitting, *activus* - effective. This word is introduced by Marie Curie.

Based on their research Curie came to the conclusion that the radioactivity of uranium and thorium atoms is associated with atoms of these metals.

July 18, 1898 the Kuries announced the discovery of new radioactive substance, which they called by name of Marie Curie's homeland polonium.

Keywords: radioactive decay, natural radioactivity, artificial radioactivity, the average lifetime of an atom, half-life.

1) Радиоактивность

Как и в случае многих выдающихся открытий, обнаружение радиоактивности произошло случайно. В начале 1896 года сразу после открытия В.К. Рентгеном Х-лучей французский физик Анри Беккерель в процессе проверки гипотезы о флуоресцентной природе рентгеновского излучения обнаружил, что ураново-калиевая

соль самопроизвольно, спонтанно, без внешних воздействий испускает жесткое излучение. Позже Беккерель установил, что данное явление, названное им радиоактивностью, то есть лучевой активностью, целиком связано с присутствием урана, который стал первым радиоактивным химическим элементом. Через несколько лет подобные свойства были обнаружены у тория, затем у полония и радия, открытых Мари и Пьером Кюри, а в дальнейшем у всех химических элементов, номера которых больше 82. С появлением ускорителей и ядерных реакторов у всех химических элементов были обнаружены радиоактивные изотопы, большинство которых практически не встречаются в естественных условиях.

Радиоактивный распад (от лат. *radius* «луч» и *actīvus* «действенный») — спонтанное изменение состава нестабильных атомных ядер путём испускания элементарных частиц или ядерных фрагментов. Выделяют два типа радиоактивности: **Естественная радиоактивность** — самопроизвольный распад ядер элементов, встречающихся в природе; **Искусственная радиоактивность** — самопроизвольный распад ядер элементов, полученных искусственным путем через соответствующие ядерные реакции.

Закон радиоактивного распада — закон, открытый Фредериком Содди и Эрнестом Резерфордом экспериментальным путём и сформулированный в 1903 году. Современная формулировка закона:

$$\frac{dN}{dt} = -\lambda N,$$

что означает, что число распадов за интервал времени в произвольном веществе пропорционально числу имеющихся в образце атомов.

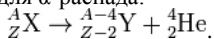
В этом математическом выражении λ — постоянная распада, которая характеризует вероятность радиоактивного распада за единицу времени и имеющая размерность с^{-1} . Знак минус указывает на убыль числа радиоактивных ядер со временем.

Этот закон считается основным законом радиоактивности, из него было извлечено несколько важных следствий, среди которых формулировки характеристик распада — **среднее время жизни атома** и **период полураспада**.

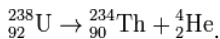
Э. Резерфорд экспериментально установил (1899), что соли урана испускают лучи трёх типов, которые по-разному отклоняются в магнитном поле:

- а) лучи первого типа отклоняются так же, как поток положительно заряженных частиц; их назвали **α -лучами**;

Правило смещения Содди для α -распада:



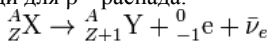
Пример:



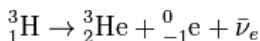
В результате α -распада элемент смещается на 2 клетки к началу таблицы Менделеева, массовое число дочернего ядра уменьшается на 4.

- б) лучи второго типа обычно отклоняются в магнитном поле так же, как поток отрицательно заряженных частиц, их назвали **β -лучами** (существуют, однако, позитронные бета-лучи, отклоняющиеся в противоположную сторону);

Правило смещения Содди для β^- -распада:



Пример:



После β^- -распада элемент смещается на 1 клетку к концу таблицы Менделеева (заряд ядра увеличивается на единицу), тогда как массовое число ядра при этом не меняется.

с) лучи третьего типа, которые не отклоняются магнитным полем, назвали γ -излучением.

2) Первые исследователи радиоактивности веществ. Деятельность П.Кюри Мари Складовской-Кюри

В 1891 г. Мария поступила на факультет естественных наук Парижского университета (Сорбонны). В 1893 г., закончив курс первой, Мари (как она стала себя называть) получила степень лиценциата по физике, а через год стала еще и лиценциатом по математике.

В 1894 г. Мари встретила Пьера Кюри, который был тогда руководителем лаборатории при Муниципальной школе промышленной физики и химии. Общие научные интересы, послужившие первой ступенькой для сближения, недолго оставались единственной точкой соприкосновения - очень скоро молодые люди полюбили друг друга, и через год Мари и Пьер вступили в брак. Весной 1898 г. она сообщила о своей гипотезе и о результатах экспериментов Французской академии наук, а затем супруги Кюри попытались выделить новый элемент. В июле и декабре 1898 г. Мари и Пьер Кюри объявили об открытии двух новых радиоактивных элементов, которые они назвали полонием (в честь Польши - родины Мари) и радием.

Но так как Кюри не выделили ни один из этих элементов, они не могли представить химикам решающего доказательства их существования. И супруги Кюри приступили к весьма нелегкой задаче экстрагирования двух новых элементов из урановой смоляной обманки.

Мари Кюри сосредоточила свои усилия на выделении чистого металлического. В 1910 г. ей наконец удалось (в сотрудничестве с Андре Дебирном) получить это вещество и тем самым завершить цикл исследований, начатый 12 лет назад и раз и навсегда доказать, что радий является химическим элементом.

Кюри разработала метод измерения радиоактивных эманаций и изготовила для Международного бюро мер и весов первый международный эталон радия чистый образец хлорида радия, с которым надлежало сравнивать все остальные источники.

Мари Кюри удалось завершить исследования, начатые совместно с мужем, уже после его смерти и, она писала ему в дневнике: "Я хотела тебе сказать, что альпийский раkitник в цвету, и глицинии, и боярышник, и ирисы тоже начинают цвести... Тебе бы все это очень понравилось..."

3) Открытие Полония

Очарованная явлением, открытым в 1896 г. Анри Беккерелем, который обнаружил, что урановые соединения испускают глубоко проникающее излучение, являющееся, в отличие от рентгеновского, открытого в 1895 г. Вильгельмом Рентгеном, не результатом возбуждения от внешнего источника энергии, например светом, а внутренним свойством самого урана Кюри решила заняться изучением этого излучения, которое она назвала радиоактивностью. В 1898 г., исследуя урановую смолку из Богемии, содержащую до 75% урана, Кюри-Складовская заметила, что смолка обладает значительно более высокой радиоактивностью, чем чистые препараты урана, выделенные из той же смолки. Это позволило предположить, что в минерале содержится один или несколько новых элементов высокой радиоактивности. В июле того же года Кюри-Складовская сделала полный анализ урановой смолки, тщательно контролируя радиоактивность каждого выделенного из нее продукта.

Анализ оказался очень сложным, так как в минерале содержалось несколько элементов. Повышенную радиоактивность имели две фракции; одна из них содержала соли висмута, другая – соли бария. Из висмутовой фракции был выделен продукт, активность которого в 400 раз превышала активность урана. Кюри-Склодовская пришла к естественному выводу, что столь высокая активность обусловлена присутствием солей какого-то доселе неизвестного металла. Она назвала его полонием (Polonium) в честь своей родины Пол (лат. Polonia - Польша).

Не имея никакой лаборатории и работая в сарае на улице Ломон в Париже, с 1898 по 1902 годы они переработали восемь тонн руды урана и выделили одну сотую грамма нового вещества – радия. Выделить полоний им не удалось, так как тот оказался продуктом распада радия.

Шведская королевская академия наук присудила супругам Кюри половину Нобелевской премии по физике 1903 г. «в знак признания... их совместных исследований явлений радиации, открытых профессором Анри Беккерелем», с которым они разделили премию.

Кюри были больны и не смогли присутствовать на церемонии вручения премий. Супруги Кюри первыми ощутили действие радия на человеческий организм, они получили ожоги, прежде чем поняли опасность обращения с радиоактивными веществами, и одними из первых поняли, что радий может применяться и в медицинских целях. Заметив воздействие излучения на живые ткани, они высказали предположение, что препараты радия могут оказаться полезными при лечении опухолевых заболеваний.

В своей Нобелевской лекции, прочитанной два года спустя, Кюри указал на потенциальную опасность, которую представляют радиоактивные вещества, попади они не в те руки, и добавил, что «принадлежит к числу тех, кто вместе с химиком и бизнесменом Альфредом Нобелем считает, что новые открытия принесут человечеству больше бед, чем добра».

Мария стала первой женщиной, удостоенной Нобелевской премии.

Библиография:

1. Кадменский С., *ФИЗИКА, Радиоактивность атомных ядер: история, результаты, новейшие достижения*, 1999.
2. Храмов Ю., *Биографический справочник, "Физики"*, 1983.
3. <http://www.chem.msu.ru/rus/history/element/Po.html>
4. <http://www.tonnel.ru/?l=gzl&uid=795&op=bio>

АКУСТИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА

Aliona Şciusi, masterandă, Facultatea de Ştiinţe Reale,
Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălţi
Coordonator ştiinţific: **Simion Bancila**, conf. univ. dr.

Summary: *Basing on executed experiment this article shows influence of music on people. Music, sound affects not only have influence on the emotional state, but on physical state*

Keywords: *physics, acoustics, noise, sound, the school experiment.*

Введение

В современном мире жизнь без музыки нам уже не представляется, нас постоянно окружают разные звуки, где бы мы ни были. Гуляя по городу из магазинов, кафе, киосков постоянно до нас доносятся звуки музыки, да же выезжая на природу мы постоянно берем с собой музыку, молодое поколение постоянно ходит

со своей музыкой. Помимо музыки мы еще слышим рев мотора проезжающей машины, громкую речь и все эти по отдельности звуки перемешиваются и наш слух воспринимает это уже как простой шум, который может вызвать и ухудшение самочувствия. Смесь этих звуков называется "Шумовым Загрязнением" и является серьезным раздражающим фактором воздействующим на организм человека

В этой статье дано понятия акустики, выяснено, как шум воздействует на организм человека и проведено школьное исследование, которые бы подтвердили влияния звуков на человеческий организм.

Элементы акустики

Акустики – это раздел физики, занимающийся изучением звука, его свойствами, звуковыми явлениями.

Звук – это упругие волны, продольно распространяющиеся в какой-либо упругой среде и создающие в ней механические колебания.

Звуковые волны могут служить примером колебательного процесса. Всякое колебание связано с нарушением равновесного состояния системы и выражается в отклонении её характеристик от равновесных состояний с последующим возвращением к исходному состоянию. Для звуковых колебаний такой характеристикой является давление в точке среды, а её отклонение – звуковым давлением.

Шум – это беспорядочные колебания различной физической природы, отличающиеся сложностью временной и спектральной структуры.

Источниками *акустического шума* могут служить любые колебания в твёрдых, жидких и газообразных средах; в технике основные источники шума – различные двигатели и механизмы. Общепринятой является следующая классификация шумов по источнику возникновения: - механические; - гидравлические; - аэродинамические; - электрические.

Повышенная шумность машин и механизмов часто является признаком наличия в них неисправностей или нерациональности конструкций. Источниками шума на производстве является транспорт, технологическое оборудование, системы вентиляции, пневмо- и гидроагрегаты, а также источники, вызывающие вибрацию.

Звук, диапазон звуковых частот

- <20 Гц – инфразвук;
- 20 Гц – 20кГц Слышимый диапазон частот для человеческого уха;
- >20Гц ультразвук.

Шум, шкала шумов (*таблица 1*). Практически все, что нас окружает, может являться источником шума. Дома это может быть работающий телевизор, магнитофон или радио. При ходьбе, танцах, передвижении мебели, беготне детей в перекрытиях дома возникают звуковые колебания, которые распространяются по зданию на большое расстояние в виде структурного шума.

Таблица 1. Шкала шумов (уровни звука, децибел)

Децибел, дБА	Характеристика	Источники звука
0 - 5	Ничего не слышно	
10 - 25	Едва слышно	шелест листвы шепот человека (на расстоянии 1 метр).
30	Тихо	шепот, тиканье настенных часов. <i>Норма для жилых помещений ночью, с 23 до 7 ч.</i>
35	Довольно слышно	приглушенный разговор

40 - 45	Довольно слышно	обычная речь. <i>Норма для жилых помещений, с 7 до 23 ч.</i>
50 - 55	Отчётливо слышно	разговор, пишущая машинка <i>Норма для офисных помещений класса А (по европейским нормам)</i>
60 - 75	Шумно	громкий разговор крик, смех (1м)
80 - 95	Очень шумно	крик, мотоцикл с глушителем, вагон метро
100 - 125	<i>Крайне шумно</i>	<i>оркестр, вагон метро (прерывисто), раскаты грома</i> <i>Максимально допустимое звуковое давление для наушников плеера (по европейским нормам)</i>
130	<i>Болевой порог</i>	самолёт на старте
135 - 155	<i>Контузия</i>	звук взлетающего реактивного самолета старт ракеты
160	<i>Шок, травмы</i>	ударная волна от сверхзвукового самолёта
При уровнях звука свыше 160 дБ возможен разрыв барабанных перепонки и лёгких, больше 200 - смерть		

Единицы измерения

1 Гц – одно колебание в секунду. Назван в честь немецкого учёного-физика XIX века Генриха Герца, который внёс важный вклад в развитие электродинамики.

1 дБ - Децибел – это безразмерная единица, применяемая для измерения отношения некоторых величин – «энергетических» (мощности, энергии, плотности потока мощности и т. п.)

1 дБА - Буква "А" означает, что измерение было произведено с применением специального психо-метрического (взвешивающего) фильтра типа "А".

Любые операции с децибелами упрощаются, если руководствоваться правилом: *величина в дБ – это 10 десятичных логарифмов отношения двух одноименных энергетических величин.* Всё остальное – следствия этого правила. «Энергетические» – величины второго порядка (энергия, мощность). По отношению к ним напряжение и сила электрического тока («неэнергетические») – величины первого порядка ($P \sim U^2$), которые должны быть на каком-то этапе вычислений корректно преобразованы в энергетические.

Воздействие акустического шума на человека

В зависимости от уровня и характера шума, его продолжительности, а также от индивидуальных особенностей человека, шум может оказывать на него различные действия.

По свидетельствам врачей, постоянный шум плохо сказывается на работе многих жизненно важных органов: сердца, печени, органов пищеварения. Но прежде всего страдает, конечно же, слух.

Шум, даже когда он невелик, создает значительную нагрузку на нервную систему человека, оказывая на него психологическое воздействие. Это особенно часто наблюдается у людей, занятых умственной деятельностью. Слабый шум различно влияет на людей. Причиной этого могут быть: возраст, состояние здоровья, вид труда. Воздействие шума зависит также и от индивидуального отношения к нему.

Так же есть и позитивное воздействия шума на человека

Благоприятное

1. Шум листвы;
2. Журчание ручья;

3. Птичьи голоса;
4. Плеск воды;
5. Шум прибора снимают стрессы

Вредное

Шум приводит

1. К возникновению доброкачественной опухоли.
2. Расстройство печени.
3. Истощению и перенапряжению нервных клеток.
4. Поражают слуховой аппарат, нервные центры.
5. Болевые ощущения и шок
6. Человека мучают тревоги.
7. Чувствует себя утомленным.

Лечебное

1. «Белый шум» успокаивает и убаюкивает нервную систему.

Школьный эксперимент

В лицее Ломоносова 150 учеников с 8-12 классы во время прохождения практики согласились участвовать в школьном эксперименте.

Суть первой части эксперимента заключалась в том, что был измерен пульс до и после прослушивания музыки, так же и давление и взяты средние показатели (10 учеников).

Таблица 2. Влияние звуков на человека

Тип музыки	Пульс		Давление		Эмоциональное состояние	
	До	После	До	После	До	После
Звуки природы	70	67	110/70	105/67	Возбужденность, усталость, подавленность, раздражительность, нервозность.	Спокойное, нормальное
Поп - Музыка	70	74	110/70	115/73	Усталость, угнетенность, нормальное.	Веселость, возбужденность.
Классическая музыка	70	69	100/63	90/60	Раздражительность, усталость, безразличие, грусть.	
Рок музыка	70	80	110/70	120/79	Нормальное, усталое, подавленное.	Возбуждение, бодрость, которая сменилась грустью и усталостью, подавленность, бессонница.

Вторая часть эксперимента заключалась в том, что бы через опрос учеников определить как долго и сильно оказываются под воздействие музыки.

Опрос учащихся

1. Какое направление в музыке вы предпочитаете?

Рок	59	Поп-Музыка	17
Джаз	14	Классика	7
Рэп		53	

2. Включаете ли вы музыку, когда делаете уроки?

Да	102	Нет	48
----	-----	-----	----

3. Каким образом вы предпочитаете слушать музыку (через динамики, наушники)?

Через наушники	30	Через колонки	120
----------------	----	---------------	-----

4. Раздражает ли вас посторонний шум?

Да	78	Нет	72
----	----	-----	----

5. Можете ли вы отвлечься от окружающих шумов?

Да	102	Нет	48
----	-----	-----	----

Проведя опрос и проанализировав результаты можно сделать следующие выводы:

- ученики предпочитают слушать больше рок, этот вид музыки больше всего раздражает перепонки. Наиболее благоприятная музыка, к сожалению, на последнем месте.
- большинство учеников любят тяжелую музыку, качество работы снижается.
- большая часть учеников предпочитает слушать музыку через колонки, и это правильно, т. к. звук рассеивается, тем самым слабо воздействуя на перепонки, в отличие от наушников.
- здесь все зависит в основном от темперамента человека. Примерно половина очень часто бывают «на взводе».
- те ученики, которые в 4-ом вопросе ответили положительно и здесь оказались в большинстве. Результат зависит от того, устал ли человек.

Вывод:

Шум вредно отражается на состоянии здоровья человека, прежде всего, ухудшается слух, состояние нервной и сердечнососудистой системы. Шум можно изменить при помощи специальных приборов - шумомеров. Популярная музыка и рок-музыка увеличивает давление и пульс, истощает организм. Звуки природы и классическая музыка благотворно влияют на организм (замедление пульса, понижение артериального давления; снимает усталость, раздражение...).

Любовь к музыке у учащихся можно использовать и на пользу, учеников можно научить слушать классическую музыку, если ее будут включать во время перемен или на уроках как тихий и спокойный фон.

Библиография:

1. Иванов Н. И., *Инженерная акустика. Теория и практика борьбы с шумом*, М., Логос, 2008.
2. Блаурт Й., *Пространственный слух*, М., Энергия, 197.
3. Радзишевский Александр Юрьевич, *Основы аналогового и цифрового звука*, М., Вильямс, 2006.
4. <http://www.kakras.ru/doc/shum-decibel.html>

DEZVOLTAREA APLICAȚIILOR WEB CU UTILIZAREA TEHNOLOGIEI SMART-GWT

Dinu Guzun, Nicolai Guzun, Valentin Sărbuștean, studenți
Facultatea de Științe Reale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Smart-GWT is a framework application for developing web applications using Java code. Smart GWT compiles Java into JavaScript and HTML code. This framework application has a client-server architecture. Developing a Smart-GWT web application is similar to developing desktop applications as both are based on object-oriented programming. Smart-GWT represents a large library of widgets that allows programmers to easily manipulate data and make them user-friendly.*

Keywords: *Smart-GWT, Java, Web, framework, client-server.*

Rezumat: *Smart-GWT este un framework destinat pentru dezvoltarea aplicațiilor web utilizând codul Java. La compilarea aplicațiilor Smart-GWT are loc transformarea codului Java în JavaScript și HTML. Aplicațiile respective sunt aplicații client-server. Dezvoltarea aplicațiilor Smart-GWT este*

similară cu dezvoltarea aplicațiilor desktop, deoarece ambele sunt bazate pe programarea orientată pe obiect. Smart GWT reprezintă o bibliotecă bogată de widget-uri, ce permite programatorului de a manipula ușor cu datele și a le aduce într-un mod armonios clientului.

Cuvinte cheie: *Smart-GWT, Java, Web, framework, client-server.*

GWT (Google Web Toolkit) este unul din framework-urile destinate dezvoltării aplicațiilor Web în Java. Programatorii experimentați pot avea o întrebare „de ce este nevoie de un framework pentru a scrie o aplicație web, dacă deja există posibilitatea creării apelor utilizate în partea client sau a servleturilor utilizate în partea server?”. Există o nuanță foarte importantă, care reprezintă ideea de bază a framework-ului - Google Web Toolkit pune la dispoziție nu numai o serie de clase care facilitează dezvoltarea aplicațiilor, dar și compilează codul în fișiere de tip JavaScript și HTML. Astfel scriind codul Java, obținem la ieșire scripturi optimizate. Avantajele acestui fapt sunt următoarele: în primul rând, pentru rularea unei astfel de aplicații, nu mai este nevoie de mașina Java și, în al doilea rând, Java Script este suportat de toate browser-ele moderne.

Dezvoltarea aplicațiilor web, utilizând tehnologia AJAX, este foarte plictisitoare și necesită cunoștințe aprofundate de JavaScript, precum și multe neconcordanțe dintre browse-re. Google Web Toolkit (GWT) este un framework cu cod deschis, care permite programatorilor Java sa dezvolte facil aplicații web AJAX, fără a cunoaște profund JavaScript și particularitățile browser-elor.

GWT, de asemenea, permite programatorilor testarea și modificarea programelor, fără a fi necesar să le transforme în JavaScript și plasarea lor pe server web. GWT permite lansarea aplicației pe localhost, pentru a fi testată și, în caz de necesitate, modificată. După care are loc compilarea programului în cod JavaScript și plasarea lui pe server.

Programatorul scrie partea client și server în Java, iar la compilare clasele Java sunt transformate în JavaScript și HTML corespunzător browser-ului.

Aplicația Web GWT este alcătuită din 2 părți esențiale. O parte a aplicației care este transmisă prin rețea către utilizator drept cod Javascript se numește partea client. La scrierea codului client este important să ținem cont că codul va fi transformat în JavaScript, deci e necesar de folosit biblioteci și construcții care pot fi transformate în JavaScript. O altă parte din aplicație, care lucrează pe server, se numește cod server. Pentru interacțiunea cu serverul, browser-ul va avea nevoie să încarce și să păstreze o parte din date. Pentru aceasta aplicația face o interogare către partea client prin mecanismul RPC. Partea server nu are anumite restricții prezente în partea client și, drept rezultat, programatorul este liber să aleagă tehnologia dorită pe care o va utiliza în partea server.

Smart GWT nu este o simplă bibliotecă de Widget-uri. Majoritatea framework-urilor AJAX sunt bazate prioritar pe prezentare de date, acestea fiind preluate din fișiere XML sau JSON. Cea mai mare parte din datele prezentate sunt disponibile doar în regim de citire. Smart GWT a fost conceput cu partea server integrată. Cele mai multe aplicații Smart GWT nu sunt simple aplicații de prezentare a datelor, ci aplicații de manipulare cu datele cum ar fi editarea, ștergerea, adăugarea, sortarea, filtrarea etc. De exemplu, Smart GWT oferă posibilitatea de reactualizare a sursei (fie fișierul XML, fie datele din tabelul bazei de date), odată cu actualizarea obiectului Tree Grid din biblioteca respectivă Smart GWT.

Framework-ul Smart GWT oferă una din cele mai complete biblioteci de widget-uri open source. Funcționalitatea client-server are la bază un concept DataSource, care descrie obiectele din aplicație, acestea pot lucra independent sau după un model bine definit (restrâns), aceasta permite coordonarea eficientă a datelor dintre părțile client și server. DataSource (sursa de date) reprezintă temelia arhitecturii Smart GWT. O sursă de date descrie, pur și simplu, modelul de date într-un mod conceptual, foarte asemănător cu mo-

delul SQL, care este folosit pentru a reprezenta schema bazei de date. În DataSource sunt definite diverse câmpuri, tipurile lor, constrângerile, dacă sunt necesare, o cheie primară și alte construcții cum ar fi between, regexp, enum. De asemenea, există posibilitatea declarării cheilor străine în DataSource, care vor descrie relația părinte-copil cum ar fi manager – număr de angajați. Acesta este și modul în care un model de date este definit într-o schemă SQL. Odată ce DataSource a fost definită pentru o anumită entitate, datele pot fi înscrise în această DataSource dintr-o varietate de surse, cum ar fi un vector sau o matrice, fișier XML sau JSON, date preluate ca răspuns de la server etc. DataSource este un mecanism construit pentru a comunica cu datele locale sau cu cele venite ca răspuns de la server pentru patru operații-cheie: FETCH, ADD, UPDATE and REMOVE.

Elaborarea UI (user interface), în corespundere cu DataSource, permite nu numai afișare, dar și actualizarea datelor atunci când schimbările în UI sunt realizate. De exemplu, ListGrid, TreeGrid, DynamicForm, TileGrid, Calendar, FilterBuilder, PickTree, SelectItem – toate pot fi atribuite, pur și simplu, la o DataSource. Schimbările de date efectuate în UI sunt transmise automat la sursa de date care poate fi pe server sau locală.

Una și aceeași DataSource poate fi referită momentan la mai multe obiecte (de exemplu la un TreeGrid, un PickTree și un ListGrid). Dacă facem o schimbare într-un anumit obiect, aceasta se va reflecta și în celelalte, deoarece toate reprezintă aceeași DataSource. Dacă o DataSource reprezintă datele de pe un server schimbările efectuate de către utilizator într-un anume obiect vor fi transmise pe server, și ulterior, reflectate în toate obiectele care reprezintă DataSource respectivă.

Datele dintr-o DataSource pot fi reprezentate atât sub formă de liste, cât și sub formă de date XML, cel din urmă având drept avantaj o rapiditate mai mare în modificarea DataSource. În rest, principiul de lucru fiind similar.

Componentele UI (User Interface) din Smart GWT, așa ca ListGrid, prezintă o interfață care permit utilizatorului căutarea datelor, sortarea și paginarea seturilor voluminoase de date. Utilizând această interfață se generează o interogare care conține criteriile de căutare, condițiile de sortări și domeniul de răspândire. Cu toate acestea, Smart GWT nu impune ca un furnizor de date să pună în aplicare toate aceste capacități. De fapt, Smart GWT este capabil să utilizeze o tehnică de operare cu datele, punând în aplicare căutarea și sortarea în cadrul browser-ului. În cazul în care un furnizor de date nu poate pune în aplicare comportamentul de căutare, DataSource poate fi setat ca cacheAllData. Aceasta înseamnă că pentru orice cerere, interogarea va fi executată fără criteriile de căutare, Smart GWT efectuând apoi căutări în cadrul browser-ului.

Până acum pentru a poziționa componentele vizuale pe pagina web era nevoie de indicat pentru fiecare obiect în parte marginile din stânga, de sus, lățimea și înălțimea. Odată cu utilizarea layout-urilor, aranjarea componentelor vizuale pe pagină devine mult mai ușoară, având și o mulțime de avantaje:

- Alocarea spațiului disponibil pe baza de măsuri relative (de exemplu 30%);
- Redimensionarea și re poziționarea componentelor când alte componente sunt redimensionate, ascunse, afișate, adăugate, șterse sau reordonate;
- Redimensionarea și re poziționarea componentelor când fereastra browser-ului este redimensionată de către utilizator.

Smart GWT include un set de tipuri de layout-uri, care permit dimensionarea și poziționarea componentelor, care nu pot fi obținute numai cu HTML și CSS.

Layout-ul de bază al Smart GWT-ului este implementat în clasa Layout, care prevede patru subclase moștenite de la aceasta:

- Hlayout gestionează pozițiile și lățimile unei liste de componente în consecutivitate orizontală;

- Vlayout gestionează pozițiile și lățimile unei liste de componente în consecutivitate verticală;
- HStack poziționează o listă de componente în consecutivitate orizontală, fără a gestiona lățimile lor;
- VStack poziționează o listă de componente în consecutivitate verticală, fără a gestiona lățimile lor.

Aceste layout-uri sunt, la rândul lor, de asemenea, componente vizuale, deci ele pot fi create și configurate în același mod ca și un Label, Button, ListGrid sau alte componente independente. Un layout poate avea ca membri alte layout-uri. Prin combinarea diferitor layout-uri orizontale și verticale pot fi create layout-uri dinamice complexe, care sunt dificil sau chiar imposibil de creat cu HTML și CSS.

În plus, la layout-urile de bază Smart GWT oferă un set de containere bogate de componente. Acestea includ:

- SectionStack – pentru gestionarea mai multor „secțiuni” de componente;
- TabSet – pentru gestionarea mai multor tab-uri de componente în același spațiu de lucru;
- Window – pentru afișarea modală sau nedomală a vederilor ce pot fi mutate, redimensionate, maximizate, minimizate sau închise de către utilizator.

Formularele de introducere au cerințe speciale – ele trebuie să prezinte controalele lor și label-urile într-o aliniere regulată a rândurilor și coloanelor, pentru o navigare intuitivă. Când controalele formularului apar într-un DynamicForm, pozițiile și dimensiunile lor sunt controlate de Smart GWT form layout manager. Managerul formularului generează o structură similară cu un tabel HTML, adică componentele din formular sunt aranjate pe rânduri și coloane.

În concluzie, pot fi aduse un șir de avantaje ce oferă tehnologia Smart GWT atât din punctul de vedere al ușurinței utilizării bibliotecii, cât și din punctul de vedere al funcționalității, utilității și design-ului produsului final. Smart GWT reprezintă o bibliotecă bogată de widget-uri, ce permite programatorului de a manipula ușor cu datele și a le aduce într-un mod armonios clientului. Programarea este plăcută și foarte asemănătoare cu cea desktop, unde totul reprezintă obiect. Nu este nevoie de a cunoaște AJAX sau JavaScript. Produsul final oferă o funcționalitate maximă, comoditate în manipularea datelor și o plăcere deosebită în folosirea aplicației de către utilizator.

Surse bibliografice:

1. Isomorphic Software, *Smart GWT Quick Start Guide*, Smart GWT v2.4, November, 2010.
2. Robert Cooper, Charles Collins, *GWT in Practice*, Manning Publications, 19 mai, 2008.
3. <http://code.google.com/webtoolkit/tools/gwt designer/> (accesat la 28 octombrie 2011).

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МИКРОЭЛЕКТРОННОЙ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ

Nichita Sidenco, masterand, specialitatea Informatică și Microelectronică
Universitatea Slavonă din Republica Moldova

Coordonator științific: **V. Guslicov**, conf. univ. dr.

Recenzent: **Z. Gulca**, conf. univ. dr.

Резюме: *Статья повествует об уровне развития вычислительных микросхем и математических принципах их работы. Также затрагиваются вопросы процессов, протекающих в модулях вычислений на физическом уровне.*

Ключевые слова: *микروпроцессор, вычисления, такт, частота, информация.*

Abstract: *The article tells about the level of development of computer chips and mathematical principles of their work. Also addresses the processes occurring in the computing modules at level of electronic physics.*

Введение

Главным изобретением XX века можно смело называть транзистор. Появился он в 1928 году. Передовым достижением стало доказательство возможности использования электричестве и непосредственно его физических свойств взаимодействия с проводниками электрического тока для осуществления математических вычислений.

В дальнейшем, развитие данной технологии стало отдельным и наиболее динамично развивающимся технологиями. Таким образом, вокруг осуществления мечты человечества об «умных машинах» начали существовать множество других наук. Результатом эволюции всех технологий стал персональный компьютер, который в наше время стал самым распространённым видом устройств на планете. Сердцем этих устройств стал систематизированный набор транзисторов в монолитном кристалле под названием процессор.

Современные электронно-вычислительные аппараты присутствуют повсеместно в жизни человека. Пульт от телевизора, мобильный телефон, наручные часы, портативный компьютер, настольная рабочая станция. Список видов оборудования можно продолжать. Цифровые технологии микроэлектронных вычислительных машин проникли во все сферы жизни людей. Медицина, ВПК, образование, транспорт, связь и космические полёты – сегодня просто невозможно представить повседневную жизнь человека без цифровых вычислений.

Главная проблема, с которой человечество столкнулось, на пути дальнейшего развития этих технологий - критическое состояние дальнейшего развития. После достижения пика технологий расположения определённого количества транзисторов на едином кристалле перед инженерами стала непростая задача. Следовало удовлетворять растущие потребности не просто в количестве вычислительной техники, но и в её качестве. В данном случае речь идёт о широко распространённых настольных персональных компьютеров.

Современные процессоры динамично развивались вплоть до 2000 года. Именно тогда корпорация AMD впервые в мире предоставила общественности компьютер с процессором, тактовая частота которого составляла 1000 МГц или первый в мире ГГц. Таким образом началась великое противостояние двух единственных в мире производителей микропроцессоров Intel и AMD.

Основным устройством процессора является монолитный кристалл на подложке которого особыми сложными технологическими процессорами располагают транзисторы для повышения тактовой вычислительной мощности процессора. Однако общие размеры самого процессора становиться с каждым разом меньше что приводит к невероятным трудностям увеличения скорости обработки информации. Инженеры нашли простое, хотя и не самое лучшее решение. Если нельзя увеличить скорость обработки информации, следует увеличить её объём. Таким образом зародилась идея о многоядерных процессорах.

Многоядерные процессоры

Многоядерный процессор представляет из себя ни что иное, как обычный процессор, в котором параллельно возможно выполнение двух вычислений независимо. Однако с той разницей что кэш память используется как общая, с правилом приоритета владения регистрами этой памяти. Это, как многим кажется, приводит к увеличению тактовой частоты вычислений. На самом деле увеличивается лишь объём вычислений, отправляемый на обработку. Скорость работы самих арифметических модулей остаётся неизменной.

Многоядерность процессоров приняли за панацею и уже на современном этапе появляются модели четырёх и восьмиядерных процессоров. Однако никакой производительности они не добавляют.

Обычный мысленный эксперимент позволяет оценить возможности применения той или иной технологии и понять что ни одна ни другая не обладают явным преимуществом над другой. Суть эксперимента заключается в моделировании ситуации. Пусть существует процессор двухядерный с тактовой частотой 1 ГГц на каждое ядро. Общая суммарная тактовая частота остаётся 1 ГГц. Кэш память обоих процессоров составляет по два мегабайта на каждый. Причём эта память соединена единым мостом шины между ядрами напрямую. Данная модель наглядно показывает, что ускоряется лишь объём обрабатываемой информации в 4 мб с тактовой частотой 1 ГГц.

Второй моделью являются два независимых процессора тактовой частотой 1 ГГц расположенных на двухпроцессорной материнской плате и представляющих из себя два независимых устройства, критерием работы которого не является наличие работоспособности второго модуля. Тактовая частота обоих также не превышает 1 ГГц однако тот факт, что они работают независимо друг от друга и их кэш память разделена их принцип использования будет кардинально отличаться от двухядерного.

На первый взгляд, системы симметричны. Однако следует внимательно рассмотреть принцип работы любой современной настольной системы под общим названием «настольная рабочая станция». Общее устройство системы включает в себя такие узлы как устройство графического отображения видеосигнала, под названием монитор, также внешние манипуляторы HID – human interface device – устройство манипулирования человеком, а также непосредственно центр всей системы – процессорный блок.

Остановимся подробнее на последнем. Процессорный блок для нормального функционирования требует наличия главной платы, называемой «материнской». Она является носителем Центрального Вычислительного Модуля или процессора. На ней непосредственно располагаются периферийные устройства, которые не являются критически важными для выполнения компьютером поставленных перед ним задач. Среди них видео адаптер, аудиоадаптер, а также ПЗУ и накопительные устройства магнитной памяти. Весь комплекс в целом составляет систему вычислений для хранения обработки и отображения любых цифровых данных.

В конкретном случае, будут рассматриваться системы с одним двухядерным процессором и с двумя одноядерными процессорами при одинаковых периферийных параметрах.

Задача моделирования – запуск комплексного трёхмерного программного графического приложения DOOMIII. Выбор пал именно на трёхмерную компьютерную игру по причине того, что этот класс программных продуктов по сей день является наиболее прогрессивно развивающимся, а также обладающий огромными системными требованиями, которые пропорционально используют все имеющиеся у компьютера ресурсы.

Итак условия эксперимента. Имеются в наличии две материнские платы. На одной установлен двухядерный процессор с тактовой частотой 2 ГГц с кэшем первого уровня в 1 Мб и кэшем второго уровня объемом 600 кб. Объём ОЗУ составляет 1024 МБ. Вторая система обладает точно такими же параметрами, с той лишь разницей, что оба процессора работают независимо друг от друга.

Главным условием запуска приложения является работа Операционной системы. В эксперименте существует условие запуска ОС семейства Windows XP 32 раз-

рядного типа. Все сторонние приложения полностью отключены, включая проводник. Файл подкачки системы соответствует 1024 МБ.

В режиме ожидания количество потребляемой памяти файла подкачки составляет 60 мегабайт. Загрузка ОЗУ также составляет 60 мегабайт. Система готова к запуску приложения. После отправки новой задачи в диспетчер задач, в процессоре появляется самый главный механизм под названием DPC. Dispatch Procedure Call – процедура отложенного вызова. Это центральная технология работы любой ОС. По причине наличия этого механизма ни одна из современных популярных операционных систем не является системой реального времени. В силу алгоритма работы ядра и оборудования на котором работает эта система. Когда процесс готовится попасть на обработку его исходное приложение отправляется с ПЗУ в ОЗУ.

Эта операция занимает процессорное время реального приоритета, так как приложение полностью захватывает графический интерфейс а также основные системы манипулирования графическим интерфейсом. В конкретном приведённом случае следует детально рассмотреть устройство программного продукта DOOMIII. Само приложение в инсталлированном виде занимает объём в 5 Гб пространства жёсткого диска. Для запуска приложения существует линейный алгоритм сценария под названием скрипт. Для выполнения данных скриптов приложение запускает свою собственную оболочку, которая является инкапсулированной системой, способной принимать сценарии выполнения приложения и отправлять их на обработку ОС. В случае запуска происходит переход в графический режим игры.

Перед этим видеоадаптер создаёт дампы памяти, которая отображает область рабочего стола и записывает эти данные в файл подкачки. Таким образом нагружается активная работа жёсткого диска. Именно на нём и храниться файл подкачки. После того как графическая информация была сброшена в дампы на ПЗУ, ОЗУ и память видеоадаптера была полностью вычищена и ресурсы были полностью предоставлены в распоряжение игровому приложению. В данном случае выделяется всего 12 Мб оперативной памяти для среды выполнения скриптов игры, а также высвобождается буфер видеопамати и буфер звуковых данных. Все эти действия выполняет процессор. Именно на этом этапе описание принимает ещё более детальный характер.

Когда произошёл запуск приложение начинает по внутреннему сценарию проводить стандартные операции, такие как стресс тест видеоадаптера на работоспособность и совместимость, а также объёмы номинальных и доступных ресурсов. После определения соответствия, из внутренних архивов файлов игры начинают по скриптам выгружаться данные на обработку. Процессор получает инструкцию на запуск скрипта. Скрипт попадает в кэш нижнего уровня и от туда совершает подкачку данных из файлов игры. Так как умные разработчики чётко знают сколько памяти занимают нединамические сценарии обработчик в кэше второго уровня выделяет в оперативной памяти чёткий объём адресов и резервирует их за процессом прописанным в кэше процессора.

Таким образом поднимается флаг регистра о выполнении этой задачи первой. В этой ситуации начинает активно работать DPC. Чтобы игра работала, должна продолжать работать операционная система. Следовательно, часть процессорного времени, следует выделять для обеспечения работоспособности обоих приложений. Таким образом наступает тонкий момент работы DPC.

В зависимости от приоритета поступающие в DPC процессы, распределяются в стеке по факту поступления в очередь обработки. В идеале на каждую просьбу

игрового приложения должна сразу в след за ней откликаться ОС и выполнять задачу и по новому повторять весь цикл.

Но это в идеале. На самом деле всё реальное время теряется ещё на этапе запуска. Так как для работы игрового приложения требуется работоспособность ОС, она получает высший приоритет, а уже вслед за ней приходят данные игры. По мере загрузки приложения и начала выполнения сценариев начинает переполняться оперативная память, которая повсеместно заполняется процессами стоящими в очереди на обработку. Заранее система не имеет возможности просчитывать подобного рода события. Это вызывает, в лучшем случае сильные задержки в функционировании оборудования, либо сразу приводит к критической остановке ОС – BSOD.

Многоядерные процессоры

Одноядерные процессоры. Если процесс поступил на обработку двум одноядерным процессам алгоритм будет выполняться следующим образом. Один из процессоров тактовой частотой 1 ГГц будет полностью выделен под работоспособность ОС. Таким образом не нужно будет увеличивать файл подкачки, так как в дамп попадает лишь видеопамять. Операционная система продолжает работать в реальном времени полностью получая в распоряжение время первого процессора. Затем, когда начинает активную работу игровое приложение запускается второй процессор и его кэш память тоже постепенно заполняется переменными, готовящимися на обработку. В данном примере DPC функционирует лишь номинально и это позволяет истинно поддерживать параллельную работоспособность двух процессов независимо друг от друга с тактовой частотой выполнения в 1 ГГц.

Параллельное выполнение поддерживает номинал скорости обработки и не приводит к распараллеливанию выполняемых процессов, что не требует разделения процессорного времени. Однако сохраняются правила работы файла подкачки. В этом случае играет роль с какого ПЗУ было запущено приложение. Если оно запущено с ПЗУ на котором не находится ОС тогда скорость сохраняется так как используются два независимых файла подкачки. В противном случае прирост работоспособности не будет столь ощутимым. Из первого эксперимента наглядно видно преимущество использования двух одноядерных процессоров при выполнении двух тесно взаимодействующих задач, причём, с разных носителей информации.

Теперь следует рассмотреть запуск приложения на двоядерном процессоре. Тут принципиально отличается механизм запуска. Даже при условии сохранения разных ПЗУ запуска двоядерные процессоры используют один и тот же кэш. В этом случае первично всегда запускается механизм DPC. После запуска создаётся так называемый pool, в который помещаются по очерёдности поступления задачи, требующие выполнения. Однако действия начинают делиться на приоритет простой обработки и непосредственных вычислений. В данном случае будет использоваться один процессор с одним кэшем но с двумя ядрами для обработки потоков данных. Когда происходит инициализация запуска приложения процесс попадает в очередь на обработку, называемой pool. Это область кэш памяти где помимо самих данных стоит флаг очерёдности обработки.

Даже при наличии двух ядер процессы никогда не будут обрабатываться параллельно в силу того, что кэш у многоядерного процессора один на ядро. По этой причине происходит действие иного характера. DPC получив на обработку команду помещает её в начало очереди и следом за неё требуемой для выполнения инструкцию. В этом случае обрабатывается по прежнему первым приоритетом ОС, а затем процесс, который обеспечивается её работой. Однако процессорного времени при такой обработке данных становится ровно в два раза меньше.

Так как оба ядра, не смотря ни на что всё равно обрабатывают всего лишь одну команду, вызванную из общего кэша. Из этого следует, что если данные отправляемые на обработку не достаточно заполняют процессорный кэш, то вычислительный модуль работает вхолостую, большую часть времени, если второе ядро занято не полностью.

Из всего вышесказанного следует вывод, касательно того, что двухядерные процессоры требуют очень высокого уровня создания специальных приложений, которые смогут эффективно использовать оборудование, на котором будут выполняться задачи используемого ПО. В противном случае весь программно — аппаратный комплекс будет крайне неэффективен в силу отсутствия тандема работы ядер на одном кристалле.

В случае же использования двух независимых процессоров в силу аппаратного разделения кэш памяти появляется существенный прирост функциональности несмотря на способ написания приложения так как весь контроль выполняется полностью со стороны аппаратной части и ни коем образом не контролируется программными модулями вроде DPC. Это позволяет сохранять истинность выполнения процессов в реальном времени в два и более потоков.

PARTICULARITĂȚILE UTILIZĂRII BLOG-ULUI ÎN PROCESUL DIDACTIC

Alina Bacalim, masterandă, Facultatea de Științe Reale
Coordonator științific: **Nona Deinego**, lect. sup. dr.

Abstract: *The construction proces of knowledge focus on collaboration and interaction. Although the third millennium is characterized by major changes in the information and communication technologies, this interaction can be achieved by implementing a Web2.0 interactiv tool as the blog. The possibilities of this tool as a learning environment is designed for a constructivist pedagogical approach.*

Pornind de la afirmația autorilor Masalagiu C. și Asiminoaei I. (Maslagiu, Asiminoaei 2004: 198), conform căroră: „Societatea viitorului este societatea informațională, care va apărea datorită vastei răspîndiri a noilor tehnologii privind informația și comunicarea”, se consideră că formarea noii generații de specialiști trebuie să vizeze adaptarea la un astfel de mediu și presupune o capacitate bine consolidată de operare eficientă cu tehnologiile informaționale.

În societatea zilelor noastre, aptitudinile, abilitățile, cunoștințele oamenilor au devenit cel mai valoros capital al lor. Întreaga dezvoltare trece prin educație: valorile științei și tehnicii, spiritul inventiv și pragmatic, noile atitudini și mentalități, modul de a fi și de a evolua cerut de societatea modernă, toate acestea sînt învățate în cadrul sistemului educațional. Dacă schimbările în ceea ce privește planurile de învățămînt, curriculumul, formele de organizare și toate celelalte aspecte ce țin de resursele materiale sînt relativ ușor de implementat și de controlat, modelarea resurselor umane este un proces mai dificil și de durată. Un exemplu concret al influenței transformărilor tehnice asupra desfășurării procesului didactic este acela al impactului tehnologiilor informaționale. Deși începuturile au fost timide, acum, în aproape orice instituție de învățămînt, instruiții au la dispoziție computere, de cele mai multe ori conectate la Internet. Predarea-învățarea cu ajutorul instrumentelor Web2.0, precum și evaluarea rezultatelor procesului didactic sînt metode relativ noi în țara noastră și ca orice demers care urmărește optimizarea activităților pedagogice este important și reprezintă un salt calitativ în domeniu avînd un caracter inovator.

În procesul de instruire deosebit de importantă este interacțiunea, deoarece procesul de construire a cunoștințelor se sprijină pe relații și comunicare. Precum mileniul III se caracterizează printr-o schimbare de proporții la nivelul tehnologiilor informaționale și de comunicare, această interacțiune poate fi realizată prin implementarea unui instrument Web2.0

interactiv și anume blog-ul. Blogul poate fi perceput drept o evoluție a unei pagini Web cu posibilități de publicare online de informații, ce are de obicei un caracter educațional.

Un blog are următoarea anatomie:

- Titlu – reprezintă o expresie sugestivă ce caracterizează conținutul blogului;
- Post – reprezintă fiecare însemnare ce aparține blogului;
- Comentarii – persoanele care citesc posturile pot lăsa comentarii. Acestea pot duce la o dezbateră sau la un schimb de idei. Comentariile se găsesc fie după titlul postului, fie după corpul conținutului și pot fi citite printr-un simplu click.
- Link-uri – aproape toate posturile includ hyperlink-uri spre informația inițială, sursa inspirațională sau materialul propus spre analiză /dezbateră etc.
- Permalink – pentru că posturile sînt afișate în ordinea inversă postării, un permalink permite cititorului să acceseze direct postul dorit. Este un link permanent care permite să citezi un post pe o pagină care va rămîne constantă.
- Arhivă – posturile vechi pot fi citite oricînd, ele găsindu-se în arhiva blogului.
- Blogroll – o listă de legături către alte bloguri pe care bloggerul le citește, afișate pe pagina propriului său blog.
- Tag-uri – este considerat o componentă importantă a blogului. Un tag este un cuvînt sau o scurtă expresie care etichetează o informație, facilitînd regăsirea acesteia. Tag-urile ajută la definirea cuvintelor-cheie.

Dacă la început blogurile erau actualizate manual, cu timpul au apărut programe și metode care să automatizeze acest proces. Utilizarea unui astfel de software bazat pe browsere Internet este acum un aspect obișnuit al *blogging*-ului. Există mai multe platforme pentru publicarea blogurilor în mod facil și gratuit, astfel se explică numărul mare și în continuă creștere de blog-uri disponibile pe Internet. Cea mai cunoscută și mai folosită platformă de blogging este Blogger. Aceasta se explică prin faptul că Blogger este o platformă gratuită de publicare a blogurilor, prezintă o interfață prietenoasă și tehnologia de elaborare este simplă. Orice utilizator poate elabora un blog fără a recurge la programare, prin intermediul căruia, după înregistrare și alegerea unui nume, urmează selectarea unui șablon (template) și configurarea blogului. Această platformă poate fi accesată de pe adresa www.blogger.com.

Orice instructor își poate deschide un blog prin intermediul căruia să publice materiale/resurse pentru curs, noutăți, să țină legătura cu cursanții săi, să supună în discuție diferite aspecte ale cursului, să faciliteze formarea unei comunități de învățare. Din perspectiva cursanților, blog-urile personale pot deveni portofolii digitale sau spații de lucru în grup, permițînd păstrarea legăturii și după terminarea unui curs, fiind un adevărat sistem de management al cunoștințelor, util în dezvoltarea profesională.

Pentru ca un cadru didactic să-și poată crea un blog pe platforma Blogger trebuie să dețină un cont Google (Gmail). La crearea contului sînt cerute: adresa de e-mail Google, o parolă (cea a contului de e-mail) și un nume de afișare. Este necesar ca cadru didactic să accepte condițiile de utilizare a serviciului Blogger, după care se cere de a da un nume blogului. La final se alege un template pentru blog, care poate fi ulterior schimbat, în această idee și se conturează avantajul platformei Blogger, adică personalizarea interfeței, utilizatorul avînd posibilitatea de a alege dintr-un număr mare de template-uri pe cel potrivit și de al modifica anterior.

Prin intermediul opțiunii „Comentarii” instruiții au posibilitatea în urma analizei și interpretării conținutului să intervină cu idei și sugestii, sau cu critici în cazul în care sistemul de reprezentări a instruitului nu se împacă cu cel al profesorului. În pofida acestei idei se reliefează un alt avantaj al blogului și anume oferirea unui feed-back rapid între comen-

tariile instruiților cu implicarea profesorului. Prin lăsarea de comentarii instruiții devin participanți activi ai unei discuții didactice. Este recomandabil ca din start blogul să se înceapă cu un mesaj de introducere, în care să fie evidențiate succint obiectivele pe care le urmărește. Un alt avantaj care oglindește potențialul blogului este posibilitatea de al accesa oriunde și oricând, unica condiție fiind conexiunea la rețeaua Internet. Una din particularitățile remarcabile a blogului constă în aceea că acesta nu este „un blog simplu” pe baza lui se poate de creat sit-uri multifuncționale depline.

După cum menționează Richardson cel mai mare beneficiu al blogului constă în posibilitatea oferită utilizatorului de al folosi ca mediu de exprimare personală și ca mediu de interacțiune socială. Spre deosebire de potențialul celorlalte instrumente Web2.0, potențialul blogului ca platformă de învățare este mai centrat pe instruit, fiind un instrument colaborativ.

În educația universitară și în formarea continuă, blog-urile pot fi utilizate:

- ca instrument individual de lucru – atât profesorii, cât și studenții pot scrie în blogul personal despre orice subiect de interes pentru ei;
- ca instrument de lucru pentru studenți – studenții își pot ține propriile notițe despre disciplinele pe care le parcurg, precum și lista de adrese Web utile;
- ca instrument de lucru pentru profesor – profesorii își pot întreține, în mod public, notițe despre lucrurile pe care le predau și despre ideile nou apărute;
- ca instrument de lucru la curs – profesorii pot utiliza un blog ca pe un mediu de predare și învățare, unde pot posta zilnic noutăți despre curs, legături către materialele didactice, iar studenții pot contribui la discuții.
- ca instrument de lucru în grup – un blog poate fi utilizat de un grup de studenți pentru a lucra la un proiect sau pentru a discuta la o anumită temă.

Blogul este binevenit ca o platformă de învățare la studierea unui curs deoarece el oferă posibilitatea de a posta consecutiv conținutul cursului predat și când este necesar de făcut modificări. Un beneficiu important pe care îl oferă blogul și prin care se evidențiază de celelalte instrumente este că oferă posibilitatea în urma postării conținutului cursului obținerea feed-back-ului de la studenți, deoarece după fiecare unitate de conținut postată este posibilitatea de a lăsa comentariu. Administrarea unui blog la curs permite integrarea și altor instrumente Web2.0 care contribuie la îmbunătățirea suportului didactic cum ar fi: prezentări multimedia din cadrul aplicației SlideShare, videoclipuri educaționale din cadrul aplicației TeacherTube, imagini din cadrul aplicației Flickr, diagrame create din colecția aplicației Gliffy etc. La studierea literaturii de specialitate am constatat că potențialul didactic nu este îndeajuns cercetat, dar primele experiențe denotă prezența la blog a unor posibilități ce asigură utilizarea relativ simplă a unor strategii interactiv-participative de formare. Implementarea blogului este eficientă la etape de structurare a cunoștințelor, îndeosebi la lecțiile de achiziționare a cunoștințelor și la lecțiile de formare a priceperilor și deprinderilor în care să se posteze material didactic privind cursul: concepte teoretice, urmate de însărcinări practice.

În ultimul timp blogul este considerat unul din instrumentele Web2.0 care oferă posibilități vaste și eficiente pentru soluționarea multor sarcini didactice. Blogul asigură o colaborare fructuoasă între cadrul didactic și instruit în procesul de formare și achiziționare a cunoștințelor. Utilizarea blogului în procesul instructiv-educativ permite formarea unor capacități și deprinderi de învățare bine conturate cum ar fi:

- capacitatea de a lucra în grup;
- capacitatea de a colabora și pregătirea permanentă în schimbul de informații;
- capacitatea de a utiliza instrumentele Web2.0 în procesul didactic.

Pentru cadrele didactice blogul servește ca un „post-scriptum” la lecțiile proprii, scris deseori în gen de reflecție. Cu atât mai mult, faptul că fiecare element postat este afișat și arhivat în mod cronologic, face o înregistrare cronologică a construcției personale de cunoaștere și dialogul cu ceilalți disponibili pentru o cercetare mai amănunțită, de asemenea încurajează reflecția. Utilizarea blogurilor în procesul didactic oferă o gamă largă de avantaje:

- Nu necesită învățarea unor limbaje sau tehnologii;
- Permite personalizarea interfeței;
- Oferă utilizatorilor posibilitatea de a publica de oriunde și oricând, doar să dispună de o conexiune la Internet;
- Oferă un potențial ridicat de colaborare;
- Blogurile sînt foarte populare în rîndul generațiilor tinere;
- Serviciile care permit crearea blogurilor sînt gratuite.

Există însă și dezavantaje legate de faptul că blog-ul nu este un mijloc de comunicare face-to-face (față în față), ci unul la distanță. Un alt dezavantaj constă în necesitatea de o instruire în prealabil a utilizatorilor, deoarece nu toți sînt familiarizați cu noile tehnologii.

Prin specificul și valențele lui blogul se constituie ca un autentic suport didactic în procesul instructiv-educativ. Potențialul acestui instrument a fost testat în cadrul propriei teze de licență la tema „Potențialul instrumentelor Web2.0 în studierea disciplinei universitare „Bazele programării””. În cadrul acestei cercetări s-a elaborat un blog de tip informativ pe platforma Blogger care servește drept suport didactic pentru studierea disciplinei universitare „Bazele programării”. A fost elaborată structura modulară a disciplinei, fiecare modul a fost divizat în unități de învățare, pentru fiecare unitate de învățare a fost elaborat un suport teoretic și un suport cu sarcini practice. Blogul dat poate fi accesat prin următoarea cale de acces *bazeleprogramarii.blogspot.com*. Eficacitatea utilizării acestui instrument în studierea disciplinei respective a fost dovedită de rezultatele experimentului pedagogic promovat. În rezultatul acestuia s-a constatat că eșantionul experimental a demonstrat un nivel de dezvoltare a competențelor mai înalt în raport cu eșantionul de control. Scorul mediu obținut de studenții din eșantionul experimental la testul sumativ a fost mai mare decît scorul mediu a eșantionului de control. Utilizarea blogului a avut un impact esențial asupra formării competențelor la studenți, de asemenea, s-a observat că la studenții din eșantionul experimental s-a conturat o tendință în ceea ce privește prezența unui interes sporit față de noile tehnologii și prezența motivației față de studierea disciplinei „Bazele programării”, motivația fiind unul din cei mai importanți factori ai procesului de dobîndire a competențelor.

Blogul reprezintă un mediu de învățare proiectat pentru o abordare pedagogică modernă constructivistă, oferind un monitoring permanent în soluționarea sarcinilor didactice. Implementarea blogului în procesul didactic este oportună, deoarece conform constructivismului instruiții asimilează cel mai bine informația, atunci cînd interacționează cu materialul de învățare.

Bibliografie:

1. Brut, Mihaela, *Instrumente pentru e-Learning. Ghidul informatic al profesorului modern*, Iași, Editura Polirom, 2006, 248 p.
2. Richardson, Will, *Blogs, wikis, podcasts, and others powerful web tools for classroom*, Corwin Press, 2008, 151 p.
3. Traian, Anghel, *Instrumente Web2.0 utilizate în educație*, Cluj-Napoca, Editura Alabastra, 2008, 261 p.

SECȚIUNEA nr. 2
ȘTIINȚE UMANISTICE

ATELIERUL LITERATURĂ ȘI ȘTIINȚE ALE COMUNICĂRII

CONSIDERAȚII PRIVIND DEBUTURILE MULTIPLE:
CAZURILE DUMITRU CRUDU ȘI ALEXANDRU VAKULOVSKI

Vergiliu Botnari, masterand,

Facultatea de Filologie, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Coordonator științific: Maria Șleahțișchi, conf. univ. dr.

Résumé: *Le début littéraire est un moment très important pour chaque écrivain, parce que c'est la première publication, qui le consacre comme auteur. Notre expérience de lecture nous offre un nombre imposant d'exemples, quand le début est constitué d'un seul livre. Mais il y a des cas où il est composé de deux ou plusieurs volumes. Peut-on discuter sur les débuts multiples ou est-ce une notion inexistante? L'auteur essaye de donner une réponse à ces questions se référant aux débuts de Dumitru Crudu et d'Alexandru Vakulovski, deux écrivains roumains contemporains.*

Mots-clés: *le début littéraire, le début multiple, la première publication, la poésie, le roman, le postmodernisme.*

În accepție generală, noțiunea de debut se referă, indiscutabil, la momentul afirmării în plan artistic al unui autor, fie că acest lucru presupune o primă prezență în paginile unor ziare sau reviste, așa cum obișnuim să considerăm debut al lui Eminescu publicarea poeziei „La moartea lui Aron Pumnul”, fie constituie o apariție editorială mult mai consistentă și convingătoare în volum. Oricum, debutul presupune dintâiul și unicul moment al lansării în plan artistic a unui scriitor, iar acesta din urmă, precum afirma Leo Butnaru, „apare, de cele mai multe ori, în chipul adolescentului care-și conștientizează mai pregnant ca alții puterea de a simți, imaginația și dorința de a formula, esențializînd”[1; p. 43].

Obișnuința cu care ne-am împăcat de multă vreme în ceea ce privește caracterul singular, sub toate aspectele, al momentului de care vorbim pare să fie zdruncinată în ultima vreme de redimensionarea incontestabilă a acestuia, avînd în vedere așa-zisele debuturi multiple (duble, triple etc., în funcție de imaginația autorului), care devin o prezență tot mai palpabilă. În acest sens, realitățile literare la care intenționăm să ne referim mai jos sînt discutabile prin natura lor, întrucît plasează în fața convingerilor, pînă nu demult irefutabile, un deranjant semn de întrebare.

Un debut multiplu nu este altceva decît aparițiile editoriale ale unui și aceluiași autor care se succed la un interval nesemnificativ de timp, interval care totuși există. De aici și pornesc logica și motivația contestărilor acestora, întrucît prima ar trebui considerată ca fiind debutul, iar cea de-a doua exact ceea ce este: un alt volum semnat de același autor, care nu mai poate fi inclus de rînd cu prima în aceeași categorie și același context istoric, în ceea ce privește etapele pe care le parcurge un scriitor. Totodată, pot fi puse sub semnul debutului și cărțile unui autor consacrat care intră într-un gen literar nou, pînă aici excelînd în altul/altele. În acest sens, cazurile pentru care am optat în articolul dat comportă anumite particularități ce nu pot fi trecute cu vederea.

Cazul debutului/debuturilor lui Dumitru Crudu a stîrmit numeroase discuții, replici, chiar și legende, care continuă pînă astăzi, însă cu o frecvență diminuată (Emilian Galaicu-Păun preconiza rezolvarea definitivă a acestei dileme „peste o sută de ani, dacă se va întîmpla!”[7; p. 154]). Autorul sus-menționat debutează în 1994 cu două volume de poezie – „Falsul Dimitrie”, volum apărut la editura Arhipelag din Tîrgul Mureș, însoțit de o prefață semnată de regretatul Gheorghe Crăciun – „Pașaport pentru”, care-l consideră pe tînrul autor drept „poet prolific, proteic [...] obsedat de o perpetuă fugă de sine” și volu-

mul „E închis, vă rugăm nu deranjați” – titlul de pe copertă – și „E închis, vă rugăm nu insistați” – titlul din interior (ar trebui considerat titlu autentic), editat de Marin Mincu la editura Pontica din Constanța. În pofida faptului că apar la nici o lună de zile distanță una de alta, cărțile denotă poetici diferite. În primul volum e de semnalat, cum opinează Mihail Vakulovski, spectaculozitatea artistică, pe când în cel de-al doilea e lesne observabil spiritul dadaist. În accepția criticului și istoricului literar Mihai Cimpoi, ceea ce le caracterizează pe ambele ar fi „forma heteronimică și stângace a postmodernismului”[2; p. 252], or, Dumitru Crudu va deveni, alături de Marius Ianuș, autor și promotor al fracturismului ceva mai firziu.

Biografia unui asemenea debut este neordinară. În timp ce la Târgul Mureș era în curs de apariție „Falsul Dimitrie”, autorul, participând la București la lecturile tinerilor poeți veniți „din teritoriu”, îl impresionează pe Marin Mincu. Criticul remarcă înainte de toate tempo-ul poeziei tânărului basarabean, student la Brașov, oferindu-se să-i publice un volum de versuri. D. Crudu va rememora aceste detalii în cadrul unei ediții a emisiunii „Cărțile săptămânii”, invocând și versurile care au produs asupra criticului efectul decisiv. Este vorba de fragmentul care începe cu „cămașa și pantalonii mei te iubesc”. Întrucât între bucureșteanul Marin Mincu și brașovenii Gheorghe Crăciun și Alexandru Mușina exista o concurență/polemică de ceva vreme, fiecare atribuindu-și statutul de întâiul și marele exponent al textualismului românesc, Marin Mincu își propune să editeze înaintea celorlalți volumul de versuri al tânărului poet, lucru care îi reușește. Este cazul să menționăm că poemele lui D. Crudu constituie veritabile mostre de experimente textuale. Pe lângă aceste detalii, este cunoscut faptul că poetul își retrăsese de la editura Hyperion din Chișinău manuscrisul unui volum de poezii, or, într-o asemenea situație „să spună, istoria literară, bogdaproste”[7; p. 154]. Oricum, însuși autorul preferă să declare, chiar dacă neagă astfel principiul consecutivității de care am vorbit anterior, că volumul care-l reprezintă, care a și „isterizat”, vorba lui Alexandru Vakulovski, dar a fost și cel mai bine primit de critică, este „Falsul Dimitrie”. E nevoie să menționăm totuși că argumentele pe care le invocă autorul volumului nu sînt convingătoare sub toate aspectele, dînd uneori dovadă de subiectivism.

Personajul principal al acestei cărți este un fel de anti-erou, autorul insistînd pe desacralizarea imaginii demiurgice a poetului, care nu e în stare să rezolve nici măcar conflictele și situațiile ce provin din rutină/banal. Mai mult ca atît, acest personaj e un distrugător forte, care demontează pînă și discursul poetic, reducîndu-l la silabe, ce nu comunică decît la nivelul invenției și intenției poetice, precum se întîmplă în „dimitrie mică”, sau doar la nivelul ordonării poetice a unor semne de punctuație, precum putem vedea în cazul „sonet-ului de iubov (trist)”¹², text care și încheie, de fapt, volumul. *Dimitrie* reprezintă o entitate complexă a cărții, întrucît poate fi văzut și ca o figură demonică, un individ anti-social într-o oarecare măsură, aflat permanent în compania insectelor, gândacilor, ființelor mici și singuratiche, o falsă autoritate, în primul rînd.

Volumul „Falsul Dimitrie” a fost bine primit de critică, în 1995 decernîndu-i-se Premiul pentru debut al Uniunii Scriitorilor din Moldova și Premiul pentru debut al Uniunii Scriitorilor din România, filiala Brașov. Deși într-un interviu din 2001, acordat revistei web *Tiuk*, referindu-se la intrarea sa în literatură, Dumitru Crudu afirma că debutul său a fost atît de confuz încît el însuși nu mai este sigur care a fost acesta, considerăm totuși că acesta este volumul editat de Marin Mincu. La prima vedere, principiul aplicat ține de factorul temporal, dar nu numai. „Falsul Dimitrie” reprezintă atît în intenție, cît și în ceea ce privește măsura în care-l reprezintă, volumul care l-a consacrat ca poet. În plus la toate, acesta denotă o valoare estetică/artistică superioară celeilalte cărți, astfel încît nu ni se

pare deloc întâmplătoare observația lui Emilian Galaicu-Păun că „Dumitru Crudu a reușit să-și publice, alături de cartea de poezie propriu-zisă („Falsul Dimitrie”), caietul cu exerciții al acestei cărți, procedeu îndrăgit de „textualiștii” generației optzeci”[7; p. 156].

Cu totul special este însă debutul lui Alexandru Vakulovski, care editează trei cărți în același an și una la patru mâini. Primele trei volume aparțineau unor genuri literare diferite și vedeau lumina tiparului în cursul unei săptămîni din aprilie 2002. Este vorba despre volumul de poezie „Oedip, regele mamei lui Freud”, romanul „Pizdeț” și textul dramatic „Ruperea”. E cazul să menționăm aici înțelesul contextual al noțiunii de debut, or, la momentul de care vorbim, Alexandru Vakulovski era deja o voce cunoscută în presa culturală românească, semnînd numeroase pagini de poezie, eseu, critică literară, cronici în marginea unor cărți etc. în diferite publicații periodice. Firește, textele enumerate mai sus reprezentau *debutul în volum*, și nu *debutul absolut*, prin care înțelegem primul text publicat de un autor. Deși apare aproape concomitent cu mai multe volume, ținem să subliniem că adevăratul debut editorial al lui Sandu Vakulovski ar trebui considerat „Oedip, regele mamei lui Freud”. Oricît de paradoxal ar părea, chiar dacă epoca dictaturii comuniste încetase din punct de vedere istoric (nu însă și comportamental), această carte pare să reprezinte un manuscris de sertar, cel puțin asta putem deduce din „istoria” apariției ei. Autorul intenționa să o publice la vârsta de 16 ani. În 1997 depunea manuscrisul la concursul pentru debut al editurii Arc (colecția *Prima verba*) – intenție ce nu se soldează cu publicarea manuscrisului, întrucît intenției nu i s-a adăugat și decizia favorabilă a juriului, alcătuit din Emilian Galaicu-Păun, Eugen Lungu, Vasile Gârneț și Arcadie Suceveanu. Aceștia, cu excepția lui Vasile Gârneț, din considerente ușor de bănuț, în scurt timp au și fost acuzați de candidatul la debut de atitudini părtinitoare, dar și mai grav – de colaborare cu regimul sovietic prin scrierea în naiva tinerete a unor poezii despre Lenin, moldoveni și partid.

Volumul „Oedip, regele mamei lui Freud” este alcătuit din șapte secvențe „Ăla”, „Poemul picioarelor”, „Tăticul meu-Paul Goma”, „Fetița cu ochii albaștri”, „Poem despre sau poate că ai și murit”, „Așteptîndu-mi 40 de fii” și „Moartea unui poem”. Temele ce prevalează se focusează pe imaginea lui Dumnezeu (în „Ăla”, care ne amintește de „Ăl de sus” din „În căutarea sensului pierdut” a lui Ion Băieșu), un Dumnezeu în blugi ce ascultă muzică la căști, băiat mișto, foarte vesel, comunicativ și tobă de carte. Pe lângă aceasta, autorul re-vede poetic subiecte precum viața orașului, atitudinea oamenilor unii față de alții etc.

Romanul, căruia foarte puțini au curajul să-i rostească titlul, folosind evazive precum *romanul lui Vakulovski* sau *romanul ăla*, pornește de la jurnalul autorului și e o radiografieră a societății românești de pe ambele maluri ale Prutului, văzută/trăită prin ochii unor tineri decepționați care-și regăsesc refugiul în droguri, sex și alcool. Alexandru Mușina, editorul romanului, îl consideră un manifest al tinerilor furioși români, deși un an mai tîrziu va defini drept negativă această experiență. Cum era de așteptat, apariția volumului a stîrnit numeroase reacții pudibonde, autorul deopotrivă cu cei care au semnat cronici la acest volum fiind amenințați, înjurați etc. În acest sens, Dumitru Crudu, pe lângă o cronică semnată cu propriul nume în revista *Contrafort*, a dat altei publicații un articol semnat cu pseudonim. Deși s-au purtat discuții în termeni destul de duri în jurul controversatului roman, menționăm că acestea nu s-au ridicat la nivelul celor ce-au urmat apariției romanului lui Victor Sorokin „Grăsimea albastră” (a se vedea opina același D. Crudu expusă în paginile revistei *Contrafort* [6; p. 11]), sau, mai mult, la nivelul excomunicării și anatemi-zării la care a fost supus Salman Rushdie pentru „Versete satanice”. Nici nu era cazul, chiar dacă din textul romanului răzbate izbitor violența limbajului, cuvinte mai mult sau

mai puțin deocheat, „înfrumusețind” repetat cam fiecare pagină. În replică la acuzele care i-au fost aduse, prozatorul își motivează stilul prin faptul că descrierea anumitor situații, redarea unei anumite atitudini, necesită anumite cuvinte – limbaj adecvat.

„Ruperea” este o lucrare dramatică ce se referă la relațiile individului cu societatea, cu Dumnezeu, cu propriile trăiri interioare, frământări, care par a fi invincibile. Dumnezeu însuși poate fi privit ca marele „rupt”, societatea, care amintește de cea sovietică din RSSM, e alcătuită din „rupți”, care nu sînt în stare să-și ordoneze propria existență. Finalul amintește întrucîtva de cunoscuta baladă „Miorița”, personajul principal sfîrșindu-și destinul prin a se arunca de la etaj, zdrobindu-se de duritatea asfaltului.

Într-un interviu acordat imediat după debut revistei *Vatra*, Alexandru Vakulovski, cu non-șalanța care-l caracterizează, afirmă: „E mișto să debutezi așa, dar și un pic obositor. E ca și cum ai ieși la pensie” [8; p. 165].

Cauza particularității neobișnuite a debutului la care ne referim, conținînd trei volume scrise în trei etape, stări și locuri diferite, este explicabilă, întrucît manuscrisele autorului se aflau de multă vreme în teascurile unor edituri. Unele din ele au apărut mai tîrziu („Ecstasy”, publicat în 2005, adică după 6 ani de pregătire editorială la propriu), altele nu au apărut nici pînă astăzi („Soldați români în Afganistan”, care ar fi trebuit să apară la editura Aula din Brașov încă înainte de evenimentele din 11 septembrie 2001). În acest sens, faptul că editarea volumelor lui Vakulovski a fost tărăgănată atîta vreme (tărăgănare care se transformă neașteptat într-o coincidență temporală inexplicabilă, cu care nu ne putem împăca nicidecum) pare a fi unica explicație deocamdată a așa-zisului *debut multiplu*.

În ceea ce privește cea de-a patra carte, volumul de poezie „Tu”, editat în colaborare cu Mihail Vakulovski, prin natura scrisului la patru mîini, ne-a interesat mai puțin din acest punct de vedere.

Debuturile pe care le-am prezentat în comunicarea noastră reprezintă răsturnarea tradiției. În accepția lui Horia Roman Patapievici, debuturile în general vizează o modernitate ce presupune nu o altoire a tradiției, ci, în sens avangardist vorbind, aruncarea la coș a formelor consacrate și înlocuirea lor cu altele. Dacă în privința debutului lui Dumitru Crudu precizarea volumului de debut devine o acțiune riscantă și aproape imposibilă, cel puțin în cazul lui Alexandru Vakulovski putem afirma cu certitudine că acesta este volumul „Oedip, regele mamei lui Freud”, întrucît un debut reprezintă, înainte de toate, reflectarea unei perioade consumate în procesul afirmării și devenirii unui scriitor, or, anume în cadrul acestuia e de identificat rebela figură a unui spirit la început de cale. Dincolo de toate polemicele pe care le poate provoca subiectul la care ne-am referit în articolul de față, rezultînd din cele expuse, e cazul să amintim că aceste cărți au anunțat venirea în literatură a unor autori cărora timpul le-a adus consacarea și le-a demonstrat valoarea operei literare, chiar dacă la început au putut părea falși, cruzi și nu aveau toți nasturii încheiați.

Referințe bibliografice:

1. Butnaru, Leo, *Ca o metaforă edenică, debutul?*// Șlefuitorul de lentile, Chișinău, ed. Prut internațional, 2005, p. 43-70.
2. Cimpoi, Mihai, *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia* (ed. II, revăzută și adăugită), Chișinău, ed. Arc, 1997.
3. Ciocan, Iulian, *Incursiuni în proza basarabeană*, Chișinău, ed. Arc, 2004.
4. Crudu, Dumitru, *E închis, vă rugăm nu insistați*, Constanța, ed. Pontica, 1994.
5. Crudu, Dumitru, *Falsul Dimitrie*, Tîrgul Mureș, ed. Arhipelag, 1994.
6. Crudu, Dumitru, *Un manifest al tinerilor furioși români?*// Contrafort, anul IX, 2002, nr. 9-10, p. 11.
7. Galaicu-Păun, Emilian, „Ai deschis oare și tu (...) ușa Dimitrie”// Poezia de după poezie, Chișinău, ed. Cartier, 1999, p. 154- 160.

8. *Honni soit qui mal y pense*, dialog cu Alexandru Vakulovski, realizat de Mihail Vakulovski// Vatra, 2002, nr. 11-12, p. 164-167.
9. Vakulovski, Alexandru, *Lumea animalelor, lumea obiectelor, lumea umană sau pe drumurile lui Dumitru Crudu*, <http://www.tiuk.reea.net/4/223.html>
10. Vakulovski, Alexandru, *Oedip, regele mamei lui Freud*, Braşov, ed. Aula, 2002.
11. Vakulovski, Alexandru, *Pizdeţ*, Braşov, ed. Aula, 2002.
12. Vakulovski, Alexandru, *Ruperea*, Bucureşti, Biblioteca de poezie, 2002.
13. Vakulovski, Mihail, *Pe drumuri albe (dar nu de frişcă şi nu de ciocolată)*// Vatra, 2002, nr. 11-12, p. 149-156.
14. http://www.publika.md/emisiuni/cartile-saptamanii_431.html.

МИФОПОЭТИКА РОМАНА ДЖЕЙМСА ДЖОЙСА «УЛИСС»

Victoria Barbun, studentă, Facultatea de Filologie,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălţi
Coordonator ştiinţific: **Elena Sirota**, conf. univ. dr.

В современном мире, когда такой объект как человеческое сознание, активно изучается, интерес к роману Джеймса Джойса «Улисс» усиливается; по его мотивам снимаются многочисленные кинокартины, клипы, сериалы, идут постановки в театрах, которые трактуются, как правило, в русле психоанализа З. Фрейда, при этом мифологический подтекст романа будто выпадает из поля зрения. По сути, данное произведение стало современным ремейком массовой культуры. На наш взгляд данный роман не может и не должен ограничиваться изучением с позиции лишь физиологического и натуралистического аспектов, что противоречит замыслу Джойса: «Увидеть всё во всём», т.е. показать синкритичность бытия, его связность, отвергая при этом ограниченный круг оппозиций бинарной системы. [5;38] Для этого и нужен миф Джойсу. Как известно, в мифе модернисты находят точку опоры, способ противостояния разорванной, фрагментарной действительности.

Текст «Улисса» оказывается, насыщен христианскими, иудейскими и античными мифами, однако главным структурообразующим является миф об Одиссее. Большинство исследователей, таких как В. Набоков, С. Хоружий, Е. Гениева устанавливают точки соприкосновения рассматриваемого произведения с поэмой Гомера. Цель же нашей исследовательской работы заключается в выявлении не только соответствий, но и отличий между «Улиссом» и «Одиссеей». В ходе исследования мы опирались на схему Линати (1930г.) участие в разработке которой принимал сам Джеймс Джойс. [7; 8] Мы осуществили сопоставительный анализ всех 18 эпизодов «Улисса» с гомеровскими песнями, учитывая при этом особенности композиции, образной системы, специфику хронотопа и мотивный аспект. Поэма, приписываемая Гомеру, оказывает влияние на типологию названия, архитектонику и на жанр романа.

«Улисс» — отчасти роман-путешествие, эпизоды которого находятся в прямой зависимости от передвижения героев, и действие каждого эпизода разыгрывается либо в пути, либо в определенном месте. Скрепляющим в данной ситуации становится образ главного героя, проходящего через все микротопосы. По нашим наблюдениям, в двух случаях места из «Улисса» не совпадают с хронологической последовательностью событий, которые именуется в поэме. Так пятому эпизоду «Лотофаги» соответствует одно из приключений Одиссея до пребывания в плену у нимфы Калипсо; он рассказывает о нем только в Песне девятой поэмы. А эпизод десятый «Блуждающие скалы» вообще отсутствует в «Одиссее», т.к. гомеровский персонаж предпочитает им Сциллу и Харибду, как наименьшую опасность для своего корабля. Во многих случаях странствия героя утратили авантюрный характер. Так,

Лестригоны, Цирцея, Быки Солнца, Навзикая у Гомера все это – смертельные опасности для Одиссея, роковые препятствия на его пути, и в их преодолении – пружина действия поэмы, ее драматизм. У Джойса же, все эти эпизоды не связываются с идеей опасности, а движущий элемент и драматизм романа кроются в конфликте мужа с женой, художника с другом и со всем миром.

На уровне образной системы мы обнаружили, что герои романа нередко являются носителями противоположных качеств своих прототипов: если Одиссей решителен, силен, храбр, то Леопольд Блум слаб, трусоват; если Телемак предан своей матери, в то время как Стивен Дедалус практически предает мать, в момент смерти, отказавшись исполнить ее последнее желание; Пенелопа как нарицательный символ супружеской верности во всей мировой культуре, совершает в романе одно единственное деяние – измену, гомеровские сирены кровожадны, а сирены Джеймса Джойса мисс Кеннеди и мисс Дус кротки; Навзикая в «Одиссее» активна и легко завлекает гомеровского героя к себе, а Гертти Макдауэл ограничивается лишь мечтами. Таким образом, динамический принцип «Одиссеи» противостоит статике «Улисса». Можно заметить еще одно отличие «новой» одиссеи от древней – это уход от общенациональных тем и ценностей к личным, индивидуальным. Одиссей – царь, покинувший родину по причине начала Троянской войны; Леопольд Блум – только муж, оставивший свой дом по причине неверности жены.

Исследователь В. Ивашёва, которая, как и мы обращает внимание на несоответствия романа поэме, указывает на его неполноценность в плане хронотопа, объясняя это тем, что Одиссей странствовал двадцать лет, а события «Улисса» происходят в течение одного дня в одном городе, хоть и описываются на семистах страницах. [3;269]. Однако на наш взгляд то, что художественное время и пространство «Улисса» внешне уступает эпическому времени и пространству «Одиссеи», не означает, что хронотоп первого беднее или скучнее второго. У Гомера сложность внешних событий представлена на фоне относительно простых внутренних (душевных), а у Джеймса Джойса простота внешней линии, при необыкновенной сложности, запутанности внутренней. В романе реалистическая определенность сохраняется лишь на поверхности повествования. Поскольку основное действие разыгрывается в сознании героев. Джеймс Джойс утверждал, что «Мозг – это великое беспредельное пространство, вмещающее в себя все, ад и рай, Сциллу и Харибду, в нем могут скрываться ловушки и самообманы, утешения и скорби». [8;26] Таким образом, «Улисс» Джеймса Джойса – это одиссея человеческого рассудка, интеллекта и мироощущения. И поэтому в данном случае мы можем не согласиться с мнением Ивашевой, более того, хронотоп романа «Улисса» нам представляется более сложным, т.к. использование аллюзий и интертекстуальности стирает временную и пространственную конкретику, создаётся нечто вне времени и пространства.

Таким образом, мы пришли к заключению, что отличительной чертой романа является его неразрывная связь с классической моделью «Одиссеи», базирующаяся на древнегреческом мифе. Джойс в своём романе «Улисс» реализует эту модель, пародируя и опрокидывая героинку гомеровского эпоса на современность, приземляя её и депозитируя. Так, важный в поэме мотив опасности странствия, в романе переведен в регистр иронии и игры, что приводит к нивелированию первоначального смысла – испытания личности в «пограничной ситуации». Вместо подчеркнуто исключительного, содержанием одиссеи стало повседневное.

Задача писателя, таким образом, не сводилась к слепому подражанию мифу и поэме. Используя миф как первооснову, Джеймс Джойс показал жизнь такой, какой

не удавалось её представить никому, сделать день бесконечно долгим, доказать, что человеческая жизнь и человеческая природа, как античной эпохи так и современной Ирландии вполне сопоставимы, т.к. происходит вечный повтор событий в судьбах людей, хотя порой и сниженного характера.

Список использованной литературы:

1. Гениева, Е. *Перечитывая Джойса* // Джойс Дж. Избранное: Сборник. - М., 2000. С. 7-18.
2. Джойс Дж. *Улисс* (пер. с англ. В.Хинкиса и С.Хоружего). // Иностранная литература. - 1989. - № 2.
3. Ивашева В. В. *Джеймс Джойс* // История зарубежной литературы XX века. - М.: Высшая школа, 1980. - С. 269-277.
4. Набоков, В. В. *Лекции по зарубежной литературе*: Остен, Диккенс, Флобер, Джойс, Кафка, Пруст, Стивенсон /с. 48-49.
5. Руднев В. П.: *Словарь культуры XX века* ст. «Бинарная оппозиция» с. 38.
6. Хоружий, С. С. *Комментарии* // Джойс, Джеймс. Улисс. - М.: Республика, 1993. - 670 с.
7. Allman Richard – *Ulysses on the Liffey* (London: Faber and Faber, 1973). p.8.
8. Wells H.G. to J. Joyce, 23 Nov. 1928. "Letters J. Joyce", Ed. by Stuart Julbert. - L., 1957. p. 26.

ON THE DECLINE OF LITERATURE

Victoria Emciuc, masterandă, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Coordonator științific: **Ana Muntean**, lector superior

“The decline of literature indicates the decline of a nation.”

Goethe

Rezumat: *Într-o eră a comunicării on-line în care principala sursă de informare și documentare devine Internetul mulți s-ar întreba de ce să mai citim cărți. De ce să mai mergem la biblioteci publice, când totul este la îndemâna noastră printr-un simplu click. Fenomenul de declin al literaturii se manifestă în prezent prin faptul că Internetul, calculatoarele și televizoarele dictează gândirea omului și modul lui de a se manifesta în societate. Modernizarea accelerată stopează dezvoltarea intelectuală și creativă a ființei umane.*

Trist este faptul că acest declin al literaturii nu este simțit de toți oamenii deoarece la mulți pur și simplu nu le pasă sau nu conștientizează consecințele fenomenului. Tot mai mulți la număr sunt studenții care aleg să studieze obiecte din domeniul economiei și drept, ignorând faptul că literatura stă la baza oricărui obiect studiat la universitate.

O societate nu poate exista în afara literaturii. Pentru a evita un eventual declin al națiunii este important să adoptăm o strategie de dezvoltare a culturii citirii în toate verigile sistemului de învățământ.

Cuvinte-cheie: *literatura, declin, subiect academic, lectura, internetul, mediocritatea gândirii, tradiție, istorie.*

When we say *the decline of literature* we mean a number of things. Firstly, there are fewer readers of classics nowadays. People who really do read intellectually challenging books are very little in number, and their number decreases day after day. Secondly, we mean the decrease of importance of literature as an academic subject. In the present, a student is much more determined to choose to study something that is related to the field of business or law. Even when students choose to study a foreign language reading literature is not a priority for them.

We have to admit that in the past reading literature was considered a highly regarded form of entertainment, as there were no videos to rent or internet connections to make. Thus everyone enjoyed reading books driven by the idea that the world of literature has a wealth of knowledge people can learn from. If we take the time to study and analyze what we read, we may understand some interesting points of views presented by different poets and writers from different times from history.

The idea of the “decline of literature” seems to have been with me for a very long time as I myself grew up in a world that was already led by technology and where computers and not libraries were the main sources of getting information. From an early age I was able to see how television dominates people’s lives and how the appearance of computers gained privilege in the eyes of people. Everybody was chasing after computers and I really thought that computers became a sort of pleasurable disease, whose effects were in no way positive.

Nowadays people just acutely live in a world where they do not need to buy newspapers because they already have all the information on the internet, neither do they need to buy books or wait until they are published, as people can simply find complete books in pdf on the internet. The great discovery, the Internet, together with the printing press, in the present times makes literature available to more people and on a larger scale than ever possible in the past. Every poet or writer can now have a world audience, and they do not need to struggle to get their works out as it was in the past. However, it did not encourage people to read what they can find on internet. Unfortunately, the World Wide Web is considered to be one of the reasons that contributed to the decline of literature making the books become obsolete for new generations, as the Net is seen as a source of entertainment. And the new forms of entertainment are games, videos, socializing webs, everything except reading.

Researchers consider that “the future literature will be made up of multiple modes of linking texts, sound and movie bits as well as graphics. Literature will become an experience. With the future development of virtual reality people will be able to navigate through text, following sentences and paragraphs over textual mindscapes”¹. In my opinion, this phenomenon will mean a total degradation of the human nature because people will stop thinking and will no longer question or analyze. R. Bradury’s *Fahrenheit 451* may be brought as an example of people’s dehumanization in an advanced technology world devoid of books.

Television also contributed to this process of decline as it has become an important part of most people’s lives. It alters people’s ways of seeing the world in many ways, and it supports and sustains modern life, a life where there is no place for books. Television has become a baby-sitter, an introducer of conversations, a major transmitter of culture and keeper of traditions and values. TV programs really influence most of us and easily change the way people think about the world. It is very painful to see how people enjoy watching movies or eating popcorn in front of TV instead of reading books for spiritual pleasure and for knowledge. People become machines and they do what television tells them to do, they behave the same as television dictates them and they start to live in a world in which television is on the first place.

Johann Wolfgang von Goethe said that “The decline of literature means the decline of a nation”. These words are of a big importance and uniqueness. This quote encapsulates the reality in which we live as the lack of literature from people’s culture leaves a black, empty print on history and life. We need to understand that literature sculptures one’s personality. When we stop reading literature we risk facing the future of mediocrity. By reading literature people develop at least one vital skill, which is selecting the right words when they want to share experience. George Gordon Byron said:

"But words are things, and a small drop of ink,

¹*Managing Corporate Culture, Strategy, and Change in the New Age*. New York: New American Library, 1984. 305 pages.

*Falling like dew, upon a thought, produces
That which makes thousands, perhaps millions, think.*¹

In these lines G. G. Byron points out how important it is to read, as literature also teaches us how to think, it challenges our creative thinking, it makes us feel the vital vibrations of life and it is one of the most wonderful things through which people may gain knowledge and serenity.

Stephen Matchett, an Australian professor from Bond University of Australia, believes that “the decline of reading literature for pleasure will have catastrophic effects on cultural understanding and values of education, because in reading for pleasure we cultivate and practice skills that are then used in other types of reading.”² He highlights the fact that we need to read badly as we are very close to the process of mental degradation, otherwise there may be felt in the nearest future the lack of good, well-prepared teachers who will in no way contribute to the cultivation of love for reading.

Referring to literature as an academic subject we may conclude that it lost its significance if we compare it with other subjects students choose to study. This subject is less popular and people become less interested in studying masterpieces written by Shakespeare, Jane Austen, Byron, Bacon, etc., or they just do not find any reason to cultivate the love for books which is so vital in order to have a better view upon life. Every day I ask myself what happened to those students that so ardently read *Pride and Prejudice*, *Romeo and Juliet*, *King Lear*, *Withering Heights*. Unfortunately in Moldova students read only the bare minimum and never develop a love for literature and I must say that this decline is one of the saddest and sharpest phenomena that reached our country. Even the course of translation is much more preferred to be studied than the course of literature. Students are eager and determined to translate something that is related to the field of business and law and not to the literary one. This may be viewed as an additional sign that highlights the fact that students no longer feel the need to study or read literature. They just simply become slaves of the computerized world and study what in their opinion is the best to know in the present day society.

There are several possible solutions that can change the attitude of the young generation towards the process of reading literature. First of all there should be a stronger link between all the levels (preschool/primary/high school/university) in elaborating a unified approach towards the culture of reading. It is evident why literature has become a difficult subject to study at the university. When I look back into the past I recall my first year of being a student and I remember how I had to read Shakespeare’s sonnets and plays like Hamlet, Macbeth, A Midsummer Night’s Dream, The Tempest, etc., masterpieces that were very difficult to read because I did not have any previous preparation. What helped me a lot was the book *Tales by Shakespeare* written by Charles and Mary Lamb, a book in which we find Shakespeare’s plays rewritten and accessible for children, the book that helped me to pass my literature exam. At that moment I felt very sad that at school I had no idea that such books exist, such books that serve as a beginning point, leading to the gate towards a new world of literature.

In addition, comparing the new and the old curricula for literature it is striking how the number of hours has reduced. Educators should review the literature curricula respecting a more systematized approach. People feel that they do not need literature, that there is no need to study it and there are no positive effects of reading something. Because of a

¹The Oxford Illustrated History of English Literature, Clarendon Press, Oxford University Press, 1994;

²<http://www.crikey.com.au/2011/09/13/australian-literary-review-shuts-up-shop/>

limited space within the curricula few books are studied at the universities which may mean that society is neglecting literature in every possible way emphasizing that there is no use studying it.

I have always wanted to believe that literature should be studied and should be appreciated just as business or law, although the latter are prevailing in significance nowadays. Literature shapes our personality and presents us different worlds and periods of history. It involves the ability to read and respond creatively, sharing the author's role by drawing on one's own imagination and experience. It is a true reflection of the inner world of a poet and younger generations of readers should be taught to appreciate it. We should be guided by our professors, who will enlarge our capacity to understand literature.

If nothing is done to put an end to the process of the decline of literature, more and more teaching jobs will be occupied by narrow-minded teachers with a very poor reading background. The most important thing in managing a career is to read, read widely and very often, and not simply read but also learn the art of the whole process of reading.

With all existing threats contributing to the continuous decline of literature we should like to conclude this article on an optimistic note and recall Umberto Eco and Jean-Claude Carrière's well-known book: *Do Not Hope to Get Rid of Books* .

Bibliography:

- 1) Harmon Wiliam, Holman C. Hugh, *A Handbook to Literature*, fifth edition, Macmillan Publishing Company New York, 1986.
- 2) Hickman, Craig R., and Michael A. Silva, *Creating Excellence: Managing Corporate Culture, Strategy, and Change in the New Age*. New York: New American Library, 1984, 305 pages.
- 3) Peters, Stewart C., and Marshall S. Smith. "Effective Schools: A Review." *The Elementary School Journal* 83,4 (March 1983): 427-52.
- 4) Rogers, Pat, *The Oxford Illustrated History of English Literature*, Clarendon Press, Oxford University Press, 1994.
- 5) Wlodkowski, Raymond J., and Judith H. Jaynes. *Eager to Learn: Helping Children Become Motivated and Love Learning*. San Francisco: Jossey, 1990, 147 pages.
<http://www.crikey.com.au/2011/09/13/australian-literary-review-shuts-up-shop/>

STAȚIA TERMINUS SAU ARCA LUI NOE

Diana Nanu, studentă, Facultatea de Filologie,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Coordonator științific: **Anatol Moraru**, lect. sup.

Resumé: *L'article La station TERMINUS- L'arche de Noé résout le problème de claustration dans l'œuvre dramatique La station TERMINUS écrite par Mircea V. Ciobanu. C'est une essai de répondre à trois questions: Pourquoi l'auteur tend de claustrer une vaste galerie des personnages et de séquences de chefs- d'œuvre de la littérature universelle; en quoi consiste la fonction messianique de l'auteur, est-ce qu'il voudrait écrire une œuvre parfaite? et d'expliquer la nature psychologique de la claustration des personnages qui rationnent l'inévitabilité de sa condition humaine. On atteste ici de plan: celui individuelle et celui universelle, pour découvre à la fin l'éphémère de l'être humain.*

Les mots-clé: *train, claustration, personnages, galerie, intertextualité.*

Opera dramatică nu a fost niciodată o simplă narațiune, ci a tins să fie specifică a realității, unde autorul este doar martorul acțiunilor și, aparent, nu se implică în destinul personajelor. Galeria acestora în piesa *Stația TERMINUS* de Mircea V. Ciobanu este una impresionantă. În funcție de preocupările lor sau spectrul categoriilor sociale din care fac parte, ei creează, prin simbioză, un univers aparte, claustrat în limitele propriilor interese.

Autorul propune cititorului și, implicit spectatorului, mari delicii estetice, concentrându-le prin prezența numelor personajelor din diverse opere și ale secvențelor intertextuale

existente în discursul acestora. Cătălin și Cătălina personajele poemului eminescian „Lu-ceafărul” întrunesc calitățile unor personaje romantice: „Erai îngîndurat, nu-mi permiteai să pătrund în gîndurile și problemele tale”. Aceștia ilustrează prototipul generalizator al ființei umane și al destinului ei. Ei sînt pasagerii, care împreună cu alte personaje, sînt izolați în claustra trenului, spațiu ce caracterizează segmentul vieții. Claustrarea, în acest sens, nu este doar definiția unui spațiu închis, ci implică montarea într-o fotografie colectivă a tuturor personajelor celor mai semnificative opere literare.

În prim-plan, ca element al intertextualității, apare secvența din *Cîntăreața cheală* de Eugen Ionesco, urmată de imaginea celebrei sculpturi a *Gînditorului* lui Rodin. Doamna T., personaj al romanului *Patul lui Procust* reprezintă prototipul Domnișoarei S.. Citînd în discursul său, poezia lui George Topîrcanu *Gelozie*, Cătălin își manifestă în mod indirect sentimentul dominant. Prezentarea secvențelor capitolului 4 din *Cîntarea cîntărilor*, intitulat *Frumusețea Miresei*, urmate de citate din poezia *Pe-o ulicioară...*, *Scrisoarea III* de Eminescu și din Virgiliu, caracterizează continuitatea axei cronologice conturate de autor. Ulterior, în scenă sînt aduse personajele operei *Cîntecul Cidului* – Chimène și Don Rodrigue. În discursul lui Cătălin putem detecta secvența din poezia lui Vasile Alecsandri *Sfîrșitul iernii*, instanța rostitoare ipostaziindu-se în rolul *Meșterului Manole*.

Spirala literară este continuată prin menționarea titlurilor *Mahabharata* și *Epopoea lui Gilgameș*, încheindu-se cu citarea unui vers din cîntecul comsomoșiștilor *Hau napoboz*.

Consecutivitatea operelor prezente în text nu este deloc accidentală. În spirala literară *Cîntăreața cheală* ocupă ultima spiră, fiind marca etapei actuale, iar cîntecul comsomoșiștilor reprezintă spira întii. Această mișcare pe circumferință prezintă atît sursele de inspirație a fiecărui creator, cît și ruptura evolutivă dintre literatura română și cea universală.

Din respectiva cronologie inversă se conturează existența dimensiunii duble a cronosului. Timpul individual, caracterizează etapele vieții ființei umane: nașterea prin sacrificiu, perceperea realității, lupta interioară, apariția unui sentiment, păcatul și conștientizarea lui. Timpul universal este raportat la perceperea literaturii și a evoluției acesteia.

Întrebarea retorică este *de ce autorul tinde să claustreze o vastă galerie de personaje și secvențe ale operelor de mare valoare?* Probabil, răspunsul ar fi unul simplu – pentru a realiza visul fiecărui făuritor – de a crea o operă perfectă, de a evada din absurdul cuvintelor goale „ce din coadă au să sune” într-un univers utopic. În acest sens, autorul devine un Noe care încearcă să ștergă amprenta păcatului și să asigure continuitatea frumosului. Însă tangențele nu se rezumă doar la acest fapt. Autorul prezintă cititorului cupluri (DI și Dna Smith, Chimène și Don Rodrigue, Cătălin și Cătălina, etc.), urmînd exemplul lui Noe elucidat în Geneză, care a îmbarcat pe arcă cîte o pereche de fiecare soi de animal. Sînt uimitoare tangențele dintre spațiul claustrării – trenul și arca. La prima vedere, ar părea o comparație naivă, însă analizînd descrierea corabiei, care avea un singur geam și o singură ușă aflată în mijlocul corabiei, percepem drept foarte relevantă secvența din opera de referință „am trecut prin atîtea vagoane arhipline și iată că în mijlocul trenului (...) un vagon gol”.

Autorul își atribuie aceeași funcție mesianică, la fel ca și cea a lui Noe – răspîndirea în mentalitatea umană a unei conștiințe pure.

Firește, claustrarea afectează psihologia personajelor. Aceștia emit judecăți de valoare în momentul în care raționalizează inevitabilitatea condiției lor umane „E totuna încotro mergem. E tot încolo”. Acest fenomen al concentrării finite își regăsește apogeul în închiderea sufletului în materie, în trup pe o secvență temporală și aceea finită.

Trenul ca metaforă a vieții este spațiul tuturor trăirilor, dezamăgirilor și fluxului firesc al lucrurilor și, totodată, explică mișcarea ciclică a existenței ființei umane. În acest

sens, este sugestivă desfășurarea concomitentă a parastasului, botezului și a cumătriei, care sugerează ideea despre trecerea la o alta etapă a existenței, un pas spre o nouă viață.

Personajele operei se supun unei claustrări majore, spirituale de data aceasta, atât a eului individual, cât și a celui universal, generate de legile existenței și propriile frici. Izolarea eului individual este evidentă în comportamentul Domnișoarei S., care încearcă să supună sufletul cugetului „Nu femeia trebuie zidită în pereții bisericii. Biserica trebuie zidită în ea”.

În același timp, claustrarea eului individual este conturată și prin intermediul didascalioilor: „sîntem de părerea că un spectacol happening este un risc”. În acest sens, este exclusă fenomenul spontanității în cazul existenței umane. Astfel, este impusă ideea despre inferioritatea omului în fața legilor existenței și implicarea noțiunii de destin și inevitabilitate, care provoacă inhibiția eului universal. Autorul oferă personajelor sale o libertate iluzorie a autoafirmării: „dialogul poate fi întrerupt intermitent de un eventual control de bilete, de pasageri care își caută locul, de unii cerșetori serviți generos”. Personajele repetă destinul omului, care, deși afirmă cu certitudine că e liber în alegerile sale, în fapt este doar elementul marelui circuit al macrocosmosului, avînd o menire, care deseori nu este descoperită pînă în final.

Continuînd ideea în această cheie, atenția este atrasă de un personaj, care inițial nu produce nicio impresie – Iosef Klapka. Însă uimitor este faptul, că numele acestuia, la nivel sonor, este asemănător cu cel al lui Franz Kafka, autorul renumitei *Metamorfoze*. Ne întrebăm, care ar fi corelarea? Revenind asupra statutului personajului, menționăm că acesta apare în calitate de anchetator, ceea ce produce imediat o metamorfoză în conștiința pasagerilor, invitîndu-i la un dialog cu alter ego. În acest sens, ancheta devine un instrument în cunoașterea realității, o privire în trecut, conturînd totodată și atitudinea autorului față de pasageri, care nu sînt decît o copie a celor care au iluzia că trăiesc prin ceea ce fac. Iosef Klapka este unicul care își cunoaște menirea „Dar e de datoria mea -- morală! -- să întreb.” El devine conștiința realității existenței, urmînd modelul segmentului facerii lumii: geneză – păcat – pedeapsă echivalent cu urcarea în tren – crimă – anchetă. Această idee este susținută de următoarea secvență: „Poate aveți și voi o „teorie” despre nu știu care crimă-păcat originar?”. Individualitatea lui Klapka se conturează prin conștientizarea ideii că păcatul trăiește în fiecare, concentrată în dialogul cu medicul „Mă gîndesc...cred că inculpatul sînt eu”; „Păcatele lor sînt că și ei pot fi bănuți”. În acest moment, devine clar jocul între existență și literatură. Acesta amintește principiul aristotelic al artei – catharsis, purificarea prin artă. Ea se manifestă prin transpunerea intactă a realității absurde în operă, manipularea cu destinele personajelor, definindu-le drept marionete în mâinele păpușarului. Pasagerii, odată implicați în joc, nu mai pot ieși din el, doar odată cu finisarea spirii.

Claustrarea în operă a personajelor, reprezentanți ai tuturor categoriilor sociale, protagoniștilor operelor de valoare se rezumă la efemeritatea ființei umane și la egalitatea tuturor în fața legilor existenței. În acest sens, este foarte semnificativ discursul Ajutorului de mașinist din Epilog, care sugerează ideea că va exista un alt Iosef Klapka, o altă Cătălină sau o altă Domnișoară S., care vor fi pasagerii aceluiași tren, vor urca în aceeași stație și vor ajunge în același punct final - *Stația TERMINUS*, unde cronometrul iarăși va da startul.

Bibliografie generală:

Dicționare

1. Chevalier, J., Gheerbeant A., *Dicționar de simboluri, Vol. II*, București, Ed. Artemis, 1994.
2. Ciobanu, M., Negriu, D., *Dicționar de simboluri*. București, Ed. Saeculum, 2002.
3. *DEX*. Ediția a III-a. București, Univers enciclopedic, 1996.
4. Revenco, F., Țurcanu, E., *Dicționar de personaje literare*. Chișinău, Tipografia Centrală, 2007.

Opere de referință

1. Biblie, *Cîntarea Cîntărilor*, cap. IV, p. 679.
2. Ciobanu, M., V., *Stația TERMINUS*, Chișinău, Ed. ARC, 1998.
3. Eminescu, M., *Poezii*, București, Ed. Minerva, 1980.
4. Ionesco, E., *Cîntăreața cheală*, traducere de Adesca M., Bondi D., Popescu R., Vianu E., București, Ed. pentru literatura universală, 1968.

Site-uri

1. www.dexonline.ro
2. www.google.ro

PERSONALITĂȚI BASARABENE ÎN VIZIUNEA LUI NICOLAE IORGA

Nicoleta Spînu, studentă, Facultatea Farmacie, Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”, Cluj
Coordonator științific: Nicolae CAZACU, conf. univ. dr.
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Motto:

... odată ce soarele a apus,
aceasta e o condiție neapărată
pentru a-i vedea din nou răsăritul.

N. Iorga

Abstract: Nicolae Iorga is a famous historian, literary critic and memoirist, whose works are known everywhere. The volumes „*Oameni cari au fost*” represent a masterpiece of our romanian culture and literature, sketching 690 literary portraits. It must be pointed that his books „*Memorii*” evoke the most distinguished personalities of the beginning of the XX-th century from Basarabia, such as: Pantelimon Halippa, Nicolae Donici, Ștefan Ciobanu, Constantin Siere and others. The works offer retrospective arguments against Iorga's adversaries and reflect portraits of people who crossed Iorga's path—attributes which are fully suggested by literary critics exploiting Iorga's talents as a „polemicist” and „portraitist”.

Keywords: literary critic, evocation, references, memoirs, culture.

Cuvinte-cheie: personalități basarabene, evocare, apreciere, referințe, evenimente istorice.

Cuvînt introductiv

Un loc aparte în opera lui Nicolae Iorga ocupă memorialistica. Acest gen de literatură l-a preocupat pe marele savant toată viața, scriind o serie de lucrări importante, dintre care menționăm: „*Oameni cari au fost*” (în 4 volume), „*Memorii*” (în 7 volume), „*Orizonturile mele. O viață de om așa cum a fost*” (în 3 volume).

Volumele „*Oameni cari au fost*” sînt în opinia cercetătorului Valeriu Răpeanu o „galerie unică (de portrete –n.n.) în istoria literaturii române”¹ care cuprind 690 portrete (după alte date 646 portrete)².

Trăind în inima evenimentelor mari, fiind în strînse relații cu toată elita cîrmuitoare a Țării, Nicolae Iorga și-a scris „*Memoriile*” sale sobru și sincer, cu exactitatea unui aparat fotografic, acestea rămînd a fi documente de adevăr, izvoare de neprețuit ale istoriei.

„*O viață de om așa cum a fost*”, carte neegalată în memorialistica românească, este apreciată de către istoricul Mihai Berza drept „una din cele mai frumoase cărți din cîte s-au scris în limba românească”³.

¹Valeriu Răpeanu, O monumentală operă de moralist și de artist. Prefață la cartea N. Iorga, *Oameni cari au fost*, vol. I, Galați, 1994, p. XX.

²Valeriu și Sanda Răpeanu, *Notă asupra ediției (la aceeași lucrare a lui N. Iorga –n.n.)*, p. XXII.

³Valeriu Răpeanu, Prefață la cartea N. Iorga, *Orizonturile mele. O viață de om așa cum a fost* (în 3 vol.), București, 1976, p. V.

Personalități basarabene evocate în antologia „*Oameni cari au fost*”

În contextul acestor și altor lucrări, inclusiv a celor închinată Basarabiei, dar și a unor publicații din presă, Nicolae Iorga a evocat o serie de personalități basarabene, multe din ele fiind cu adevărat marcante. Din șiragul personalităților înalt apreciate de către Nicolae Iorga, un loc aparte ocupă clasicii literaturii române, originari din Basarabia: Constantin Stamate, Alexandru Hașdeu, Bogdan Petriceicu Hasdeu, Alexandru Donici, Alecu Russo.

În viziunea lui Nicolae Iorga, poetul Constantin Stamate, apreciat pentru opera sa „foarte întinsă”, rămânea a fi „foarte puțin” cunoscut în Vechiul Regat¹. Aceasta l-a făcut, ca la împlinirea a 120 de ani de la naștere și a trei decenii de la moartea sa, să-i prezinte în 1906 portretul său literar, intitulat „*Un poet basarabean: C. Stamati*”, inclus în antologia „*Oameni cari au fost*”.

Nicolae Iorga apreciază călătoriile lui Constantin Stamate în Moldova de peste Prut, în urma căror, „cavalerul de la Ocnîța” a reușit să colaboreze la cele mai prestigioase publicații românești ale vremii „*Albina românească*” a lui Gheorghe Asachi și „*Dacia literară*” a lui Mihail Kogălniceanu, să scrie lucrări importante ca „*Muza Românească*” și altele². A fost marcat ca traducător și, bineînțeles, i-a menționat titlul de membru fondator al Academiei Române (1866) din partea Basarabiei.

În încheiere, Nicolae Iorga denotă din plin tot dramatismul vieții și activității literare a lui Constantin Stamate, cauzat de consecințele stăpînirii rusești în Basarabia: „Dacă ar fi trăit în Moldova (de peste Prut – n.n.)..., el putea merge departe pe acest drum. În Basarabia n-avea din ce-și hrăni verva³”. Nicolae Iorga va reveni asupra numelui lui C. Stamati și în alte lucrări⁴.

Dintre scriitorii clasici basarabeni, Nicolae Iorga l-a cunoscut personal doar pe Bogdan Petriceicu Hasdeu, între care a existat și o comunicare epistolară, deși diferența de vîrstă era destul de mare⁵. Este important să știm că B. P. Hasdeu l-a remarcat pe Nicolae Iorga, chiar la începutul activității sale științifice, ca „o perlă a generației tinere⁶”.

La rîndul său Nicolae Iorga a știut pe bună dreptate să aprecieze operă a lui B.P.Hasdeu. În a noua zi după moartea lui B.P.Hasdeu, la 2 septembrie 1907, Nicolae Iorga i-a închinat un tulburător memoriu publicat în revista „*Floarea darurilor*”: „A fost un om genial...a dispus de cunoștințe neobișnuite în toate domeniile, așa încît oricînd putea uimi pe cei mai mulți; a avut un spirit elastic cum greu s-ar mai putea găsi altul... A fost frumos, a fost iubit, a fost mîndru, a gustat larg din mierea cerească a gloriei, os de Domn, s-a visat Domn el însuși⁷”.

Analizînd activitatea științifică a lui B.P.Hasdeu, cu adevărat excepțională, Nicolae Iorga menționa: îndeosebi fondarea în 1864 de către marele cărturar a revistei „*Arhiva istorică*”⁸, considerată „cea dintîi carte a slavisticii la Români”⁹, includerea „în circulație...prin *Istoria critică*”¹⁰ o uriașă mulțime de informație nouă: a cutezat să viseze o mare

¹N. Iorga, *Oameni cari au fost*, vol. I, București, 1934, p.163.

²Ibidem, p. 163-164.

³Ibidem, p. 169-170.

⁴N. Iorga, *Pagini despre Basarabia de astăzi*, Vălenii de Munte, 1912, p. 65-66.

⁵Barbu Theodorescu, *Scrisori către Nicolae Iorga 1890-1901*, vol. I, București, 1972, p. 145, 373.

⁶Barbu Theodorescu, *Nicolae Iorga 1871-1940*, Bibliografie, București, 1976, p. 107.

⁷N. Iorga, B. P. Hasdeu, „*Floarea darurilor*”, 2 septembrie 1907, p. 1 (acest memoriu a fost ulterior inclus în lucrarea *Oameni cari au fost*, vol. I, Galați, 1994, p. 184 – 187 – n.n.).

⁸N. Iorga, *Oameni cari au fost*, vol. I, București, 1934, p. 170-171.

⁹Idem.

¹⁰(Denumirea deplină: „*Istoria critică a românilor*” în 2 vol. -n.n.).

Enciclopedie națională, încercată prin „Magnum Etymologicum”¹ („Etymologicum Magnum Romaniae”-n.n.). Fiind un deschizător de drumuri în diverse „ramuri ale științei istorice și filologice”² a fost răsplătit de „un număr nesfârșit de admiratori... pentru superba lui individualitate”³.

Realizările incontestabile ale operei lui B.P.Hasdeu, unul din cei mai proeminenți membri titulari ai Academiei Române, au depășit cu mult nivelul culturii naționale și creației istorice ale timpului său. Pentru toate acestea, menționa Nicolae Iorga, „neamul lui nu-l va uita și...nu-și va opri admirația față de această strălucită minte omenească care a scînteiat între noi”⁴.

La 20 de ani de la trecerea în eternitate a lui B.P.Hasdeu, marele savant Nicolae Iorga în 1927 i-a închinat o lucrare aparte⁵, iar la 2 decembrie 1932 a ținut la Academia Română comunicarea „B. P. Hadeu ca istoric”⁶.

În memorabila carte „*Oameni cari au fost*”, sînt evocate și alte personalități basarabene: din domeniul literaturii – Iulia Hașdeu, Dimitrie C. Moruzi, Leon Donici – Dobronravov și Liuba Dimitriev (Dimitrie), din viața politică – Zamfir Arbore, Pavel Gore, Vasile Stroescu și Simion Murafa; din cohorta de vîrf a armatei – mareșalul Alexandru Averescu, precum și dintre slujitorii cultului – mitropolitul Iosif Naniescu și preotul-poet Alexei Mateevici. Vom puncta doar cîteva din cele mai semnificative aprecieri ale marelui savant.

Iulia Hașdeu a fost „înzestrată cu cele mai înalte daruri”⁷, s-a distins printr-o creație literară „de o adevărată valoare”⁸.

Opera lui Dimitrie C. Moruzi, strănepotul domnitorului Moldovei Constantin Moruzi, este înalt apreciat, îndeosebi pentru studiul „Basarabia și trecutul ei” și romanele lui („Înstrăinații”, „Pribejii în țara răpîită” –n.n.) „despre vechea viață moldovenească și basarabeană”⁹.

Cu deosebită pietate și admirație vorbește N. Iorga și despre renumitul înaintaș Zamfir Arbore: „În omul acesta de o blîndețe fără margini, de o seninătate ca a înțelepților din antichitate, era o adevărată comoară din aceea ce nația noastră are mai bun ca judecată dreaptă, simțire aleasă și desăvîrșită cinste”¹⁰. Anterior în altă lucrare, N. Iorga apreciasе valoarea științifică a lucrărilor lui Zamfir Arbore: „Basarabia în secolul XIX” (1899) și „Dicționarul geografic al Basarabiei”. (1904)¹¹

Filantropul boier fără egal Vasile Stroescu a fost elogiat și în vremea vieții sale, cînd în 1910 donase 100.000 coroane pentru prosperarea școlilor românești din Blaj și 300.000 lei pentru școlile de la Sibiu ca prin „darul său de rege...să se întrecă pe sine”¹². În acest context, N. Iorga a constatat: „Basarabia ni-a dat prin d. Stroescu acea chezășie pentru

¹N. Iorga, *Opera citată*, p. 171.

²Idem.

³Ibidem, p. 172.

⁴Idem.

⁵N. Iorga, *B.P.Hasdeu*, București, 1927, (vezi Barbu Theodorescu, Nicolae Iorga 1871 – 1940. Bibliografie. București, 1976, p. 107).

⁶Barbu Theodorescu, *Op. cit.*, p. 107.

⁷N. Iorga, *Oameni cari au fost*, vol. IV, București, 1939, p. 375.

⁸Idem.

⁹N. Iorga, *Oameni cari au fost*, vol. II, București, 1935, p. 131-132.

¹⁰N. Iorga, *Oameni cari au fost*, vol. III, București, 1936, p. 372-373.

¹¹N. Iorga, *Neamul românesc în Basarabia*, București, 1995, p. 137.

¹²N. Iorga, *Pagini despre Basarabia de astăzi*, Vălenii de Munte, 1912, p. 71-72.

viitor, pe care știm astăzi că ne putem răzima¹”. Admirat pentru faptele sale memorabile de caritate, la moartea sa a fost numit „*Marele Om de bine și generosul binefăcător*”².

Memoriei renumitului luptător pentru eliberarea Basarabiei Simion Murafa, pe care N. Iorga l-a cunoscut personal, i-a închinat un impresionant memoriu: „Voinic și frumos, cu o siguranță desăvârșită în atitudine, în privire, în cuvânt, inteligent și energic, de-o francheță deplină în exprimarea părerilor sale...adînc convins de dreptatea planurilor pe care le urmărea, el făcea cea mai mare impresie”³.

Mareșalul Alexandru Averescu, a fost apreciat ca „unul din marii domni de oaste pe care i-a dat poporul românesc”⁴, prin contribuția căruia s-au produs „acele minuni în sufletul ostașilor, care...peste orice pregătire tehnică, asigură izbîndă”⁵.

Un mesaj tulburător i-a fost adresat și distinsului înaintaș Pavel Gore, la moartea acestuia în 1927. Personalitate marcantă a Basarabiei: om de înaltă cultură, de o modestie ireproșabilă, președinte al Partidului Național Moldovenesc, membru de onoare al Academiei Române (1919). Și-a închinat întreaga viață pentru binele și progresul neamului său, rămînînd a fi pentru posteritate „ultimul cavaler al Basarabiei”⁶. Apreciat ca un om „drept, bun și credincios boier moldovean, de cinstită origine răzășească...”⁷, Nicolae Iorga își îndemna astfel cititorii săi: „Cine poate înțelege o asemenea viață să dea o lacrimă pentru prietenul meu Pavel Gore”⁸.

Esul „*Un basarabean mitropolit al Moldovei*” cuprinde un material bogat despre viața și activitatea lui Iosif Naniescu, Mitropolit al Moldovei în anii 1875-1902, membru de onoare al Academiei Române, ctitor al Catedralei mitropolitane de la Iași. „Basarabia, menționa în încheiere N. Iorga, trebuie să-și recunoască vrednicul fiu, iar noi se cade a-i mulțămi pentru că ni l-a dat”⁹.

Fiind impresionat de pasiunea nelimitată a preotului și poetului Alexei Mateevici față de întreaga spiritualitate românească, Nicolae Iorga i-a apreciat talentul său literar, publicîndu-i renumita poezie „Limba noastră” în revista „Neamul Românesc pentru popor”. (№236, 1917)¹⁰ „Rareori am văzut un om mai îndrăgostit de ... tot ce avem mai bun în suflet, care e scrisul nostru”¹¹, scria cu durere N. Iorga la dispariția fulgerătoare a lui Alexei Mateevici în august 1917.

Personalități basarabene evocate în „*Memorii*” și alte diverse surse

În diverse alte surse, inclusiv și în impresionantele sale „*Memorii*” (în 7 volume), N. Iorga face importante referințe și la alți oameni de valoare din Basarabia: Ion Halippa – ilustru cercetător științific, remarcabil editor de documente istorice, Nicolae Donici – renumit savant astronom, membru de onoare al Academiei Române (1922), Ștefan Ciobanu, profesor universitar, membru al Academiei Române (1918), Constantin Stere, renumit politician și scriitor, membru de onoare al Academiei Române (post-mortem), Pantelimon Halippa – remarcabil politician, membru corespondent al Academiei Române (1918), Ion

¹Ibidem, p. 73.

²N. Iorga, *Oameni cari au fost*, vol. III, București, 1936, p. 215.

³N. Iorga, *Oameni cari au fost*, vol. II, București, 1935, p. 288-290.

⁴N. Iorga, *Oameni cari au fost*., vol.IV, București, 1939, p.273-274.

⁵Idem.

⁶Idem.

⁷Iurie Colesnic, *Basarabia necunoscută*, vol.I, Chișinău, 1993, p.108.

⁸N. Iorga, *Oameni cari au fost*, vol.III, București, 1936, p.242.

⁹N. Iorga, *Oameni cari au fost*, vol.II, București, 1935, p.345.

¹⁰Ibidem, p.263.

¹¹Ibidem, p.262-263.

Inculeț, cunoscut politician, membru al Academiei Române (1918), Ion Pelivan, Ion Buzdugan, Nicolae Alexandri, Ion Codreanu, Anton Crihan, Vladimir Cristi, Gherman Pântea, Vlad Bogos, politicieni de frunte și foști membri ai Sfatului Țării, Daniel Ciugureanu, președinte al Directoratului General al Republicii Democratice Moldovenești, președinte al Senatului României, Nichita Smochină – jurist, publicist, istoric și om politic, membru de onoare al Academiei Române (1942), Gheorghe Madan, Sergiu Cujbă, scriitori și publiciști, Ioan Sîrbu, poet, Alexe Nour, publicist, Theodor Holban, istoric, State Dragomir, renumit artist de teatru, Elena Donici, poetă, Alexandru Plămădeală, sculptor, Anastasia Dicescu, cîntăreață de operă etc.

Aflîndu-se în Chișinău, în vremea primei călătorii în Basarabia din primăvara anului 1905, N. Iorga a dorit foarte mult să se întâlnească cu „archivarul” Ion Halippa (așa prefera să-l numească – n.n.), însă nu a reușit să-l găsească. Despre acest renumit domn, încărcat total de istorie, știa că la acea vreme tipărise „două volume groase de acte, unele românești, cu privire la trecutul Basarabiei”¹.

După raptul Basarabiei din 28 iunie 1940, de rînd cu alte materiale publicate în ziarul „Neamul Românesc”, (de regulă pe prima pagină), care condamnau vehement fărâdelegile regimului sovietic de ocupație, Nicolae Iorga a semnalizat și drama ilustrului savant cu renume mondial Nicolae Donici. E vorba de vandalizarea de către autoritățile sovietice a Observatorului Astronomic de la Dubăsarii Vechi al savantului: „D[omnului] Donici, membru de onoare al Academiei Române..., a cărui singură și nobilă patimă e astronomia. Acolo deasupra Nistrului, pe care l-am pierdut... el își avea instalațiile costisitoare, care servea la observații, ai căror rezultat era cunoscut în toată lumea științifică. Pentru aceasta era în stare a jertfi totul, și astăzi, fugăr fără mijloace, e cel mai nenorocit om din lume, că și-a pierdut observatorul iubit”².

Nicolae Iorga în repetate rînduri a remarcat rolul celor mai de seamă frunțași ai vieții politice din Basarabia: Pan Halippa, Ion Pelivan, Ion Inculeț, Ștefan Ciobanu și alții. Chiar și față de Constantin Stere, pe care-l condamnase pentru poziția germanofilă a acestuia în războiul de reîntregire a neamului (1916-1918), N. Iorga a dat dovadă de realitate, recunoscîndu-i popularitatea de care se bucura în Basarabia. În primul rînd, a remarcat rolul lui C. Stere în realizarea Actului Unirii Basarabiei cu România: „lui Stere i s-a făcut la Chișinău o primire de rege, cu muzică, defilare de trupă și gardă de onoare”, scria marele savant în memorabila zi de 27 martie 1918³. În al doilea rînd, comentînd solemnitățile de la Iași cu ocazia Unirii Basarabiei cu România, la 30 martie 1918 N. Iorga scria: „...Stere defilează, sumbru și impunător, în automobil. Ziarele îi caută laude. Regele l-a înfățișat chiar de pe balconul Palatului public, care aclama”⁴. A doua zi, 31 martie, N. Iorga continua să scrie în „Memoriile” sale: „Regele decorează pe Stere cu „Coroana României”, Stere devenind „Omul Basarabiei”⁵.

Ștefan Ciobanu, a fost în repetate rînduri remarcat ca savant, drept confirmare fiind și articolul special închinat acestei ilustre personalități, publicat în ziarul „Neamul Românesc”⁶.

Pe Ion Pelivan, l-a apreciat și pentru participarea sa activă la Conferința de Pace de la Paris (1919-1920), la care a reprezentat drepturile istorice ale României asupra Basarabiei¹.

¹N. Iorga, *Neamul românesc în Basarabia*, București, 1995, p. 82.

²N. Iorga, *Un alt exploator „boieresc” N. Donici*, „Neamul Românesc”, nr. 165, 30 iulie 1940, p. 1.

³N. Iorga, *Memorii*, vol. I, București, p. 334.

⁴Ibidem, p. 339.

⁵Ibidem, p. 334.

⁶N. Iorga, *Un istoric basarabean: Ștefan Ciobanu*, „Neamul Românesc”, nr. 119, 2 mai 1918, p. 1.

Nicolae Iorga nu ezita să menționeze și unele calități morale, de care erau înzestrați unii politicieni. Pe Pan Halippa, fost vice-președinte al Sfatului Țării, l-a caracterizat cu pioșenie ca un patriot înflăcărat, „sincer și duios”², pe Ion Inculeț, fost prim președinte al Sfatului Țării ca un „om socotit în fiecare cuvânt și gest”³, pe Daniel Ciugureanu l-a evidențiat ca „om de purtări alese”⁴, pe Gherman Pântea mereu avîntat „cu foc în inimă și în glas”⁵, iar pe Ștefan Ciobanu, deja menționat, „om blînd și foarte simpatic”⁶.

Pe Ion Buzdugan l-a cunoscut ani la rînd nu numai ca distins politician, dar și ca „poet de talent”⁷, analizîndu-i creația, iar unul din volumele sale de poezii „Miresme din stepă” este prefăcut de însuși Nicolae Iorga⁸.

Un interes deosebit avea marele savant și față de oamenii de artă din Basarabia. Pe sculptorul Alexandru Plămădeală l-a prețuit pentru irepetabila operă, statuia lui Ștefan cel Mare și Sfînt din Chișinău⁹. De asemenea, a fost impresionat de talentul cîntăreței de operă Anastasia Dicescu, de care a fost invitat și la 15 aprilie 1918 la concertul ei din Palatul Regal din București¹⁰.

Nicolae Iorga avea un respect deosebit și față de State Dragomir¹¹, renumit actor și regizor al Teatrului Național din Iași, originar și el din Basarabia, fost coleg de liceu și prieten, pe care-l apreciașe și ca publicist.

...Aflîndu-se la Chișinău în 1931, în calitate de prim-ministru, Nicolae Iorga declara: „Țara aceasta (avea în vedere Basarabia –n.n.) e plină de oameni de ispravă”¹².

Referințe bibliografice:

1. Colesnic, Iurie, *Basarabia necunoscută*, vol. I, Chișinău, 1993.
2. Iorga, Nicolae, *Basarabia noastră. Scrisă după 100 de ani de la răpirea ei de către ruși*, București, 1912.
3. Iorga, Nicolae, *B. P. Hasdeu*, „Floarea darurilor”, 2 septembrie 1907.
4. Iorga, Nicolae, *B. P. Hasdeu*, București, 1927.
5. Iorga, Nicolae, *Credința mea*, București, 1931.
6. Iorga, Nicolae, *Memorii*, vol. I, București, 1931.
7. Iorga, Nicolae, *Memorii*, vol. II, București, 1931.
8. Iorga, Nicolae, *Memorii*, vol. III, București, 1932.
9. Iorga, Nicolae, *Memorii*, vol. IV, București, 1932.
10. Iorga, Nicolae, *Memorii*, vol. V, București, 1932.
11. Iorga, Nicolae, *Memorii*, vol. VI, București, 1939.
12. Iorga, Nicolae, *Memorii*, vol. VII, București, 1939.
13. Iorga, Nicolae, *Neamul românesc în Basarabia*, București, 1995.
14. Iorga, Nicolae, *Oameni cari au fost*, vol. I, București, 1934.
15. Iorga, Nicolae, *Oameni cari au fost*, vol. I, Galați, 1994.
16. Iorga, Nicolae, *Oameni cari au fost*, vol. II, București, 1935.

¹N. Iorga, *Memorii*, vol. III, București, p. 126.

²N. Iorga, *Memorii*, vol. III, București, p. 100.

³N. Iorga, *Supt trei regi*, București, 1932, p. 216.

⁴Idem.

⁵N. Iorga, *Memorii*, vol. I, București, p. 357.

⁶Ibidem, p. 62.

⁷N. Iorga, *Un poet basarabean*, „Ramuri. Drum drept.”, nr.48, 31 decembrie, 1922, p. 752.

⁸Idem.

⁹N. Iorga, *Memorii*, vol. V, București, p. 283.

¹⁰N. Iorga, *Memorii*, vol. I, București, p. 354, 359.

¹¹N. Iorga, *Neamul românesc în Basarabia*, București, 1995, p. 18, 82.

¹²N. Iorga, *Credința mea*, București, 1931, p. 111.

17. Iorga, Nicolae, *Oameni cari au fost*, vol. III, București, 1936.
18. Iorga, Nicolae, *Oameni cari au fost*, vol. IV, București, 1939.
19. Iorga, Nicolae, *Orizonturile mele. O viață de om așa cum a fost*, vol. I-III, Chișinău, 1991.
20. Iorga Nicolae, *Pagini despre Basarabia de astăzi*, Vălenii de Munte, 1912.
21. Iorga, Nicolae, *Supt trei regi*, București, 1932.
22. Iorga Nicolae, *Un istoric basarabean: Ștefan Ciobanu*, „Neamul Românesc”, nr. 119, 2 mai 1918.
23. Iorga, Nicolae, *Un poet basarabean*, „Ramuri. Drum drept”, nr. 48, 31 decembrie 1922, p. 752.
24. Iorga, Nicolae, *Un alt exploatare „boieresc” N. Donici*, „Neamul Românesc”, nr.165, 30 iulie 1940.
25. Iorga, Nicolae, *Un om din Basarabia: Donici*, „Neamul Românesc”, nr. 106, 14 iunie 1926.
26. Theodorescu, Barbu, *Nicolae Iorga 1871 – 1940*, Bibliografie, București, 1976.
27. Theodorescu, Barbu, *Scrisori către Nicolae Iorga 1890 – 1901*, vol. I, București, 1972.

ATELIERUL LINGVISTICĂ ȘI DIDACTICA LIMBII

СПЕЦИФИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВРЕМЕНИ В СКАЗКАХ

Alexandra Savcenca, studentă, Facultatea de Filologie,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Coordonator științific: Elena Sirota, conf. univ. dr.

Аннотация к работе: В работе исследуется специфика художественного времени и его реализация в сказках разных типов. Анализируются существующие дефиниции понятия «темпоральность», приводятся различные классификации художественного времени. Особое внимание уделяется особенностям проявления данной категории в бытовых и волшебных сказках: направленность на создание выразительной динамики развития действия, пластичность, неоднозначность.

Annotation: The article touches upon the specific of the artistic time and its realization in fairy tales of different types. The existing definitions of the notion “temporality” are analysed. The author provides diverse classifications of the artistic time. Special attention is paid to the peculiarities of the manifestation of the given category in everyday life and fairy tales: the focus is on creating an expressive dynamics of action development, plasticity and unambiguity.

Лингвистический анализ художественного текста является одной из самых актуальных проблем современного языкознания, поэтому темаотражает возросший интерес лингвистов к анализу художественных дискурсов.

Актуальность нашегоисследования состоит в том, чтонеобходимо изучить такой важный конституэнт текста, как категория времени и особенности его реализации в художественных текстах, а именно в сказках, потому что в них представлено совершенно особое время – волшебного мира.

Цель исследования – изучить особенности художественного времени и проследить, как реализуется категориявремени в сказках разных типов.

Существует множество дефиниций текста. Наиболее интересным нам представляется определение, данное в книге Е.А. Гончаровой и И.П. Шишкиной: «Текст представляет собой завершённую с точки зрения его создателя, но в смысловом и интенциональном плане открытую для множественных интерпретаций линейную последовательность языковых знаков, выражаемых графическим (письменным) или звуковым (устным) способом, семантико-смысловое взаимодействие которых создаёт некое композиционное единство, поддерживаемое лексико-грамматическими отношениями между отдельными элементами возникшей таким образом структуры» (Гончарова, Шишкина 2005:8).

Время является одним из обязательных атрибутов текста. Множественность подходов к этой категории обусловлена неоднозначностью её трактовки. Есть много работ, в которых рассматривается категория времени, среди них работы И.Р. Гальперина, Ю.С. Степанова, Г.А. Золотовой, А.В. Бондарко. Так, Ю.С. Степанов выделяет три типа времени: циклическое, линейное и разом данное. Под циклическим временем он понимает последовательность однотипных событий, жизненных кругов. Характерные его черты – повторяемость событий, завершённость, идея возвращения. Линейное время представляет однонаправленное движение событий, связано с идеей начала, конца, эволюции. Важные признаки линейного времени – это единичность, конкретность. Время разом данное определяется у Степанова следующим образом: «Мы обозначаем этим термином такое представление, когда «настоящее», «прошлое» и «будущее» мыслятся как бы разом, одновременно данными сознанию человека и одновременно присутствующими в определённой его действительности» (Степанов, 1997, с.124).

У И.Р. Гальперина наблюдаем иной подход к категории текстового времени. Он характеризует два типа времени: сюжетное и несюжетное. Сюжетное время характеризует динамическую ситуацию и обозначает события, ограничивая их нача-

лом или концом, указывает на однократность, мгновенность действия, его полное прекращение. Сюжетное время, таким образом, способствует энергичному течению сюжета. Уточняют значение сюжетного времени наречия и наречные группы, такие как: тотчас, вдруг и др.

Несюжетное время обозначает процессуальность, длительность; действие обязательно неконечно и могло совершаться в прошедшем, настоящем и будущем. Значение несюжетности времени может быть подчеркнуто многократностью действия; отнесение к давнопрошедшему времени может усиливаться за счёт частицы «бывало». Интенсификаторами несюжетных глаголов являются: сейчас, бывало, прежде, теперь, потом, уже. Точкой отсчёта для сюжетных и несюжетных глаголов является настоящее время, реже – одна из фаз прошедшего времени.

Гальперин также отмечает, что «хронологическая последовательность событий в художественном тексте вступает в противоречие с реальным течением времени, которое, подчиняясь замыслу автора, лишь создаёт иллюзию временных и пространственных отношений» (Гальперин, 1981:87). В этом состоит особенность художественного времени по сравнению со временем морфологическим. «Прошедшее время, как многие отмечают, нам значительно ближе и понятнее, чем будущее. Это объясняется способностью нашего сознания воспринимать события, факты, положения как уже известные... прошедшее время в отличие от будущего не вызывает у нас чувства беспокойства, неуверенности» (Гальперин, 1981:92). Все типы времени находят своё отражение в художественных текстах.

Изображение времени в фольклоре сильно отличается от изображения его в художественной литературе – сильно нарушено традиционное единство изображения.

В словаре В.И. Даля сказка определяется как „вымышленный рассказ, небывалая и даже несбыточная повесть, сказание” (В. Даль, 1982:190).

Время в мире сказок характеризуется перенесением событий в отдалённые времена. Как правило, уже в зачине сказки определяется время её действия. Сигналами неопределённости времени в зачине являются наречия и наречные сочетания *когда-то, во время былое* и др.

События сказки могут растягиваться («сиднем сидел тридцать лет и три года»), а могут ускоряться до моментальности («бросил гребешок – вырос дремучий лес»). Убыстрение действия происходит, как правило, за пределами реального пространства, в пространстве фантастическом, где у героя есть волшебные помощники или чудесные средства, помогающие ему справиться с этим фантастическим пространством и слитым с ним чудесным временем.

Замедленность действий сказки может быть связана с тем, что герой, как правило, не совершает подвиг с первого раза. Чаще всего у него появляются три возможности, три попытки совершить свой подвиг: можно загадать три желания золотой рыбки, три раза старик закидывает свой невод, на перепутье из трёх дорог останавливается богатырь и т.д.

Кроме способов обозначения протяжённого времени в сказках находим и сигналы внезапного, стремительного изменения событий. Такими сигналами могут быть наречия и наречные группы: в тот же миг, вмиг, вдруг. Такое внезапное превращение имеет своей особенностью то, что в сказках эти события совершаются мгновенно, по воле самого героя после его заклинания. Иванушка-царевич просит: «Избушка, избушка! Стань ко мне передом, к лесу - задом!». Таким образом, герой сказки подчиняет себе время, к нереальной скорости, убыстряя ход времени, осуществляет своё желание.

Мгновенное изменение событий может также подчинена силе жеста героя: стоит Василисе Прекрасной взмахнуть рукавом, как образовалось голубое озеро, и по нему поплыли лебеди.

Все волшебные сказки используют вымысел, традиционно восходящий к глубокой старине. Вся динамика развития волшебного повествования основана на стремлении героя к своей цели путём преодоления невероятных трудностей с помощью чудесных предметов и животных-помощников. Из этого сразу видно, что сюжет не связан и не может быть связан с действительностью. Сказочные время и пространство не выходят за пределы сказки. Они целиком замкнуты в сюжете. Пространства и времени как бы нет до начала сказки и нет по её окончании. Сказка начинается как бы из небытия, из отсутствия времени и событий:

“Жил-был король вдовый; у него было двенадцать дочерей, одна другой лучше...” («Ночные пляски»). Или “В некотором царстве, в некотором государстве жил-был старик, у него был сын...” («Дурак и берёза»).

Из этих примеров мы также видим и условность пространства и времени, так как формула “жил-был” не даёт нам точной отнесённости к какому-то времени. Тем не менее можно видеть, что действие отнесено к прошлому. Это выражается грамматически, то есть формой прошедшего времени глаголов “жить” и “быть”. Второй пример указывает ещё и на условность пространства: непонятно, в “царстве” ли это произошло или в “государстве”.

Заканчивается сказка чаще всего не менее подчёркнутой останков сказочного времени; сказка кончается конструкцией наступившего “отсутствия” событий: благополучием, свадьбой, пиром и смертью злодея: “Горе потонуло, а купец стал жить по-старому, по-прежнему” («Горе»). Мы уже не можем предположить, что будет дальше происходить с этими персонажами. Заключительное благополучие – это конец сказочного времени.

Выход из сказочного времени в реальность может совершаться с помощью саморазоблачения рассказчика: указанием на несерьёзность рассказчика, на нереальность всего им рассказанного, снятием иллюзии.

В сказке прошлое, определяемое только грамматически, не определено в общем потоке истории, замкнуто и как бы воспроизводится в каждом новом исполнении, благодаря чему усиливаются её изобразительные стороны.

Рассмотрим для начала бытовую сказку. Сказка «Горшок» открывается традиционной формулировкой: «жили-были» (реликтовая форма давнопрошедшего времени), которая относит читателя в прошлое, однако не даёт указания на время совершения действия в сказке. Далее встречаем «Оба были такие ленивые... Так и норовят дело на чужие плечи столкнуть». Здесь наблюдаем использование формы настоящего времени («норовят») в значении прошедшего, и таких примеров в тексте много: «Ни тот, ни другой не шелохнутся – не хотят горшка мять», «бабе надо коровушку поить, доить да в стадо гнать, а она с лавки-то и не подымается», «молчит мужик», «а бабка-то лежит на лавке, во все глаза глядит, сама не шелохнётся». Так же для этой сказки характерно использование глаголов в форме повелительного наклонения в значении изъявительного прошедшего времени: «утром-де *вставай* да руки протягивай», «вот раз баба и *свари* каши». Но чаще всего в тексте сказки используются глаголы в прошедшем времени совершенного и несовершенного вида («каша сварилась», «съели кашу и ложки облизали», «улеглись», «соседки уж коровушек прогнали»). Всё действие в сказке происходит вечером и утром, между ними – ночь. В сказке об этом – одно предложение: «Пришлатёмна ноченька, утро настало». Время как будто убыстрило свой ход на время ночи, зато замедлило вечером и утром. Это характерная особенность времени в сказках, так как время здесь пластично.

Теперь же рассмотрим пример волшебной сказки: «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка». Данная сказка, как и предыдущая рассмотренная, начинается формулой «жили-были». В этой сказке чаще, чем в предыдущей, встречаются глаголы в форме прошедшего времени, которые передают значение прошедшего действия, совершённого уже давно. В предложении «Утром и вечером ходит по берегу около воды и зовёт» глаголы в форме настоящего времени в сочетании с «*утром и вечером*» означают повторяющееся в прошлом действие. Как и во многих волшебных сказках, здесь действует магия числлатри, которое в сказках имеет особенное значение, обладает волшебными свойствами (три сына, три царевны, три богатыря, можно загадать только три желания, или нужно пройти три испытания для того, чтобы получить то, что хочешь). Три раза хочет напиться из копытца Иванушка, но сестрица ему запрещает. На третий раз, нарушив запрет, Иванушка напивается водицы и превращается в козлёночка. Так герой подчиняет себе время, убыстряя его ход до мгновенного совершения действия. Три раза, в финале сказки, перекидывается он через голову: «А козлёночек от радости *три* раза перекинулся через голову и обернулся мальчиком Иванушкой». На примере этой сказки видим, что характер длительности событий в тексте сказки представлен с указанием различных способов неопределённости. Время сказки выражено с помощью глаголов несовершенного вида, а мгновенные изменения – с помощью глаголов совершенного вида.

Таким образом, проследив особенности выражения категории времени в сказках, можно сделать следующие выводы: 1) они направлены на создание выразительной динамики развития действия; 2) время в сказках пластично, может сжиматься, может пролетать как одно мгновение; 3) время сказки выражается чаще всего при помощи глаголов несовершенного вида, несюжетных, так как события происходят в «былые годы», реже – при помощи сюжетных глаголов. Неоднозначно выражение времени – так, для указания на прошлое, совершённое действие могут использоваться глаголы в прошедшем времени, в настоящем и даже в повелительном наклонении, что мы и наблюдали в двух типах сказок – бытовой и волшебной.

Библиография:

1. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В., *Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика*, Москва, Флинта, 2003.
2. Гальперин И. Р., *Текст как объект лингвистического исследования*, Москва, 1981.
3. Гончарова Е. А., Шишкина И. П., *Интерпретация текста. Немецкий язык: учеб. пособие*, Москва, 2005.
4. Даль В., *Толковый словарь живого великорусского языка*, том IV, Москва, Русский язык, 1982.
5. Лихачёв Д.С., *Избранные работы*, том I, Ленинград, 1987.
6. Папина А.Ф., *Текст: его единицы и глобальные категории*, Москва, Едиториал УРСС, 2010.
7. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры*, Москва, 1997.

A NAME AS PART OF CULTURE

Cristina Copacinschi, „Alecru Russo” University, Balti
The Faculty of Foreign Languages
Scientific Adviser: **Valentina Şmatov**, conf. univ. dr.

*Proper names are poetry in the raw.
Like all poetry they are untranslatable.
W.H.Auden*

The present paper tries to penetrate into the essence of the term “name”, showing the role of the name, name taboos and name’s magic in cultures and also discovering my personal name’s meaning and its dependence on our culture.

Names are studied in onomastics or onomatology which investigates proper names of all kinds and the origin of the names. The roots of onomastics should be sought in ancient Egypt of 5-6 thousand years ago. It was the Egyptians who, in their inscriptions, had first made a distinction between proper names and common nouns by inserting their gods' and pharaohs' names in frames or "name rings" (cartouche) and, later, writing them in red paint on papyrus. Although this may have originated with respect to gods and kings, and not to the names themselves, it is indicative of the recognition of proper names as such.[7]

In Akkadian and Assyrian cuneiform inscriptions, as well as in Chinese and, later in Greek and Latin writings, various determining signs, mainly horizontal or vertical lines, were used to call attention to proper names. Whether taken literally or symbolically, the text of the Bible contains reference to man naming his environment right after his creation, giving only proper names as there was just one single specimen of everything. The roots of the scholarly treatment of names, like all European disciplines, can be traced back to ancient Greece. According to Stewart (1958) "name books", which listed and explained mainly place names, enjoyed great popularity.[7]

What does the term **name** really mean? A name is a word that identifies a specific person.[4,112] According to The New International Webster's Student Dictionary, a name is a distinctive appellation by which a person is known.[5,481]

In some cultures, the relationship between first names and vocabulary words is transparent, that is the names are just special uses of ordinary words. This is not the case for English names. English names are mostly opaque, that is the 'meaning' is not obvious and is to be found in languages other than modern English, often ancient languages no longer spoken (such as Latin or Ancient Greek).[8]

Therefore parents choosing an English name for their child rarely take into account the original meaning of the name, but for the reasons of polyphony (they like the sound of the name) or personality (the name reminds them of a relative, close friend or person in the public domain). In spite of this opacity, virtually all English first names do have definite meanings which reflect their origins. The first source for names used in Britain and throughout the English-speaking world is the Bible-male names like *Adam, Benjamin, David, Jacob, Joseph* and female names like *Deborah, Eve, Rebecca, Ruth, Sarah*. In fact, *Sarah* has given rise to other names- *Sadie* and *Sally* both started as pet forms of *Sarah* and then became names in their own right. The New Testament gave us the names of the four evangelists: *Matthew, Mark, Luke and John*, and the apostles, principally *Peter, James, Andrew, Thomas, Philip, Bartholomew, John and Simon*.[8]

Many English first names (like those of many other European countries) are derived from the names of saints-such as *Anthony, Christopher, Francis, George, Gregory, Stephen* for men and *Catherine, Ann, Bernadette, Mary, Jane, Teresa* for women. Another source of 'English' first names is the Celtic tradition. *Barry, Brian, Bridget, Donald, Duncan, Ian, Kenneth, Kevin, Neil and Sheila* come from Irish and Scottish Gaelic, while *Gareth, Gladys and Trevor* come from Welsh-all being anglicisations of the original Celtic names. Other 'English' names were brought to the country through invasion. Scandinavian exports include *Eric, Arnold and Ronald*. The Normans of north-west France brought many names to England as a result of the invasion in 1066.[8]

This invasion was the route for many pre-Christian Germanic (usually male) names to reach England-such as *Charles, Henry, Robert and William*. For example, the first name *Roger* was brought to England by the Normans-it comes from two Germanic words meaning 'frame' and 'spear'. The name *Richard* was brought to England by the Normans and comes from two Germanic words meaning 'power' and 'strong'. Incidentally such

Germanic names are known as 'dithematic'-that is, they consist of two vocabulary elements. English female names with this Germanic origin are much fewer in number, but include *Alice and Emma*. [8]

Some first names have been adopted from family names. For instance, the name *Digby*. It is sometimes used (mainly by middle-class families) as a first name but started as a surname. It refers to *Digby* in Lincolnshire and comes from Old Norse words 'doki' meaning 'ditch') and 'byr' (meaning 'settlement'). In some cultures, only one name is needed to indicate a certain person without ambiguity. In others, a single personal name may be insufficient, requiring alteration to a diminutive nickname or addition of a byname based on a specific individual's traits, family, home, occupation, or other. [8]

Most Western European cultures use the name order indicated by the common synonymous phrases "first name" for a personal name and "last name" or "surname" for a family name. However, this differs from traditional East Asian and Hungarian usages, which place the family name before the personal name. [2]

There is a tendency in some cultures even today to hide the name. Some people (called anonyms) choose to be anonymous, that is, to hide their true names, for fear of governmental prosecution or societal ridicule of their works or actions. Another method to disguise one's identity is to employ a pseudonym. [6]

In some cultures, pets or sporting animals are sometimes given names similar to human names. Other cultures, such as the Chinese, give the animals nonhuman names, because it would be seen as offensive and disrespectful to the person of the same name. In Japan, dogs are often given non-Japanese first names, such as *John or Charley*. [6]

There is no sharp dividing line between common words and proper names. They feed off each other. Many medieval surnames began as common nouns, especially those associated with occupations: *Archer, Baker, Barber, Brewer, Butcher, Carpenter, Cook, Farmer, Fisher, Goldsmith, Mason, Miller, Parson, Shepherd, Smith, Taylor, Thatcher, Weaver*. [6]

Some people think that there is some magic in the names. The mythical view of language which everywhere precedes the philosophical view of it is always characterized by this difference of word and thing. Here the essence of everything is contained in its name. Magical powers attach directly to the word. He who gains possession of the name and knows how to make use of it, has gained power over the objects itself; he has made it his own with all its energies. All word magic and name magic is based on the assumption that the world of things and the world of names form a single undifferentiated chain of causality and hence a single reality. [1]

There is also a great problem with name taboos on using personal names which are reported in a wide variety of cultures. The details vary from language to language, but it is common for people to be reluctant to reveal their own real names. In many small-scale societies names are not much used. Instead, people are often addressed or referred to by kin terms such as 'son' or 'father's sister'. In some societies people have two names, a 'real' name, which they keep secret, and an extra name or nickname which is disclosed to outsiders. In other societies people will turn to a third party to announce their name when someone asks, because there is a taboo on uttering one's own name. [1]

Every human being that lives in this huge world has a name, a special combination of letters that gives the chance to be unique and beautiful in his or her own way. My research answers the following questions: What is the origin of my name? Why was I named in such a way? Who named me this way? What are the connotations of my name? What celebrities have the same names like mine? What are stylistic variants of my name? Does my name suit my character? What are the equivalents of my name in other languages?

As far as my name Christina is concerned, it is a female name originating from *Christian*. It is a common name throughout the world with many variants. It means “Christian”; “Christ-Bearer”; “follower of Christ”; “Angelic” or “Faithful”.

The origin of my name is Greek (via Latin). To my mind, my name suits my own character, because Christina means the follower of Christ and I consider myself to be a religious person. I believe in God and in his powers because he is always ready to give me advice, he makes my life better, easier and full of meaning. The connotations of my name are positive because they have connections with the name of Jesus Christ, the purest and the sincerest creature in our lives.[9]

The primary meaning of my name is “follower of Christ”. To my mind, my name has lots of saint and witty roots that seem to be of a special need in my life. I think that names are special tools to handle easier our lives. Words have meanings but names have power and sometimes this magnificent power can even change our lives.

I was named Christina, first and foremost, because my father gave me this name, he told me that it is his favourite name and his grandmother was also named so. My mother also liked this name and she was not against it.

There are lots of famous bearers of the name Christina, such as: *Saint Christina the Astonishing*, who was born in 1150. She had a near-death experience in which she claimed to have seen heaven, hell and purgatory. *Christina of Sweden*, the queen regnant of Sweden during the 17th century. She abdicated after converting to Catholicism, and is one of only three women to be buried in St Peter's Basilica, in Rome - where the Popes are buried.[8]

Some historical figures named in such a way are: *Christina Gyllenstierna* (1494-1559), a Swedish national heroine, *Maria Kristina Kiellström* (1744-1789), a Swedish silk manufacturer, *Christina Rossetti* (1830-1894), an English poet. Also *Christina Aguilera* (born 1980), an American pop singer, *Christina Applegate* (born 1971), an American actress, *Christina Christian* (born 1981), an American singer, *Christina Cole* (born 1982), an English actress, *Christina Kalogerikou*, a Greek actress, *Christina Milian* (born 1981), an American pop singer, *Christina Ricci* (born 1980), an American actress, *Christina Pickles* (born 1935), an English/American actress, *Christina Schollin* (born 1937), a Swedish actress, *Christina Small* (born 1959), an English model/actress, *Christina Sandberg* (born 1948), a Swedish professional tennis player, *Christina Wheeler* (born 1982), an Australian professional tennis player, *Christina Yannetsos* (born 1983), *Christina Von Eerie* (born Christina Kardooni in 1989), an American professional wrestler, *Christina Lekka*, a Greek fashion model and other famous people.[8]

In my opinion, no matter with how many famous persons I share the same name, for me the name Christina is lucky and beautiful. I consider this name to be very fortunate because during my life it gave and continues to give me till nowadays, many beautiful and wise things and I also feel the influence of Jesus Christ in my life, in all my actions and decisions. He is an outstanding person in my life, in all my actions and decisions. He is an outstanding person in my life. I would never like to change my name because it is a particle of my heart and it is like breaking a part of it while changing it. I am very happy to have such a name and I consider this to be a fragment of my won personality.

In conclusion it is very important to underline that our names depends on our culture. Language is part of our culture and that is why our culture dictates us our names. Culture is in a very close relationship with the naming process because it guides us to the right names for our children.

References:

1. Cassirer Ernst, *The philosophy of Symbolic Forms*: Language. Yale Univ. Press, 1953.

2. Crystal David, *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Second Edition, Cambridge University Press, 1997.
3. Crystal David, *A Little Book of Language*, Yale. Press, 2010.
4. Crystal David, *Words, Words, Words*. Oxford Univ. Press, 2006.
5. *The New International Webster's Student Dictionary*, International Encyclopedic Edition, 1992, 481.
6. <http://www.rogerdarlington.co.uk/useofnames.html>
7. <http://en.wikipedia.org/wiki/Onomastics>
8. <http://en.wikipedia.org/wiki/Christina> (given name)
9. <http://www.thinkbabynames.com/meaning/0/Christina>

О ЗВУКОИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВАХ В НЕМЕЦКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Olga Pomelnicova, masterandă, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Coordonator științific: **Victor Schiba**, conf. univ. dr.

Rezumat: Acest articol se concentrează pe particularitățile de cuvinte onomatopoeice, care sunt formate din rădăcinile onomatopoeice. Aceste cuvinte reprezintă unitățile lingvistice, care verbalizează imitațiile fenomenelor de sunet în natură. Studiu comparativ a vocabularului onomatopoeic contribuie în mai multe limbi la identificarea universală și unică a vocabularului onomatopoeic în fiecare limbă aparte.

Cuvinte-cheie: *lexicul de reprezentare a sunetelor, formarea cuvintelor, cuvinte onomatopoeice, simbolul sunetelor, imitarea cuvintelor.*

Словарный состав языка находится в непрерывном развитии, где словообразование играет большую роль, что позволяет считать его одним из важнейших источников пополнения языка новыми наименованиями. Звукоизобразительная лексика активно участвует в образовании (процессе создания) новых номинативных единиц.

Во всех языках мира имеются слова, которые воспроизводят образно различные явления действительности. В лингвистической литературе встречаются их различные названия: подражательные (или звукоподражательные), изобразительные, онома-топозитические, образные слова, имитативы и др. Их особенность заключается в том, что они служат для условного изображения различного рода звучаний или для передачи видимых или ощущаемых явлений с помощью звуков и звуковых комплексов.

Звукоизобразительная лексика распределяется по трём группам:

- 1) Звукоизобразительная лексика, в основе которой лежит звукоподражание (*seufzen / sigh, Schluckauf / hiccup, kichern / giggle, wuff / bark*);
- 2) онома-топы, на основе имитации звуков природы - явления и действия (*miau / meow, Rasseln / clank, Tropf-Tropf / drip-drip*);
- 3) звуко-символизмы (звукообразные слова) – лексемы, образно передающие движения, эмоциональные состояния, физические и психические явления (*Gink / gink, Tricks / tricks, Sabbath / Sabbath*).

Звукоизобразительные слова, как первичный языковой материал, позволяют на современном уровне развития языка констатировать некоторые закономерности языковых изменений, их динамику. В соответствии с теорией звукоподражания язык возник как результат подражания человеком при помощи речевого аппарата. Звук природы и окружающего мира.

Широко понимают звукоподражание обычно сторонники звукоподражательной теории: как подражание одного звука другому звуку, как подражание звуком не – звуку, как собственно звукоподражание («тук-тук», «ква-ква»), как звуко-символизм («бублик», «боб»).

По мнению многих лингвистов, сильную сторону теории звукоподражания составляет факт признания наличия в словах априорной взаимосвязи «звук – значение», т.е. естественного характера этой связи. Проблема связи между звуком и значением была темой обсуждения многих учёных: Платон, Ж.-Ж. Руссо, Ломоносов и др.

Противники же ономатопоэтической теории, критикуя её, считают, что данная теория недооценивает социальные условия возникновения языка и что ошибочной является абсолютизация принципа звукоподражания. Приверженцы звукоподражательной теории необоснованно принижают значение звукоподражания и не признают существование звукоимитизма.

Значительную роль в создании звуковых оболочек играет звукоподражание. Звуковая форма таких слов называется фонетически мотивированной или звукоподражательной. Всё многообразие звукоподражательных слов принято делить на:

- слова, образованные от различных звуков, издаваемых человеком: *to cough / husten, to sneeze / niesen, keuchen / wheeze*;
 - слова, передающие звуки, издаваемые животными: *meow / miau, woof / wuff, grunt / grunzen*;
 - слова, передающие звуки, издаваемые птицами: *to chirp / zwitschern*;
 - слова, отражающие разнообразные звуки неживой природы: *splash / plätschern*;
- а также слова, передающие различные звуки движений, звуки, возникающие при столкновении, соприкосновении предметов, механические звуки.

Чтобы вызвать в сознании представление о том или ином предмете, человек выбирает один из характерных признаков данного объекта, который становится мотивированным. Для звукоподражательных слов таковым является звук. Ярким примером здесь может служить наименование птицы кукушка во многих европейских языках: (англ. язык *cuckoo*, нем. язык *Kuckuck*, франц. язык *coucou*, румын. язык *cucu*, болг. язык *кукувица*, польск. язык *kukulka*, чешск. язык *kukačka* и т.д.)

Не смотря на схожесть звуковых образов многих слов в разных языках мы встречаем расхождение в одинаковых по значению звукоподражательных словах. Характер звукоподражательных слов в большей степени зависит от фонетических особенностей конкретного языка. Национально-культурная специфика звукоподражаний ярко проявляется при сопоставлении их с аналогичной группой слов в других языках (немецкий, английский). Например, глаголу «чавкать» соответствует во франц. «*goinfrer*», в англ. «*champ*», в нем. «*schmatzen*» и т.д. кукареку...

При рассмотрении словообразовательных возможностей звукоподражательных слов было обнаружено, что они чаще всего представлены глаголом (*to babble / plaudern*), существительным (*thunder / Donner, crack / Krach*) и прилагательным (*ringing / rollend, creaking / knarrend*).

В текстах комиксов, сочетающих в себе черты таких видов искусства, как литература и изобразительное искусство, а также в популярных детских мультфильмах очень распространены композиты со звукоподражательным компонентом:

Brummi-Bär Wuffi – Hund Mietze – Katze Nat-nat schnattern Zipper/Вюжик

В немецком языке словосложение является одним из господствующих типов словопроизводства имён, который в значительной мере представлен и в звукоизобразительной системе немецкого языка, в первую очередь среди имён существительных, активно пополняющих различные функционально-стилистические пласты лексики от фонетических терминов (*Knacklaut* – «твёрдый приступ») до разговорных (*Quackfrosch* – разг. «лягушка-квакушка»).

Как правило, в звукоизобразительной системе немецкого языка номинативную функцию выполняют детерминативные композиты с первым звукоизобразительным компонентом, выступающим в качестве определяющей части сложного слова. Их морфологическая структура включает в себя обычно не более двух основ. Определительная часть сложного слова может быть выражена только:

- основой глагола (*Patschwetter* – «дождливая погода»)
- существительным (*Donnerbö* – «грозовой шквал»)
- междометием (*Bähschaf* – «дурак», «овца»)

Определительное отношение между первым и вторым компонентами сложных слов может обозначать:

- Особенности голоса говорящего: *Brumbass*, *Brummstimme*, *Brumnton* – «бас», *Donnerstimme* – «раскатистый голос», *Heulton* – «вой», *Jammersgeschrei* – «жалобный крик», *Knarrstimme* – «скрипучий голос».
- Интенсивность звука: *Böllerschuß* – «выстрел»
- Погодные явления: *Donnerschlag* – «удар грома»
- Название лица по звуковому признаку: *Brumbär*, *Knurkater* (ворчун), *Piepvogel* (перен. «пискляк»)

Определительный компонент сложных слов со второй непосредственно составляющей выражен именем существительным. Оно указывает на определительные (*Katzenschnurren* – «мурлыканье кошки»), темпоральные (*Dauerschnarcher* – шут, «храпун»), субъектно-каузальные (*Daumenlutscher* – «карапуз») или каузальные отношения (*Freudenrausch* – «купоение, восторг»), возникающие между непосредственно составляющими соответствующего композита.

Особо следует отметить немецкие лексемы, определяемая часть которых выражена именем собственным: *Heulpeter* – «рёва», *Quackelsuse* – «болтуня», «скупердяйка», «брюзга», *Quatschfritze* – «болтун», *Quatschpeter* «болтун».

Литература:

1. Горохова, Л.А., *О некоторых закономерностях перевода ониматопов в зависимости от функции, выполняемой ими в тексте*, В: *Лингвистика, перевод, межкультурная коммуникация*. – Петербург: ПГЛУ, 2000. – Вып. 2. – С. 110-120.
2. Петкова, З.А., *Звукоподражательные слова как основа для образования имен существительных в русском и в болгарском языках*. В: *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. – 2006-2011. – <http://www.jurnal.org/articles/2010/fill32.html>
3. Петухова, Е.В., *О словообразовательной продуктивности звукоподражательных основ*. В: *Англистика в XXI веке: материалы конф.*, С.-Петербург, 22-24 нояб. СПб., 2002.
4. Приходько, В.К., *Выразительные средства языка*. В: *учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
5. Хасанова, Л.Р., *Словообразовательные особенности звукоизобразительных слов*. В: *Русская и сопоставительная филология*. – Казань, 2003. – С. 131-134.
6. Шухов А., *Лексическая передача звука и фонетическая адаптация слова*. В: <http://nounivers.narod.ru/ofir/imit.htm>

EUPHEMISMEN IM SPRACHBEREICH „ALKOHOL“

Ala CHIHAI, studentă, Facultatea de Limbi și Literaturi străine,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți
Coordonator științific: **Oxana CHIRA**, drd., lect. univ.

Rezumat: *Descrierile eufemistice, cu umor, sînt în circulație constantă în limbă și se reînnoiesc pe zi ce trece. Utilizarea eufemismelor în domeniul „alcool” nu au fost obiectul unui studiu comparat româno-german, deoarece plăcerea de a servi un păhărel era considerat un lucru obișnuit atît în*

Germania cît și în Republica Moldova. Fantezia vorbitorilor este foarte productivă în ceea ce privește cîmpul semantic al lexemului „beție”. Oamenii încearcă să voaleze limbajul lor, astfel evitînd obscenitățile.

Cuvinte-cheie: eufemism, tabu, beție, substituție, voalare, lexic obscen.

Heutzutage wagt man zu sagen, dass Alkoholiker die besseren Menschen sind: sie sind lustig, fröhlich, kameradschaftlich und lieb. Die volkstümliche Phantasie ist sehr produktiv in semantischem Feld des Alkohols und der Trunkenheit. Die humorvollen, euphemistischen Beschreibungen sind im ständigen Umlauf in der Sprache und werden immer wieder erneut.

Bis vor kurzem wurde dieses Thema nicht so sehr erforscht, weil Alkoholgenuss sowie in der Bundesrepublik Deutschland, als auch in der Republik Moldau als normal gilt, aber trotzdem ist die gesellschaftliche Haltung gegenüber Alkoholsucht negativ und die Leute suchen nach passenden Ausdrücken für diese Obszönität. Um die Obszönität abzuweichen, versuchen die Menschen ihre Reden sprachlich zu bedecken und zu verhüllen, und weil die Obszönität dynamisch ist, so sind die sprachlichen Mittel immer wieder erneut.

Wie Christel Balle im Buch „Tabus in der Sprache“ berichtet: „Tabus sollen dieses „Bloßgestelltsein“ verhindern, Euphemismen bieten die Möglichkeit, das „Nackte“ zu bedecken, ihm „Sprachkleider“ anzuziehen“ (Balle 1990:117).

Daraus können wir feststellen, dass die Hauptmittel, durch die die unerwünschte Wirklichkeit verhüllt wird, ist der Euphemismus. Diese weit in der Sprache verbreitete Erscheinung, durch die der Adressat oder der Betroffene nicht verletzt oder beleidigt wird stammt aus dem altgriechischen und bedeutet „gute Worte sagen“. Weil das die latinisierte Form des griechischen Wortes ist, haben die Deutschen ihre Varianten hereingebracht - Hüllwort, Glimpfwort, Beschönigung, Hehlwort oder Verbrämung. In den europäischen Sprachen erscheint der Euphemismus ganz spät, ungefähr 1603.

Sei das Buch „Sprache und Tabu“ betrachtet, in dem Ursula Reutner das Phänomen wie folgt definiert: „Nach den zeichentheoretischen Ausführungen konnte der Euphemismus als eine tabufreie Bezeichnung definiert werden, die eine andere ersetzt, die durch ihre denotative und/oder konnotative Perspektivierung als anstößig gewertet wird“ (Reutner 2009:20).

Mit einem Euphemismus werden verschiedene Erscheinungen der Realität, Gegenstände die ungern zu benennen sind, etwas, was eine anstößige oder unangenehm wirkende Bezeichnung hat, beschönigt, verhüllt, verschleiert oder sprachlich gemildert. Die Bezeichnung der Gegenstände ist durch Umschreibung mit Hilfe eines anderen Wortes oder einer ganzen Wortverbindung substituiert.

Ähnlich ist auch die Definition aus dem *Wörterbuch der deutschen Sprache* „DUDEN“, es wird behauptet, dass der Euphemismus „eine beschönigende, verhüllende, mildernde Umschreibung für ein anstößiges oder unangenehmes Wort“ ist. Zum anderen wird ersichtlich, dass der Euphemismus vorgesehen ist, die obszönen, schmutzigen Ausdrücke zu ersetzen.

Die Definition von Els Oskar lautet anders, er sei der Meinung, dass die heutigen Definitionen von Euphemismen zu eng gefasst sind und das reicht für die Erläuterung des Phänomens nicht aus. „Die Euphemismen sind Umschreibungen für Ausdrücke, die in einem bestimmten kommunikativen Akt ihre Funktion aus Verschiedenen, meist soziopsychologischen Gründen nicht erfüllen“ (Oskar 1988:58).

A. Iskos und A. Lenkova sprechen dafür, dass diese rücksichtsvolle, umschreibende Ausdrucksweise mit dem Bedeutungswandel im engen Zusammenhang steht. Genetisch aber, ist der Euphemismus mit dem religiösen Tabu verbunden- das bedeutet, nach religiösen Prinzipien darf man verschiedene Gegenstände oder Erscheinungen nicht aussprechen, deswegen versuchten die Leute vom Anfang an diese Erscheinungen durch andere Wörter oder Wortverbindungen zu ersetzen.

Christiane Wanzeck teilt die Euphemismen nach der Alternativbenennung in zwei Gruppen folgenderweise ein:

1. „Der konventionelle Euphemismus - wenn die direkten Wörter aus verschiedenen Bereichen zur Verlegenheit des Sprechers führen können.
2. Der pragmatisch-motivierte Euphemismus - der Sprecher beabsichtigt die unangenehmen Wahrheiten zu beschönigen. Die pragmatischen Euphemismen sind nicht immer offensichtlich und öfter werden sie in die Nähe der Lüge gerückt. Manchmal werden sie gebraucht um einer negativen Situation eine gewisse Ironie auszudrücken“ (Wanzeck 2010:82).

In der *Deutschen Lexikologie* werden die Euphemismen nach der Herkunft in 4 Gruppen eingeteilt:

1. „Religiöse - sind die ältesten, die die religiösen und abergläubischen Begriffe umfassen.
2. Gesellschaftlich-ästhetische - die ethischen Normen erlauben nicht, dass verschiedene unangenehme Gegenstände, Verrichtungen des Körpers ihren Benennungen behalten. Man wolle sie verhüllen, beschönigen.
3. Politische - das sind meistens Fremdwörter, die die Politiker gebrauchen um die Volksmaßen zu betrügen, zu verschleiern. Meistens sind Wörter, die das Volk kaum verstehen kann.
4. Sozial-moralische - solche Euphemismen umfassen verschiedene ethische Normen der Gesellschaft, des Lebens“ (Wanzeck 2010:84).

Nach Rawson gliedern sich die Euphemismen in „positiven (die aufwertenden Bezeichnungen für Institutionen, Berufe) und negativen (Euphemismen aus dem sexuellen, magisch-religiösen und den skatologischen Bereich“ (Reutner 2009:30). Die letzten werden in Tabueuphemismen, Renommieeuphemismen und verschleiernde Euphemismen. Mit Tabueuphemismen spielt man Tabuwörter oder tabuisierte Benennungen aus Bereichen wie *Krankheiten, Alkohol, Sterben* usw.

Die Euphemismen aus den Bereichen *Ethik ohne Moral, Alkohol* werden sowohl in den unteren als auch in den oberen Volksschichten berücksichtigt, aber die Sprechergruppen verwenden die Euphemismen typischerweise ihren Schichten.

Es gibt hier ungezählte Ausdrücke in allen Sprachen und jeder Euphemismus wird verschieden gewertet. Für die Volkssprache ist der humoristische Effekt typisch, für die literarische Sprache gelten mehr Euphemismen mit ernstem, würdigem, schönendem und verdeckendem Charakter.

Einige Ausdrücke, Redewendungen, Formeln sind schon längst in der Sprache eingeführt, z.B. wir finden in den Werken von berühmten rumänischen Schriftstellern wie Ion Creangă, Anton Pann solche Beispiele, die die Leute auch heute gebrauchen - „a merge pe două cărări, tămâiat, aghesmuit“, andere Ausdrucksformen sind verschwunden - „a lua luleaua neamțului, a umbla cu ochii logodiți“.

Der Wunsch, den Begriff zu umschreiben, bewirkt die Notwendigkeit, neue Ausdrücke zu schaffen. Auf diese Weise entstehen verschiedene sinnverwandte Wörter. So z. B. das Wort *sich betrinken* hat einige Hunderte stilistisch verschieden gefärbten Varianten bekommen, wie z.B.: *sich vollschlauchen, sich bekneipen, sich einweichen*...

Das *Saufen* hat auch einen negativen Charakter und leitet zur Erscheinung einer Menge Synonyme: *sich benebeln, einige hinter die Binde gießen*. Anstatt *betrunken sein* sagt man: *im siebten Himmel sein, dick, einen im Tee haben, Seegang haben*.

In den folgenden Beispielen versuchen wir zu bestimmen wie reich die deutsche und die rumänische Sprachen an Euphemismen im Bereich *Alkohol* sind, anhand der

Wörterbücher DEX, DUDEN und des Werkes von S. Luchtenberg *Euphemismen im heutigen Deutsch*:

● **trinken**

Verben/ Redewendungen – einen zischen, stemmen, pfeifen, tanken, schickern, glasen, feiern, kippen, kneipen, zwitschern, bechern, einen heben, Prozente schlucken, sich einen genehmigen.

● **a bea**

Verbe/ expresii verbale – a se afuma, a se face, a se machi, a se matosi, a se pili, a umbla pe 7 cărări, a se tufli, a se vărui, a băga pe conductă, a-și încărca bateriile, a usca, a uda, a lua câteva pahare, a o da pe ulei, a se face ninja, a nu se ține pe picioare, a fi gata, a fi turtă, a fi făcut, a fi aghesmuit, a trage la măsea, a lua o tărie.

Substantive - Beție, chef, chefulială, distracție cu cinste.

● **Betrunkenheit**

Verben/Redewendungen - im siebten Himmel sein, einen im Tee haben, noch 20% Blut im Alkohol haben, Seegang haben.

Adjektive - selig, voll, blau, dick, angenüchtet, besäuselt, gemeinschaftsunfähig.

Substantive - Verneinung von nüchtern, Spitz, Zacken, Affe.

● **beție**

Adjective – lovit, atins, ciupit, abțiguit, împușcat in aripă, tămâiat, afumat, aghesmuit, aburit, amețit, obosit, frumușel, cu chef, făcuțel, întărit, pilit, afumat, turmentat, magnetizat, obosit, veselut, bine-dispus, aut.

Substantive – turtă, criță, clei, cleampă, machior, pilangiu, consumator, burete, drojdier.

● **Alkoholische Getränke**

Substantive – Sorgenbrecher, flüssiger Geist, Quasselwasser, Lötwasse, klarer Weißer, flüssiges Brot.

● **băuturi alcoolice**

Substantive – Vitamina Ț, busuioacă, adio mamă!, calmant, capsulă, trotil, secarică, agheasmă, zaharel, udeală, calmant, dușcă, dezinfectat, întăritor, tărișor, antiderapant, tărie, antiradiație.

Wir können durch Überprüfen die Richtigkeit herausstellen, dass es in beiden Sprachen viele Euphemismen für die Lexeme „trinken“ und „Betrunkenheit“ gibt. Das deutet daran, dass die Euphemismen heute relativ häufig sind. Die Leute kämpfen gegen anstößige, vulgäre Bezeichnungen und wählen die richtigen kulturellen Normen, um unangenehme Sachverhalte in einem besseren Licht zu präsentieren. Nach einer Menge von Beispielen können wir behaupten, dass der alkoholische Bereich einen sehr großen Tabubereich darstellt. Dieser Tabubereich *Alkohol* existiert noch in der heutigen Gesellschaft sowohl in Deutschland, als auch in der Republik Moldau. Zur Umgehung von Tabus im Bereich *Alkohol* kommt eine wichtige Rolle den Euphemismen zu. Zwar nimmt das Thema Alkohol einen breiten Raum in allen Medien ein und dieses Thema wird sprachlich zum großen Teil noch verhüllt.

Bibliographie:

1. Balle, Christel, *Tabus in der Sprache*, Frankfurt am Mein·Bern·New York·Paris, Peter Lang, 1990.
2. Cujbă, Cornelia, *Grundbegriffe der Lexikologie*, Iași, Casa Editorială Demiurg, 1998.
3. Duden, Konrad, *DUDEN, 4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage*, Mannheim·Leipzig·Wien·Zürich, Dudenverlag, 2001.
4. DEX, *Dicționar explicativ al limbii române*, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti” al Academiei Române, București, Unvers Enciclopedic, 1998.
5. Iskos, Asja, Lenkova, Adelaide, *Deutsche Lexikologie*, Ленинград, издательство Просвеще-ние, 1970.

6. Leinfellner, Elisabeth, *Der Euphemismus in der politischen Sprache*, Berlin, Duncker & Humblot, 1971.
7. Luchtenberg, Sigrid, *Euphemismen im heutigen Deutsch*, Frankfurt am Mein-Bern-New York, Peter Lang GmbH, 1985.
8. Oskaar, Els, *Fachsprachliche Dimensionen*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1988.
9. Reutner, Ursula, *Sprache und Tabu: Interpretation zu französischen und italienischen Euphemismen*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 2009.
10. Wanzeck, Christiane, *Lexikologie. Beschreibung von Wort und Wortschatz im Deutschen*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2010.

DIDAKTISIERUNG DER SPRICHWÖRTER MIT DEM KERNWORT „FREUND“ IM LEHR- UND LERNPROZESS

Valentin Proftiu, student, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți
Conducător științific: **Victor Schiba**, conf. univ. dr.

Rezumat: În acest articol este cercetată metodică predării proverbelor cu lexema-cheie „prien-ten” și modalitățile eficiente de studiere a acestora în cadrul activităților curriculare și extracurriculare. Materialul este analizat cu referință la bazele teoretice despre genurile de activitate verbală și formele sociale de lucru a studenților și elevilor la ora de limbă străină. Tema a fost aleasă din punct de vedere a importanței conceptului, ca formațiune mentală cu specific național, pentru formarea aptitudinilor de comunicare în limba străină la studenți și elevi.

Cuvinte-cheie: Didaktisierung, Sprichwort, Grundfertigkeiten, Sozialformen, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit, Leseverstehensübungen, Hörverstehensübungen, Schreibfertigkeitenübungen.

Im modernen Bildungssystem wird es zu einer Pflicht des Lehrers bzw. eines zukünftigen Lehrers, Didaktisierungen zu machen. Wir unterordnen uns dieser Tendenz und wollen die Didaktisierung der Sprichwörter mit dem Kernwort *Freund* recherchieren. Unsere Aufmerksamkeit wird den Sprichwörtern geschenkt, denn diese Einheiten mit nationaler sozio-kultureller Spezifik sind wichtig für gutes Verständnis der Kultur und Mentalität der Sprachträger.

Die Didaktisierung heißt so viel wie der Prozess der Aufbereitung eines Themas zum Lernstoff. Sie steht in engem Zusammenhang mit Fragen der gesellschaftlichen Gestaltung von Lernprozessen. Es besteht ein wachsender Bedarf, lernförderliche Strukturen in spezifisch „pädagogischen Situationen“ auszudifferenzieren. Das gilt nicht nur für die Erziehung der nachwachsenden Generationen, sondern mittlerweile für alle Phasen des Lebenslaufs. Im Folgenden wird ausgeführt, dass die Didaktisierung nicht notwendigerweise gleichgesetzt werden muss mit traditionellen Modellen, wie z.B. der bildungstheoretischen Didaktik und ihrer Orientierung an „Inhalten“ als dominierendem „Lerngegenstand“ [3]. Stattdessen wird erläutert, dass in didaktisierten Situationen eine spezifische Tendenz von allen den Lernprozessen zum Ausdruck kommt, bei denen es wichtig erscheint, dass sie nicht mehr zufällig auftreten. Vor allem geht es darum, die soziale, zeitliche und thematische Selektivität alltagsgebundenen „beiläufigen Lernens“ zu verringern.

Die Intentionalität didaktischer Strukturierung bezieht sich hier auf die Aufgabenbestimmung sowie Sicherung organisatorischer Rahmenbedingungen und auf die methodisch-konzeptionelle Ausgestaltung der Lernschritte im Einzelnen.

In unseren Lehrbelagen haben wir die Übungen nach den Fertigkeiten und Sozialformen untersucht. Für ein besseres Verständnis unseres Vorhabens wollen wir zunächst die theoretischen Grundlagen unserer Aufführung bestimmen.

Definition des Begriffs der Fertigkeit

Im Muttersprach – und Fremdsprachenunterricht bezeichnet der Begriff der Fertigkeit zwei Dinge: Zum einen sind hierunter die vier didaktischen Fertigkeiten des

Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens zu verstehen, zum anderen bezeichnet der Begriff linguistische Teilfertigkeiten, wie z.B. die Passiv- oder Perfektbildung [11,96; 8, 81] bringt diese beiden unterschiedlichen Begriffsbedeutungen in Einklang, indem er die vier Grundfertigkeiten als Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels von sprachlichen und nichtsprachlichen Teilfertigkeiten auffasst. Unter den nichtsprachlichen Teilfertigkeiten sind in erster Linie alle kognitiven Prozesse gemeint, die bei der Sprachproduktion oder -rezeption von Bedeutung sind.

Eine in der Fachliteratur immer wiederkehrende Definition zum Fertigkeitensbegriff ist die Folgende: „Die klassischen vier Fertigkeiten des Sprachunterrichts bezeichnen die grundsätzlich möglichen Weisen, einen sprachlichen Ausdruck und einen Sinn, eine Intention miteinander zu verbinden“ [11, 96]. Diese hier deutlich werdende Verbindung von Sprachlichem (eine Wortform oder eine Lautäußerung) und Konzeptuellem (der Bedeutungsgehalt bzw. das innere gedankliche Konzept eines sprachlichen Ausdrucks) zeichnet zielgerichteten kommunikativen Sprachgebrauch aus.

Die vier Fertigkeiten im Vergleich

Die vier Grundfertigkeiten können nach verschiedenen Kriterien eingeteilt werden: einerseits werden sie in produktive sowie rezeptive Fertigkeiten differenziert und andererseits hinsichtlich des Mediums (akustisch oder graphisch) unterschieden. Überdies werden mündliche und schriftliche Fertigkeiten einander gegenübergestellt, wobei in der mündlichen Form Kommunikation direkt und in der schriftlichen Form indirekt erfolgt. Und schließlich ist der Zeitpunkt der Kommunikation, der entweder zeitgleich oder zeitlich früher oder später verlaufen kann, ein Kriterium für die Einteilung der vier Fertigkeiten [4,865].

In Anlehnung an Huneke und Steinig [9, 91] lässt sich die Einteilung der vier Fertigkeiten graphisch folgendermaßen veranschaulichen:

	Rezeptive Sprachverarbeitung	Produktive Sprachverarbeitung
mündlich akustisch gleichzeitig direkt	Hören	Sprechen
schriftlich graphisch zeitlich versetzt indirekt	Lesen	Schreiben

Gemäß der Graphik zählen das Hören und Lesen zu den rezeptiven Fertigkeiten. Hier geht es in erster Linie um Verstehensprozesse und die Aufnahme sowie Verarbeitung von akustischen oder optischen Signalen. Verstehen kann ganz unterschiedlich ausprägt werden und ist darüber hinaus eine sehr individuelle Fertigkeit, da Erwartungen und vorhandene Wissensbestände des Rezipienten großen Einfluss auf Verstehensprozesse nehmen [4, 868f.].

Im Gegensatz zu den rezeptiven Fertigkeiten wird bei den produktiven Fertigkeiten, zu denen das Sprechen und Schreiben gehören, aktiv Sprachmaterial erzeugt: Laute werden artikuliert, Texte werden produziert. Schriftliche oder mündliche Äußerungen müssen, inhaltlich vollständig sowie grammatisch und lexikalisch möglichst korrekt sein. In der Produktion soll wesentlich mehr Spracharbeit geleistet werden als in der Rezeption [11, 97].

Die Fertigkeiten Hören und Sprechen sind Bestandteil der mündlichen Kommunikation. Das Medium ist dementsprechend akustisch. Zudem kommunizieren die Interaktionspartner in mündlichen Gesprächen zeitgleich und direkt miteinander, was eine schnelle sprachliche Verarbeitung bei den Gesprächspartnern voraussetzt. Dabei handelt es sich

beim Hören und Sprechen um primäre Sprachleistungen, die beim Sprachenerwerb unbewusst von jedem Sprecher/jeder Sprecherin einer Sprache erworben werden [11, 97].

Lesen und Schreiben werden hingegen der schriftsprachlichen Kommunikation zugeordnet. Die Sprache wird dabei in Form von Schriftzeichen visuell und folglich graphisch repräsentiert. Darüber hinaus ist der Kommunikationszeitpunkt zeitlich versetzt. Schriftlich fixierte Texte bieten den Vorteil, dass der Sprachbenutzer immer wieder zu bestimmten Textstellen zurückkehren kann.

Die schriftsprachlichen Fertigkeiten sind stark an kulturelle Faktoren gebunden, sie können nur bewusst erworben werden und müssen, in der Schule oder an der Universität eingeübt werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass die Schreibfähigkeit nur zusammen mit der Lesefähigkeit erworben werden kann. Lesen begleitet und kontrolliert ständig den Schreibprozess und kann dessen Qualität stark beeinflussen [4, 868].

Über Sozialformen

Unter Sozialformen sind alle Arten der Zusammenarbeit von Schülern zu verstehen, die der zielbewussten und geordneten Bearbeitung und Lösung von schulfachlichen Aufgaben dienen. Soziales Lernen ist ein vernünftiges, fachgerechtes und notwendiges Prinzip des unterrichtlich gestützten Fremdspracherwerbs.

Im **Klassenunterricht** wird zwischen Lehrgespräch, Unterrichtsgespräch und anderen Formen des Lernens unterschieden. Wir beschreiben sie im Einzelnen.

a) Lehrgespräch (Frontalunterricht)

Die Interaktionen finden zwischen dem Lehrer als der Hauptperson und den Schülern statt. Der Fortgang des Unterrichts ist maßgeblich durch Impulse des Lehrers, der immer am Gespräch beteiligt ist, bestimmt. Die Schüler äußern sich zu den Anregungen des Lehrers in Form von Fragen, Aufforderungen und Denkanstößen. In einem Wechsel von Lehrer- und Schülerinteraktionen lenkt der Lehrer den Unterricht auf ein angestrebtes Ziel hin. Das Lehrgespräch wird in der Literatur als Frontalunterricht charakterisiert.

b) Unterrichtsgespräch

Beim Unterrichtsgespräch ist die vorherrschende Form der Interaktion anders als beim Lehrgespräch. Der Lehrer nimmt sich zurück. Es ist zweckmäßig, dass die Schüler selbstständiger lernen und die Erarbeitung des Themas in größerem Maß beeinflussen. Eine besondere Bedeutung kommt der Sitzordnung zu. Die Schüler und der Lehrer sitzen z.B. gemeinsam im Kreis oder in der Hufeisenform. Alle Gesprächsteilnehmer müssen leicht miteinander in Blickkontakt treten können. Der Lehrer nimmt keine herausragende Stellung ein, dadurch kann die Aktivität der Schüler gefördert werden.

c) Andere Formen des Lernens in der Klasse

Neben den vorherrschenden Lehr- und Unterrichtsgesprächen haben auch andere Lernformen ihren Platz, z.B. Formen des Spiels (des Rollenspiels). Auch der Projektunterricht kann in manchen Phasen im Klassenunterricht durchgeführt werden.

Ihm sind auch gemeinsame Erkundungen zuzurechnen, z.B. Exkursionen, Museumsbesuche, Besuche von Lehrpfaden usw.

Ein Beispiel der Übung für eine Klassenarbeit kann das Folgende sein:

- Übung. Findet den Partner.

Aufgabe: Findet den Kollegen, der den zweiten Teil des Sprichwortes hat.

Wer Pfennige hat,

hat auch Freunde.

Jedermanns Freund,

jedermanns Narr.

Wer ohne Freund ist,

lebt nur halb.

Der ist reich,

der Freunde hat.

Für eine effiziente Klassenarbeit könnten wir folgende Typen der Übungen empfehlen:

1. Wettbewerb: Wer kann mehrere Sprichwörter nennen?
2. Finde deinen Partner (jeder hat einen Teil des Sprichwortes)
3. Phonetische Übung (Klassenarbeit)
 - a) Sprichwörter richtig aussprechen
 - b) Bestimmte Lauten üben
4. Sprichwörteralat
5. Der Lehrer beginnt ein Sprichwort, die Schüler fügen das Ende hinzu
6. Klassifiziert die Sprichwörter nach Inhalt und Form
7. Ordnet die Wörter, um ein Sprichwort zu bilden
8. Ersetzt Teile des Sprichwortes durch Synonyme
9. Welches Sprichwort passt zu
 - a) der Situation
 - b) dem Bild
 - c) dem Text
10. Verbindet das Sprichwort mit einer Erklärung
11. Macht Fehlerkorrektur

Die **Gruppenarbeit** in der Didaktik ist eine zeitlich befristete Zusammenarbeit einer Gruppe von Schülern (oft 3 bis 6) oder Teilnehmern an einer Schulung mit dem Zweck der kommunikativen Lösung von Aufgaben oder Problemen. Ein bekannter Begründer und Theoretiker dieses Ansatzes war Hugo Gaudig [5].

Beim Gruppenunterricht wird die Klasse in mehrere Gruppen aufgeteilt, die während einer bestimmten Phase des Unterrichts mehr oder weniger selbstständig lernen. Die Gruppen können gleiche oder verschiedene Arbeitsaufträge übernehmen. Von Gruppenunterricht spricht man, wenn den Gruppen unterschiedliche Arbeitsaufträge erteilt werden, die einander ergänzen. Am Ende der Gruppenarbeit werden die Ergebnisse vorgestellt und zusammengefasst. Beim arbeitsgleichen Gruppenunterricht bearbeiten die Gruppen den gleichen Arbeitsauftrag. Die Ergebnisse werden anschließend miteinander verglichen.

Gruppenarbeit ist didaktisch nach Adressat zu unterscheiden, ob sich ein Angebot, eine Einheit, ein Inhalt, ein Thema an bestimmtem Adressaten wendet. Diese Art der Gruppenarbeit soll freundliches Verhalten beibringen, sowie den Umgang mit der Kritik. Die soziale Kompetenz wird also folglich geschult.

Der Lehrer muss die Ziele und Aufträge, eventuell auch Bewertungskriterien zuvor im Plenum erläutern. Schriftliche Arbeitsaufträge und vorbereitetes Material sind selbstverständlich wie ein Zeitplan. Im Anschluss an die Gruppenarbeit kann optional eine Präsentation der Ergebnisse und Lösungen durch Vertreter der Gruppen stattfinden.

Mögliche Übung bei diesem Typ der Arbeit wäre:

- Übung. Sprichwörteralat.

Aufgabe. Stellt die Sprichwörter wieder her:

ist ein Freund in der Tat.	Feind hinterm Rücken.
Man muss auch in der Hölle	Ein Freund in der Not
einen guten Freund haben.	Freund unter Augen,

Bei einer Gruppenarbeit sind die folgenden Übungen verwendbar.

1. Ordnet die Buchstaben
2. Ordnet die Wörter, um ein Sprichwort zu bilden
3. Klassifiziert die Sprichwörter
4. verbindet die Teile des Sprichwortes
5. Macht Fehlerkorrektur
6. Verbindet das Sprichwort mit einer Erklärung

Die **Partnerarbeit** ist eine mögliche Sozialform, die im Schulunterricht auch eingesetzt werden muss. Wenn die Lerngruppe aus zwei Schülern besteht, wird von der Partnerarbeit gesprochen. Sie kann zur Einübung von sozialen Verhaltensweisen dienen, die bei der Gruppenarbeit benötigt werden. Häufig wird sie in der Übungsphase des Unterrichts verwendet. Eine Partnerarbeit ist für die Entwicklung eines Kindes sehr positiv, denn es lernt den sozialen Umgang. Ebenso lernt das Kind, seine Interessen und Meinungen zu vertreten. Ein Dialog ist unumgänglich.

Das Ziel der Partnerarbeit ist es, die Koordinationsfähigkeit der Schüler zu schulen und durch Gedankenaustausch und gegenseitige Hilfe ihre Motivation und Leistung zu verbessern. Dabei wird die Akzeptanz von Andersartigkeit gefördert.

Die Interaktion wird dadurch gefördert, dass der Lehrer eine Aufgabe auswählt, bei der ein Dialog unumgänglich ist und die Schüler dazu aufgefordert werden, sich gegebenenfalls gegenseitig zu helfen oder ihre konstruktive Kritik an den Ideen des anderen zu äußern, was vom Partner bei dieser Arbeitsform auch eher akzeptiert wird, da diese Kritik nicht „öffentlich“ ist.

Mögliche Probleme, die bei der Partnerarbeit auftauchen können, sind ein unerwartet erhöhter Zeitbedarf, eine unzureichende Einschätzung des Schülers bezüglich des eigenen Anteils an der vollbrachten Leistung oder eine Beschäftigung der Schüler mit sachfremden Themen. Diesen Faktoren ist entgegenzuwirken, indem der Lehrer den Schülern über das Ergebnis der Arbeit Rechenschaft ablegen lässt, es gegebenenfalls vortragen lässt und es kommentiert.

Um ein positives Ergebnis der Gruppenarbeit für den Unterricht und das soziale Verhalten zu sichern, sollte der Lehrer nicht nur das Ergebnis, sondern auch die partnerschaftliche Haltung der Schüler überwachen und im Falle eines Streits bei einer Einigung helfen, aber ansonsten so wenig wie möglich in den Prozess einzugreifen.

Wird die Partnerarbeit erweitert, so spricht man von Gruppenarbeit.

Ein Beispiel der Aufgabe zu zweit kann das Folgende sein:

- Übung. Partner Interview.

Aufgabe: Interviewt euren Partner. Fragt den Partner:

- was sie/er zu dem folgenden Sprichwort meint: Neuer Freund, neuer Wein.
- was ist für sie/ihn Freundschaft
- ob sie/er einen Freund hat
- nach der eigenen Erfahrung usw.

Für eine Partnerarbeit mit den Sprichwörtern im Unterricht könnten folgende Übungen gemacht werden:

1. Sprichwörteralat
2. Einüben eines Dialogs
3. kleine Rätsel
4. Situation bilden
5. Sprichwörterklassifizierung
6. Übersetzung

Nicht alle Lernaktivitäten der Schüler im Unterricht vollziehen sich mit dem Lehrer oder den Mitschülern. Viele Aufgaben innerhalb und auch außerhalb der Schule werden in Einzelarbeit durchgeführt wie z.B. Hausaufgaben, Erkundungen usw. Unter **Einzelarbeit** wird grundsätzlich das Erledigen einer Arbeit durch eine auf sich gestellte einzelne Person gemeint. Da der Schüler hier von anderen Personen unabhängig ist, bietet die Einzelarbeit Gelegenheit zum selbstständigen Lernen. Sie gestattet es, den Unterricht den individuellen Möglichkeiten der Schüler anzupassen. Die Aufgaben können am Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet sein und dem Arbeitstempo individuell angepasst werden. Zur Durchführung der Einzelarbeit müssen Medien zur Verfügung stehen, mit denen der Schüler arbeiten kann. Die Bedingungen für Einzelarbeit sind die Motivation der Schüler, Selbstkontrollmöglichkeit und Differenzierung.

Als Muster der Übung für die Einzelarbeit kann die Folgende dienen:

- Übung. Beschreibung.

Aufgabe: Beschreibt das Bild mit einem Sprichwort.



Die Einzelarbeit bietet eine größere Auswahl von Übungen:

1. Leseübungen
2. schriftlichen Sprachproduktionen
3. Übersetzung / Äquivalent in der Muttersprache finden
4. Lücken füllen: mit Wörtern aus den Klammern, mit Buchstaben, die Endung des Verbs, Hilfsverben, Artikel, die Richtige Form des Verbs einsetzen
5. die Teile des Sprichwortes verbinden
6. Fehlerkorrektur
7. Situation bilden
8. Wie versteht ihr das Sprichwort
9. Sprichwort mit Erklärung verbinden
10. Text lesen und Sprichwörter identifizieren
11. Welcher Sprichwort passt zu: der Situation, dem Bild, dem Text
12. Nehmt Stellung
13. Sagt anders
14. Teile durch Synonyme ersetzen
15. Ordnet die Wörter, um ein Sprichwort zu bilden
16. Klassifiziert die Sprichwörter
17. Erklärt die Bedeutung
18. Wählt die Sprichwörter, dessen Äquivalent mit der Übersetzung gleich ist
19. Ordnet die Buchstaben
20. Ersetzt die fettgedruckten Wörter aus dem Text durch Sprichwörter

Beispiele der Übungen nach den Fertigkeiten

Leseverstehensübung

Lest den Text.

Hanno, nun elfjährig, war zu Ostern ebenso wie sein Freund der kleine Graf Mölln, mit genauer Not und zwei Nachprüfungen, im Rechnen und Geographie nach Quarta versetzt worden. [...]

Es lag wie ein schweres Geheimnis über Hannos letzter Krankheit die in außerordentlich schrecklicher Weise vor sich gegangen sein musste. Man blickte sich nicht an, wahren man, gedämpften Tones, in Andeutungen und halben Worten davon sprach. Und dann rief man sich jene letzte Episode ins Gedächtnis zurück ... den Besuch dieses kleinen Abgerissenen Grafen, der sich beinahe mit Gewalt den Weg zum Krankenzimmer gebahnt hatte. Hanno hatte gelächelt, als er seine Stimme vernahm, obgleich er sonst niemanden mehr erkannte, und Kai hatte ihm unaufhörlich beide Hände geküsst.

„Er hat ihm die Hände geküsst?“ fragten die Damen Buddenbrook.

„Ja, viele Male.“

Darüber dachten alle eine Weile nach. [10]

I. Bestimmt ob die Aussagen richtig oder falsch sind.

- 1) Hanno und sein Freund waren sehr gute Schüler im Rechnen und Geographie.
- 2) Aus diesem Grunde waren sie nach Quarta versetzt.
- 3) Der kleine Graf hatte zwei Nachprüfungen.
- 4) Hanno war ein elfjähriger Junge.
- 5) Die Krankheit von Hanno ist höchst wahrscheinlich in sehr schwerer Form gegangen.
- 6) Davon sprach man ziemlich laut und knapp.
- 7) Niemand wollte sich an die letzte Episode erinnern.
- 8) Hannos Freund war ein elegant gekleideter Graf.
- 9) Kai hat sich beinahe frei den Weg zum Krankenzimmer gebahnt.
- 10) Hanno konnte Kai an seiner Stimme nicht erkennen, obwohl er sonst die Stimmen aller Familienmitglieder vernahm.
- 11) Kai hatte die Hände von Hanno immer wieder mit Küssen bedeckt.
- 12) Darüber machten sich alle lange Zeit Gedanken.

II. Welches Sprichwort passt gut zur Beschreibung der Beziehungen zwischen den Jungen?

- a) Die alten Freunde halten in der Not.
- b) Ein guter Freund warnt.
- c) Freund unter Augen, Feind hinterm Rücken.

Hörverständnisübung

Hört den Text. Beantwortet die Fragen zum gehörten Text.

- 1) Wie ist der Text betitelt?
- 2) Wie viele handelnden Personen gibt es im Text?
- 3) Wer sind die handelnden Personen?
- 4) In welcher Beziehung sind sie zu einander?
- 5) Wo spielt die Handlung?
- 6) Welche Sprichwörter habt ihr im Text gehört?

Schreibfertigungsübung

Schreibt ein Essay. Kommentiert das folgende Sprichwort: „*Glück erwirbt Freunde, Unglück bewährt sie.*“ Nehmt Stellung dazu. Beschreibt Sie ein Beispiel aus eurem Leben.

Sprechfertigungsübung

Kommentiert mündlich das folgende Sprichwort: „*Ein Freund in der Not ist ein Freund in der Tat.*“ Beachtet dabei folgende Bedingungen:

- Ihr habt 3 Minuten für die Vorbereitung.

- Ihr sprecht nicht länger als 5 Minuten.
- Ihr erwähnt dabei die eigene Erfahrung.

Abschließend möchten wir betonen, dass die Aneignung des zu lernenden Stoffs durch eine angemessene Didaktisierung maßgeblich erleichtert werden kann. Sie führt zu bemerkenswerten Leistungen der Fremdsprachenlerner. Das beweist die hier dargebotene didaktische Bearbeitung der deutschen Sprichwörter mit dem Kernwort „Freund“ unter Berücksichtigung von vier Sprachkompetenzen und mannigfaltigen sozialen Arbeitsformen, die sich im Sprachenerwerb bewährt haben

Bibliographie:

1. Bausch, Karl Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Wernern / Krum, Hans-Jürgen. Handbuch Fremdsprachenunterricht. Franke Verlag, Tübingen, 1989.
2. Beyer, Horst und Annelies. Sprichwörterlexicon, Sprichwörter und sprichwörtliche Ausdrücke aus deutschen Sammlungen von 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart: VEB Bibliographisches Institut: Leipzig, 1984.
3. Dräger, Horst. Schulbildung – unter Aspekten der Erwachsenenbildung. Westermanns Pädagogische Beiträge, 28 (2), 1976.
4. Faistauer, Renate, Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, 2001.
5. Gaudig, Hugo. Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Zweiter Band. Quelle & Meyer, Halbleinen, 1917.
6. Harenberg Lexikon der Sprichwörter und Zitate. Dortmund: Harenberg Kommunikation Verlags- und Medien GmbH und Co. KG, 2002.
7. Herrmann, Theo. Allgemeine Sprachpsychologie. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 1985.
8. Herrmann, Theo. Kognitive Grundlagen der Sprachproduktion. In: Rickheit, Gert; Herrmann, Theo & Deutsch, Werner (Hrsg.), Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, 2003.
9. Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 1997.
10. Mann, Thomas. Buddenbrooks. S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 2005.
11. Portmann, Paul, Rezeptive und produktive Fertigkeiten. Deutsch als Fremdsprache 30: 2, 1993.

PRAGMATICS OF REFUSALS

Oxana Onilova, studentă, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
 Coordonator științific: **Viorica Condrat**, lector universitar

Sumar: *Rostirea unui enunț nu se rezumă doar la transmiterea sensurilor lexicale și gramaticale a cuvintelor, ci și la realizarea unei acțiuni. Acțiunile codificate în enunțuri se numesc acte de vorbire. Spunând „Nu”, noi nu doar rostim un cuvânt, ci realizăm un act de vorbire. Acest articol analizează strategiile aplicate de către vorbitori atunci când rostesc un refuz ținând cont și de contextul în care a fost produs.*

Key-words: *pragmatics, meaning, speech act, refusal, face-threatening act.*

The study of refusals should take into consideration the various aspects of the human communication. It should focus not only on the linguistic features of the uttered words, but also on the pragmatic aspect of the verbal interaction. Pragmatics as a new field of language study has been appealing to many linguists and logicians and each of them seems to claim an interest in it and define it from their own perspective.

According to Peter Fawcett pragmatics is “the relation between linguistic forms and the participants in the communicative act” and he goes on saying that “pragmatics studies

how grammar and semantics are put together in order to do something with language” (Sanchez 2009: 144). In other words, we can say that pragmatics goes beyond the study of the relation between the rules and principles of how to combine words into sentences; it focuses rather on how the speakers use the language in order to produce meaningful and coherent utterances.

In his work “Pragmatics”, George Yule assumes that “pragmatics is concerned with the study of meaning as communicated by a speaker (or writer) and interpreted by a listener (or reader) [...] it “is the study of speaker meaning”. It means that pragmatics deals more with what people mean by their utterances than what words mean from a semantic point of view. He also says that it “involves the interpretation of what people mean in a particular context and how the context influences what is said. This type of study explores how a great deal of what is unsaid is recognized as part of what is communicated. Pragmatics is the study of how more gets communicated than is said” (Yule 1996: 3).

An important part in pragmatic studies is devoted to the speech act theory. When producing an utterance the speaker is, in fact, performing an action. Actions performed via utterances are called speech acts (Yule 1996: 47). For example, by saying “No”, the speaker is not only uttering a phrase but also performing a speech act, the one of refusing. Speech act studies include apologies, requests, compliments, complaints, expressions of refusals, disagreements and gratitudes.

The British philosopher John Austin was the first to draw attention to the many functions of utterances as part of the interpersonal communication. He presented a new way of analyzing meaning, meaning as described in relation to utterances, the situation in which the speaker says something to the listener focusing on the communicative intentions of the speaker. The idea that meaning exists among these relations is depicted by the concepts of acts - in uttering sentences, we are simultaneously performing certain acts. “It seems clear that to utter the sentence is not to describe doing [...], it is to do it” (Austin 1992: 6). John Austin, thus, called these utterances “performatives”, “it indicates that the issuing of the utterance is the performing of an action it is not normally thought as of just saying it” (Austin 1992: 6). Utterances are different from statements that convey information, for example “ I do” as uttered in the course of the marriage ceremony or “ I name this ship the Queen Elizabeth” as uttered smashing the bottle against the stem.

On any occasion, the action performed by producing an utterance will consist of three related acts. These are:

- locutionary act - uttering a certain sentence with a certain sense and reference, which is roughly equivalent to “meaning” in the traditional sense (Austin 1992: 108). Example: He said to me “Shoot her” meaning by “shoot” shoot and referring by her to “her” (Austin 1992: 101).
- illocutionary act – forming an utterance with some kind of function in mind (Yule 1992: 48), utterances which have a certain force, such as informing, ordering, warning, undertaking. Example: He urged (or advised, ordered) me to shoot her (Austin 1992: 108).
- perlocutionary act – creating utterances intending to have an effect, it means “what we bring about or achieve by saying something as convincing, persuading, surprising or misleading” Example: He persuaded me to shoot her (Austin 1992: 108).

All in all, we may conclude that in producing an utterance, we do not only say something about the world (locution), but we also perform an act (illocution) which will have an effect on our listener (perlocution).

Refusals form a particular type of speech act. According to Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary *refusal* is "the right to accept or refuse something before it is offered to others" (Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary 1989: 763). Webster's New Twentieth Century Dictionary defines *refusal* as "the act of refusing, denial of anything demanded, solicited, or offered for acceptance" (Webster's New Twentieth Century Dictionary 1965: 1412).

As we may observe from these definitions, *refusal* implies saying or showing that one is unwilling to accept something. A refusal is an utterance that serves as denial, disagreement, disapproval, rejection. However, through this utterance we also perform an act: we do not agree with something we were asked to do.

Thus, pragmatics of refusals will involve the study of refusals as speech acts paying attention to the context in which they are performed and how they affect communication. It means that by saying "No" we commit ourselves to decline to take or accept what is offered.

The interest for the study of refusals arises from their nature. They are face-threatening acts. Face, in Brown and Levinson's definition, is 'the public self image that every member wants to claim for himself' (Lakoff, Sachiko 2006: 119). If a person says something that represents a threat to the expectations that a hearer has towards his self-image, then we speak about a face threatening act. Refusing something contradicts speaker's expectations, thus it is a face threatening act. It is important for the refuser to give the impression that he still cares about the speaker's needs and feelings making use of positive politeness strategies, as avoiding disagreement, being optimistic, giving reasons, etc.

Beebe proposes a taxonomy that serves to provide a classification of refusal responses that show that refusals are performed by means of direct and indirect strategies. The taxonomy classifies strategies into semantic formulas and adjuncts. Semantic formulas include two categories of strategies: direct and indirect. Direct refusal means using performative verbs (refuse, reject, decline, deny) or non-performative statements which comprise the use of the negation or negative willingness/ ability ("I can't", "I won't", "I don't think so"). Indirect refusals can include: statement of regret ("I'm sorry...", "I feel terrible"), wish ("I wish I could help..."), excuse/ reason/ explanation ("I have a headache"), statement of alternative ("I'd rather...", "I'd prefer..."), "Why don't you ask someone else"), set condition for future or past acceptance ("If you had asked me earlier, I would have..."), promise of future acceptance ("I'll do it next time.", "I promise I will..."), statement of principle ("I never do business with friends."), statement of philosophy ("One can't be too careful."), attempt to dissuade the interlocutor ("It won't be any fun tonight, refusing an invitation.", "Don't worry about it!", "That's okay!", "You don't have to."), avoidance (non-verbal: silence, hesitation, physical departure and verbal: joke, repetition of part of request, postponement).

The classification also provides the adjuncts to refusal which are linguistic strategies: statement of positive opinion/ feeling or agreement ("That's a good idea... ", "I'd love to... ."), statement of empathy ("I realize you are in a difficult situation."), pause filler (uhh, well, oh, uhm), gratitude/ appreciation.

Every refusal is characterized by three main strategies or sequences:

1. Pre-refusal strategies: these strategies prepare the addresser for an upcoming refusal.
2. Main refusal (Head Act) this strategy expresses the main refusal.
3. Post-refusal strategies: these strategies follow the head act and tend to emphasize, justify, mitigate, or conclude the refusal response (Garcia 2011: 72).

We would like now to analyze some examples of refusals taken from David Nicholls' novel "One Day", the highest selling British novel of 2010.

We will divide refusals into two groups: direct and indirect refusals. Being direct while refusing means to go against two of the three Lakoff's politeness strategies: "Give

options” and “Be friendly”. (Hickey 1998: 56). There are cases when these principles are forgotten: in case of emergencies, humorous communication, offensive conversation or refusing an everyday situation to a person of the same age and social status.

We will consider the following examples of direct refusals:

Example 1:

‘Now quickly, while your father’s not here-‘ She shuffled closer, conspiratorially. ‘Tell me about your love-life.’

‘No!’

‘Come on, Dex!’ [...]

‘I have nothing to say.’ (Nicholls 2009: 22)

Example 2:

‘So do you want to hear what happened next?’

‘Do I? Nope, I don’t think so. No, I don’t.’ (Nicholls 2009: 41)

Example 3:

‘Maybe we should go and say hi.’

‘No!’

‘Just have a chat.’ [...]

‘No thanks. (Nicholls 2009: 53)

Example 4:

‘You’re sure you don’t want some eggy bread?’

‘No!’ (Nicholls 2009: 107)

Example 5:

‘Lemon?’

‘No thank you.’ (Nicholls 2009: 116)

These are examples of requests (“*Tell me about your love-life.*”) and offers (“*So do you want to hear what happened next?*”, “*You’re sure you don’t want some eggy bread?*”) that are declined. If we take into account the sequences of refusal suggested by Beebe we may conclude that these examples of refusals have only one sequence, the head-act. In the head-act the addressees refuse directly, using a non-performative statement. Uttering “no”, the addressees explicitly say that they decline to do and to accept what the addressers suggest. There are no pre-refusal and post-refusal sequences. The addressees do not prepare the addressers for an upcoming refusal and do not try to justify the refusal response.

We may assume that this type of negative response will be considered rude if we take into account that the addressers and addressees are of different age, such as: parent-child or of different social status (an employee refuses his boss or a student his teacher). But, in these examples the speakers are friends and are of the same age, that is why the refusals in these cases will be not considered impolite, although the illocutionary intent of the requests and offers are not fulfilled.

In the following examples the head act is followed by post refusal.

Example 6:

‘Tove, I’ve got to go. I’m meeting my parents, I’ve got to leave now.’

‘Can I come too?’

He laughed. ‘Don’t think so, Tove. Besides you’ve got a grammar test on Monday. Go and revise.’ (Nicholls 2009: 19)

Example 7:

‘Hey, come and join us for a margarita!’

‘Can’t, Dex, I’m working.’

‘Come on, five minutes. I want to buy you a drunk. A drink! I mean a drink.’

'Dexter, I told you. I'm working.' (Nicholls 2009: 48)

Example 8:

'Where are you going, mate?'

'Home! It's two in the morning. I've got work to do.'

'Come with me. I want you to meet Tara!'

'Dex, I don't want to meet Tara. I've got to go.' (Nicholls 2009: 56)

Example 9:

'Let's go somewhere and talk about this.'

'I don't want to talk about it, I just want to go home . . .' (Nicholls 2009: 118)

As we can observe from these examples, the refusals are provoked by invitations, proposals and contain two sequences: the head refusal and the post-refusal. In the head acts, the addressees refuse directly, using a non-performative statement expressing negative willingness *"Don't think so, Tove"*, *"Can't Dex."*, *"Dex I don't want to meet Tara"*, *"I don't want to talk about it"*. In post-refusal the addressees give reasons and explanations why they do not accept the invitation *"Besides you've got a grammar test on Monday."*, *"I'm working"*, *"I've got to go"*, *"I just want to go home"*. In these cases Lakoff's politeness strategies are not followed again. The addressee's refusals do not give any options and again the illocutionary act is not fulfilled, the one who initiates the offer does not get the desired effect.

Refusing indirectly means that the addresser should understand from the context, the speaker's attitude that he is refused. As a rule, an indirect refusal is a combination of regret followed by an excuse and reason.

To prove this we have analyzed some indirect refusals.

Example 10:

'What are you doing after work?'

'You don't hang about, do you, Ian?'

'Not a date or anything, you've probably got a boyfriend anyway. I just thought you might be interested in my-' in a nasal voice - unique comedy stylings, that's all. 'I'm doing a—'gig tonight, at Chortles at the Frog and Parrot in Cockfosters.'

'Chortles?'

'In Cockfosters. It's Zone 3 which seems like Mars I know on a Sunday night, but even if I'm shit there are still some other really top notch comics there. Ronny Butcher, Steve Sheldon, he Kamikaze Twins. 'I'm doing this whole new bit tonight, about the difference between men and women—'. 'And the food's not bad there either. Just the usual, burgers, spring rolls, curly fries—'

'It sounds enchanting, Ian, the curly fries and all, but I can't tonight, sorry.'

'Really?'

'Evensong at seven.'

'No, but really.'

'It's a nice offer, but after my shift here I'm wiped out. I like to just go home, comfort, eat, cry. So I'll have to give it a miss, I'm afraid.'

'Another time then? I'm playing the Bent Banana at the Cheshire Cat in Balham on Friday—'

'Now, this—' She tapped another bucket with her toe. 'This stuff here is salsa. Try not to get it on your skin. It burns.' (Nicholls 2009: 30)

In this example, the refusal comes after a very long and awkward proposal which can be accounted by the fact that the one making the offer is too excited. The addresser is well aware that the addressee can refuse. In order to avoid a refusing act, the addresser tries to

use a face saving strategy, a presequence, which is in the form of a casual question “*What are you doing after work?*”.

The refusal has the following sequences: pre-refusal “*You don’t hang about, do you, Ian?*”. When Emma is asked what she is going to do after work she realizes that Ian wants to invite her somewhere. Saying “*You don’t hang about, do you, Ian?*”, Emma prepares Ian for an upcoming refusal. She does not take his feelings seriously. The use of the tag question emphasizes the fact that Emma is ironic and probably she will turn him down.

Ian is aware that Emma will refuse him that is why he tries to convince her by giving arguments. He ensures Emma that that is not a date and she could enjoy some comics there and have a good meal. Then, the adjunct to refusal follows, which is a statement of positive agreement “*It sounds enchanting, Ian ..*” and the main-refusal “*but I can’t tonight ...*”. The very refusal is a direct one, a non-performative statement expressed by the negative ability “*I can’t*”.

In the post-refusal sequence Emma tries to justify her negative response. Here, the refusal is expressed indirectly by a statement of regret “*sorry*” and then by giving an excuse “*Evensong at seven*”. Then again she utters a positive agreement “*It’s a nice offer...*” and makes an attempt to dissuade the interlocutor “*but after my shift here I’m wiped out. I like to just go home, comfort, eat, cry.*” This is meant to convince Ian that she will not be a good company at the party. After this goes another direct refusal “*So I’ll have to give it a miss*” expressed by the performative verb “to give a miss” which means not to take part in the activity, followed by a statement of regret “*I’m afraid*”.

In spite of a direct refusal, Ian tries to make Emma promise him a future acceptance “*Another time then? I’m playing the Bent Banana at the Cheshire cat in Balham on Friday-*” which Emma tries to avoid going on with the discussion they have had before Ian’s invitation. Shifting to another topic is another strategy applied by Emma in order to refuse Ian.

Example 11:

‘Hey, maybe I could get you a job!’

She laughed. ‘What job?’

‘With me, at Redlight Productions!’ He was warming to the idea now. ‘As a researcher. You’d have to start as a runner, which is unpaid, but you’d be brilliant—’

‘Dexter, thank you, but I don’t want to work in the media. I know we’re all meant to be desperate to work in the media these days, like the media’s the best job in the world—’ You sound hysterical, she thought, jealous and hysterical. ‘In fact I don’t even know what the media is—’ Stop talking, stay calm. ‘I mean what do you people do all day except stand around drinking bottled water and taking drugs and photocopying your bits—’

‘Hey, it’s hard work, Em—’

‘I mean if people treated, I don’t know, nursing or social work or teaching with the same respect as they do the bloody media—’ (Nicholls 2009: 44)

This example of negative response comes as a result of a proposal. Dexter wants to help Emma to find a job and suggests her working with him in the media. Knowing her attitude towards Dexter’s job, we may assume that her laugh is a pre-refusal. She considers his suggestion an absurd one. As an adjunct to the main refusal, Emma employs gratitude, as she thanks him for the proposal “*Dexter, thank you ...*”. The use of the conjunction “*but*” introduces Dexter to the main refusal which is a non-performative statement, expressed by the negative willingness “*... I don’t want to work in the media*”.

In the post-refusal sequence, Emma speaks about her attitude towards media and brings reasons for her negative response. She is ironical saying that all are desperate to

work in the media. Then she gives reasons for her refusal, she does not know what media is and she does not take such a job in serious “*drinking bottled water and taking drugs*”. The use of the slang “*bloody media*” intensifies Emma’s refusal, emphasizing again her joking and unserious attitude towards Dexter’s job and proposal.

Example 12:

‘Actually I just wondered. . . hold on, I’ll turn the music down . . . if you wanted to come round. There’s champagne, there’s music, there might even be some drugs. Hello? Hello, are you there?’

‘I thought we decided this wasn’t a good idea.’

‘Did we? Because I think it’s a great idea.’

‘You can’t just phone up out of the blue and expect me to—’

‘Oh come on, Naomi, please? I need you.’

‘No!’

‘You could be here in half an hour.’

‘No! It’s pouring with rain.’

‘I didn’t mean walk. Get a cab, I’ll pay.’

‘I said no!’

‘I really need to see someone, Naomi.’

‘So call Emma!’ (Nicholls 2009: 88)

The above example is an invitation followed by a refusal. It illustrates the strategies applied by the speaker while giving the reasons for a refusal. The addresser is Dexter who invites a girl to have a good time. In the pre-refusal sequence, the girl prepares Dexter to the proximate denial using a non-performative statement expressing that his idea is not a good one. Dexter is aware that he will be refused and he tries to convince her that it is just the opposite by stating “*Because I think it’s a great idea*”.

Even in the pre-refusal sequence, the addressee criticizes the addresser’s invitation, expressing her dissatisfaction “*You can’t just phone up out of the blue and expect me to—*” and then follows the very refusal “*No*”. The use of the negation accentuates the fact that the addressee wants to get rid of the addresser.

In the post-refusal sequence, the addressee gives her reasons “*No! It’s pouring with rain*”, making use again of the negation “*No*”. Then another attempt to convince the addressee follows “*I didn’t mean walk. Get a cab, I’ll pay*”. However, it is not successful either, as she expresses her unwillingness with a non-performative sentence “*I said no!*” and then uses a statement of alternative “*So call Emma!*”.

To sum up the results of the analyzed material, it would be relevant to point out that the refusal is the outcome of a declined invitation, proposal, request, offer, permission, demand, etc. Refusals may occur on different levels of communication between speakers that belong to different social statuses, are of different age and gender. If the refusal is performed between two speakers of different social statuses or age, then it will be considered sharp and too categorical. That is why people use different strategies to soften the act of denial. They use statements of regrets, alternatives, explanations, reasons, promises of future acceptance.

Since refusal is a face threatening act to the addresser, it contradicts his expectations then we may conclude that the illocutionary act does not meet the requirements; the desired effect is not achieved.

References:

1. Austin, John, Langshaw, *How to Do Things with Words*, Great Britain, Oxford University Press, 1962.

2. Garcia, Javier, Ruano, *Current Trends in Anglophone Studies: Cultural, Linguistic and Literary Research*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2011.
3. Hickey, Leo, *The pragmatics of translation*, Clevedon/ Philadelphia, Multilingual Matters, 1998.
4. Lakoff, Robin, T. and Ide Sachiko, *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2005.
5. Nicholls, David, *One Day*, Great Briatin, Hodder and Stoughton, 2009.
6. Sanches, Maria, T., *The Problems of Literary Translation: A Study of the Theory and Practice of Translation from English into Spanish*, New York, Peter Lang Pub Inc, 2009.
7. Yule, George, *Pragmatics*, New York, Oxford University Press, 1996
8. *Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary*, New York, Oxford University Press, 1989.
9. *Webster's New Twentieth Century Dictionary*, New York, The Publishers Guilt Inc., 1965.

STRATEGIES CREATING HUMOR IN FICTION

Cristina Gherman, studentă, Facultatea Limbi și Literaturi Străine,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Conducător științific: **Viorica Condrat**, lector universitar

*“Humor is by far the most significant behavior of the human brain ...
Humor ... shows how perceptions set up in one way can be reconfigured
in another way. This is the essence of creativity.”*

Edward de Bono

Sumar: *Umorul este o formă de comunicare, orală sau scrisă, realizarea căruia implică utilizarea mai multor strategii comunicative. Scopul emițătorului este de a provoca o anumită reacție la destinatar, construindu-și discursul în așa fel încât să fie înțeles corect. În acest articol sunt analizate strategiile folosite de autorul britanic J. K. Rowlings pentru a crea umorul în opera sa „Harry Potter”.*

Key-words: *humor, mimesis, incongruity, homonymy, tongue-twister, limerick, pun, antonomasia.*

The New Encyclopedia Britannica defines humor as “a form of communication in which a complex mental stimulus illuminates or amuses, or elicits the reflex of laughter”. This means that humor provokes laughter as a result of some funny and enjoyable speech. The *Oxford Advanced Learner's Dictionary* terms humor as “the quality in something that makes it funny or amusing; the ability to laugh at things that are amusing”. Humor is also a strategic means in communication which helps people communicate easier, reach a final accord, or just share positive emotions.

Its importance in a person's life cannot be overlooked. In his essay „Humor”, Freud said that humor does for adults what make-believe play does for children – it allows our thoughts to proceed according to the „pleasure principle” rather than „the reality principle” (Attardo 1994: 92). In a nutshell, like children amuse themselves playing in different games, so the adults amuse each other joking, they do this as long as it brings them pleasure. Humor has as its purpose to save the spirit of seriousness, it involves the ability to process our perceptions, memories, and imagined ideas in a way that rises above what is real, here, now, personal, and practical.

Several studies have been conducted on the strategies creating humor. First of all, it should be mentioned that humor can be realized in two ways: linguistically and non-linguistically. We will particularly focus on the linguistic strategies creating humor.

One of the most productive resources of creating verbal humor is the sound, which can take such different forms as homophony, juncture, sound symbolism, assonance, alliteration, rhyme and rhythm.

Humor based on phonemes can explore two mechanisms: homophonic words and homophonic phrases. The first mechanism represents words with similar pronunciations but different spelling and meaning, and the second is constructed on the basis of juncture, according to which the same segmental elements can form more than one morphemic structure.

Example (homophonic words):

(1) –*Why couldn't the pony talk?* – *Because he was a little horse* [hoarse].

(2) –*How can you tell if a bucket is not well?* – *When it is a little pail* [pale].

Example (homophonic phrases):

(1) –*Why can you not starve in the desert?* – *Because of the sandwiches* (sand which is) *there*.

(2) –*Why did the nutty kid throw butter out of the window?* – *He wanted to see a butterfly* (a butter fly) (Ermida 2008: 42).

Mimesis is the imitation of the way in which the real world and human behavior are represented (4 1989: 932). Humor exploits sound mechanisms which are related to morphology and popular etymology. They consist of distorted, phonetically suggestive forms, which borrow parts of words and attach them to phonetically similar ones through a principle of mimesis. Alternatively, entire words are imported into distorted original ones (Ermida 2008: 45).

Examples:

–*What do cats read?* – *The mews of the world*. Here the onomatopoeic word mimics *news*.

–*Genius is 1% inspiration and 99% perspiration*. It is an example on the game of prefixes.

–*Lord, what food these mortals eat!* It is the mimetic phrase of the Shakespeare's Puck exclamation –*Lord, what fools these mortals be!* In these cases, deciphering the mimetic phrase requires knowing the text parodied (Ermida 2008: 45).

Rhyme and rhythm is also a rich resource for the humorists. Beattie remarks that: „Similarity of sound in contiguous verses gives pleasure to all children and illiterate people, and does not naturally offend the ear of any listener” (Ermida 2008: 45). Thus, the humorists use the rhyme and rhythm with the intention to gain the attention of both literate and illiterate audience, making his humorous text flowing and comfortable to be listened. A type of poem based on the principle to create humor between the listeners is the limerick - a kind of a witty, humorous, or nonsense poem, in which each verse was sung by a different singer. The characteristics of this literary genre – the fantastic plot, the easy rhythm, the ingenious rhyme and the climax- proved to be very popular (Ermida 2008: 45).

Example:

*There once was a student named Bessor,
Whose knowledge grew lesser and lesser,*

It at last grew so small

He knew nothing at all,

And now he's a college professor.

The concluding sentence provokes humor as the receiver is not normally expecting such an outcome.

Rhythm is not, however, a mere phonological phenomenon, carrying instead interesting semantic implications. According to Attardo, the more distant words are semantically, the stronger the rhyme effect is, because of the semantic distance between the two terms and the incongruous effect that their unsuspected phonetic similarity produces. Then, if the rhyming potential increases in an inversely proportional relation to the semantic proximity between words, so does its humorous potential. It is because rhyme plays on desperate words that humor happens more easily (Ermida 2008: 48).

Alliteration and assonance are also sources of humor production related to sound. A similarity of sound in the beginning of contiguous words, or rather in their initial consonants, has later been called alliteration (Ermida 2008: 50). Like rhyme and rhythm, allite-

ration produces humor because of the semantic distance between the two terms and the incongruous effect that their unsuspected phonetic similarity produces. An example of alliteration is the following: *Love me little, love me long*. Assonance is the refrain of vowel sounds to create internal rhyming within phrases and sentences. This alternative, assonant and rhyming twist of everyday language is, as Lederer shows, deliberately exploited in games. Consider the following cases, of all of which are humorous definitions: *What's a ...a) comical hare? –a funny bunny; b) an indolent flower? –a lazy daisy; c) a horrible couple? –a gruesome twosome; d) a meat robber? –a beef thief; e) a drunk fortune-teller? –a tipsy gipsy; f) the first fruit? – Adam's apple; g) an annoying insect? – a bee in her bonnet; h) a story that grew up a lot? –a tall tale* (Ermida 2008: 51).

Nowadays people communicate using the computer. Today's use and abuse of computer has led to the spelling failure whose result is the humorous text. Humorists, well aware of this fact, take advantage of it. Be that as it may, the rigidity of spelling laws appeals to humorists, who openly deride the distance between the written code and oral realization of the language (Ermida 2008: 52). In this way, the humorists making humor on the oral realization of the language, they emphasize and somehow criticize the fact that people break the spelling laws, which conducts to the failure in communication.

Consider this poem, by W. S. Gilbert which constitutes a kind of visual tongue-twister:

*A right-handed fellow named Wright,
In writing „write” always wrote „rite”
Where he meant to write right.
If he'd written „write” right,
Wright would not have wrought rot writing „rite”* (Ermida 2008: 53).

It is a clear example how people treat their language. As the English is rich in homonyms, homophones and homographs many persons, especially the non-native speaking people find difficult to understand the correct meaning of what they heard or read, that's why it is very important to keep the law of the language.

There are several ways to use morphology to generate humor. One way to do that is to play around with different affixes that sound the same or with parts of free morphemes that look or sound like affixes.

Example: A: *What's a baby pig called?*

B: *A piglet.*

A: *So what's a baby toy called?*

B: *A toilet* (Ermida 2008: 55).

Compounding is also a source of humor-generating incongruity as seen in this example:

Seagoon: *Lady Marks. Where is her ladyship at the moment.*

Headstone: *My lady hasn't got a ship at the moment* (The Goon Show).

Morphology, or the study of how morphemes make up words, is accessible, in a simplified form, to all those who take an interest in playing with language. An interesting form of morphological play consists of the so-called blend. By bringing together two words, which lose some of their elements along the way, it creates neologisms that usually have humor potential.

Example: *-If buttercups are yellow, what colour are hiccups?*

-Burple (the punch-word in this example is a contamination resulting from mixing burp and purple) (Ermida 2008: 56).

All these cases are about manipulating language with humorous purposes at the level of the morpheme that is, at the minimal unit of meaning or grammatical function. The

popularity of these comic neologisms shows that people are keen on, rather than wary of, tackling word composition with humorous intentions.

Homonymy/ polysemy is a commonly used lexical source of humor. Homonymy takes place whenever the same signifier has two or more signifieds among which there is no relation (Ermida 2008: 57). Homonymy is, simpler, a group of words that share the same spelling and the same pronunciation but have different meanings. On the other hand, polysemy occurs whenever the same signifier has several signifieds which are related to which over. According to Ricoeur, a polysemous language allows to create innumerable meanings from the finite set of lexical entities codified by the dictionary (Ermida 2008: 58). In other words, polysemy is the capacity of the word to have multiple meanings.

Example: (1) A: *What makes a tree noisy?*

B: *Its bark.*

(2) *Very well. Mr. Dyal, the floor is yours but remember, the roof is ours.*

In the second example, the speaker uses the metaphorical meaning of the word “floor” in the first case, while in the second- the literal meaning of the word “roof”. The incongruity of two produces a humorous effect.

The specialists study humor from different perspectives, such as: psychological, linguistic and literary. We have thought carefully about the different possibilities of creating humor, and chose to examine the nature and structure of humorous fragments from the book „Harry Potter”, by the British author J. K. Rowling. *Harry Potter* is a series of seven fantasy novels. The books chronicle the adventures of the adolescent wizard Harry Potter and his best friends Ron Weasley and Hermione Granger, all of whom are students at Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry. Although the novel is far from being realistic we chose it because of J. K. Rowling’s sense of humor. In her book she tried to depict the education of a wizard with a definite intention not only to reveal some fabulous stories but also to amuse her reader. As the book is definitely aimed at children she applied various strategies in order to make her book interesting. Her gained popularity proves that she has attained her communicative goals.

In the below example there is a case of humor creation by means of homonymy.

„Professor McGonagall stopped outside a classroom. She opened the door and poked her head inside. “Excuse me, Professor Flitwick, could I borrow Wood for a moment?--Wood? thought Harry, bewildered; was Wood a cane she was going to use on him? But Wood turned out to be a person, a burly fifth-year boy who came out of Flitwick’s class looking confused.” (Rowling 1997: 150).

In this illustration we have two interpretations of the word „wood”. The first one is Harry Potter’s erroneous interpretation of his teacher’s utterance: he thinks wood is a cane Professor McGonagall will use to punish him because he broke the school’s rules again. Yet, when instead of a cane Harry sees a boy, he is relieved. However, his misinterpretation amuses the reader who has the same expectations as the main character. In both cases the word „Wood” is capitalized, so the reader can assume that it is the name of someone on the one hand, and on the other, the reader can imagine that this is a magic cane with special powers, as he may think that by using the capitalization the author wanted to emphasize Professor McGonagall’s anger. It is worth mentioning that the author did not only use homonymy or capitalization, but she also chose the boy’s name according to the situation. Harry has a sense of guilt and it would not have had the effect of bewilderment if the author did not use namely the noun „wood”, with the meaning of a stick - the object with which, as a rule, children were punished. Thus, it is a case of antonomasia.

As a matter of fact, *antonomasia* is the preferred stylistic device of the novelist. It helps not only depict better the true nature of a character, but also produces a humorous effect. For example in the case of Professor Binnis, the author could have thought of a bin used as a large container for storage. At the same time, a container for rubbish is called *dustbin* in English. Thus, the name of this teacher emphasizes the nature of the character and explains in a way the students' attitude towards him. They saw him as a ghostly storage of information considered as rubbish by them. Dudley is Harry's cousin. His name derives from 'dud' which is British slang for 'a very boring person'. Indeed, this character was far from being agreeable.

J. K. Rowling also used the polysemy of phrases to make up a pun, which is a form of word play which suggests two or more meanings, by exploiting multiple meanings of words, for an intended humorous effect.

Dudley, who was so large his bottom drooped over either side of the kitchen chair, grinned and turned to Harry. "Pass the frying pan." "You've forgotten the magic word," said Harry irritably. The effect of this simple sentence on the rest of the family was incredible: Dudley gasped and fell off his chair with a crash that shook the whole kitchen; Mrs. Dursley gave a small scream and clapped her hands to her mouth; Mr. Dursley jumped to his feet, veins throbbing in his temples. "I meant 'please'!" said Harry quickly. "I didn't mean —" "What have I told you," thundered his uncle, spraying spit over the table, "About saying the 'M' word in our house?" "But I —" "How dare you threaten Dudley!" roared Uncle Vernon, pounding the table with his fist. "I just —" "I warned you! I will not tolerate mention of your abnormality under this roof!" (Rowling 1999: 2).

In the above example, the author achieves her communicative goals by using the polysemantic word combination "the magic word". Mr. Dursley being a Muggle, born into a non-magic family and is incapable of magic, understood the literal meaning of the word combination- a magic formula or spell. Mr. Dursley was afraid that Harry wanted to use charms in his house. Once, Mr. Dursley experienced the power of magic words, when Rubeus Hagrid came to lead Harry at his new school of wizardry. Humorous is the Dursley's reaction on hearing only the word "magic", he was even afraid to repeat one more time the word "magic", saying only "M word".

In fact, this is a case of intertextual meanings. In the real world a taboo word will begin with the letter 'F'. Actually, such words are called 'F' words. In this way the author wanted to emphasize the degree of prohibition of any magic in that house as well as to point to the ridiculousness of such an interdiction.

The effect of this phrase on the rest of the family was incredible: *Dudley gasped and fell off his chair with a crash that shook the whole kitchen; Mrs. Dursley gave a small scream and clapped her hands to her mouth; Mr. Dursley jumped to his feet, veins throbbing in his temples.* (Rowling 1999: 2). The reader cannot help laughing at this funny representation of a scared family.

The humor, in the example above, is also the result of communication failures. The participants of this verbal interaction did not manage to decode correctly the sender's intended meaning. Thus, it resulted in a big misunderstanding. Although it is not amusing to the characters, it is funny to the readers who are the ultimate target of this interaction.

In conclusion we may say humor has the ability to amuse, to make someone laugh not only at things that are amusing but also at unexpected situations. From the analyzed examples we notice that in fiction humor is created by linguistic as well as contextual means. The reader has to share the same knowledge of the world as the author in order to decode her intentions correctly. As fiction is the representation within another

representation, the author should carefully select among the variety of strategies in order to make herself clear to the reader.

References:

1. Attardo, Salvatore, *Linguistic Theories of Humor*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 1994.
2. Ermida, Isabel, *The Language of Comic Narratives. Humor Construction in Short Stories*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 2008.
3. Morreal, John, *Comic Relief- A Comprehensive Philosophy of Humor*, New York, A John Wiley & Sons, Ltd Publication.
4. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford University Press, 1989.
5. Rowling, Joanne, *Harry Potter and The Chamber of Secrets*, U.S.A, Arthur A. Levine Books, An Imprint of Scholastic Press, 1999.
6. Rowling, Joanne, *Harry Potter and The Prisoner of Azkaban*, U.S.A, Arthur A. Levine Books, An Imprint of Scholastic Press, 1999.
7. *The New Encyclopedia Britannica*, Chicago Publish Inc., 15th edition, Volume 6, 1968.

ENGLISH NEOLOGISMS

Nicolina Colesnic, studentă, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Coordonator științific: **Valentina Șmatov**, conf. univ. dr.

*“No new science is possible without
neologisms, new words or new interpretations of old
words to describe and explain reality in new ways.”
(Ingar Roggen)*

There are over one million words in the English language. [1] So many incredible, with so many fantastic pronunciations that are worth extending your word knowledge. The aim of my presentation is to reveal the areas in which new words appear mostly and their way of formation.

Neologisms are newly created words in a language which are not yet established and familiar to most of its users. [5] Neologisms can be classified into certain subject areas. Since subject categories such as sociology, technology, business, culture and medicine are highly popular and neologisms tend to appear in them very often, they are included in this project.

Technology domain is one of the most highly developed and it is represented by new words because we live in an era of highly developed technologies. For example, from the well-known word *to blog* that means a web page consisting of entries on a particular topic appeared a new word *vlog* that means a blog that contains mostly video content. Another interesting examples are: *a drailing* - composing and sending an embarrassing e-mail message while inebriated; *to frag* - to kill a character in a computer game; *ludology* - the academic study of games, particularly computer games; *a bot herder* - hacker who controls a large number of compromised computers for malicious purposes.[2]

Business is also a rich domain in neologisms. A good example in this sense is the word *wash-up* which means a follow-up discussion after an important incident to suggest improvements or resolve difficult situations at work. We can use it in different contexts, such as: "The boss has called for a wash-up meeting." Job titles are also very rich in neologisms, for example: *a career coach*, *a manny*, *a cocktailian* and others.[2]

A career coach is a guide who helps to plan a person's career. Most people who have lost their jobs have forgotten that they are capable and skilled human beings. Career coaches try to identify and uncover these things. *A cocktailian* is a person who is an expert at making cocktails. Some other examples from business domain are: *brandalism* - the defacement of public buildings and spaces by corporate ads, logos, and other forms of branding; *a killboard* - a billboard that parodies an existing advertisement in order to

mock or subvert the ad's message, *a passion brand* - a brand that resonates with consumers and makes them passionate about the brand's products or services.

In the field of medicine a lot of words are daily introduced. Some of them have humorous connotations, such as: *a gork* who is a person with unknown ailments" God only really knows" is its explanation. [3] Today people are very preoccupied with their appearance that is why a huge number of neologisms were introduced in the field of sociology, such as: *a botox party* - a social gathering at which a doctor injects the participants with botox to reduce facial wrinkles. Some other examples are: *orphan drug* - a drug used to treat a rare disease and for which the manufacturer receives special tax credits and marketing rights as an incentive to develop the drug; *a street nurse* - a nurse who treats homeless people, drug users, and other denizens of the street; *wallet biopsy* - the determination of a person's financial status or health insurance coverage before admitting that person to a hospital or before performing an expensive procedure; *narrative medicine* - medicine that uses the story of a patient's illness combined with traditional medical practices as a way of understanding, diagnosing, and treating the illness; *thrifer* - an HIV- positive person who remains healthy.[2]

Every neologism is based on some word formation pattern. The techniques mostly used in word-formation processes are: derivation, compounding, conversion, shortening.

The most productive way of neologism formation is compounding.[3] For example: *eco awareness, d-list, mallrat, e-loan, e-teaching.*

To parrot, to major, to google are vivid examples of conversion.

Shortenings are subdivided into: abbreviations, acronyms, blending. Among abbreviations one finds: *www* (World Wide Web), *HTML* (Hypertext Markup Language), *OOP* (Object-Oriented Programming), *HDL* (Hardware Description Language), *I/O* (Input/Output), *IP* (Internet Protocol).

There are also many acronyms among neologisms: *URL* (uniform resource locator), *GUI* (graphical user interface), *DOS* (disc operating system), *SCSI* (small computer system interface), *LAN* (local area network), *GIF* (graphics interchange format).

Blending is a very popular way of making neologisms in present day English: *weblish* (English language on the web). A lot of new meanings appear in well-known words, for example *hat*. *A black hat* means a person who breaks your computer, *a white hat* means a person that puts it back.

At the end of the paper, it should be stressed that neologisms represent a wonderful proof that society and culture develop, and language has a natural capacity to mark the historical and cultural changes of a community. Ideas, thoughts, new inventions, values and cultural conventions are recorded in the English vocabulary. This research demonstrates that neologisms are a rich resource for understanding not just how culture is changing but how people are reacting to this change. Neologisms act as valuable markers of both linguistic and cultural change.

References:

1. Algeo, John, *Fifty Years among the New Words*, Cambridge, 1991.
2. Bošnjak, Biljana, *Neologisms: A typology of common subject areas*, 2011. <http://serbia-elta-newsletter-2009-february-feature-bosnjak>
3. Simpson, John, *The long view Dictionary*, Oxford, 2007.
4. <http://grammar.about.com/od/mo/g/neologismterm.htm>
5. <http://dictionary.reference.com/browse/neologism>

LES TECHNOLOGIES MODERNES DANS LA CLASSE DE FLE. TACHES ET PERSPECTIVES

Mariana Andruh, studentă, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Coordonator științific: Elena Dragan, conf. univ. dr.

Rezumat: Tehnologiile moderne au reușit cu mult succes să penetreze în școli, revoluționând astfel, lecțiile profesorilor care le utilizează, pentru că ele facilitează învățarea limbii franceze.

Calculatorul și panoul alb interactiv sunt doar câteva din multitudinea de tehnologii moderne ce fac orele mai atrăgătoare în ochii elevilor. Ele îi ajută să asimileze materialul într-o formă ludică. Rolul profesorului este deosebit de important, el fiind mediatorul între tehnologiile moderne și clasă.

Cuvinte-cheie: tehnologii audiovizuale, panoul alb interactiv, calculator, documente video, banda desenată, cîntecul, învățămînt.

L'enseignement des langues et les nouvelles technologies ont souvent fait bon ménage. Et il est vrai que les enseignants ont toujours eu à cœur d'introduire plus d'authenticité dans leur classe: une authenticité à la fois sociale, grâce à l'introduction dans la classe des dispositifs que tout le monde utilise, et linguistique dans la mesure où elle permet de confronter les étudiants aux réalités de la langue qu'ils apprennent. Un aphorisme vient d'affirmer que: «L'école s'est développée par les technologies et les médias et va être régénérée par les technologies et les médias». (<http://www.fse.ulaval.ca/mediatic/courbe/cour4.htm>) Toute l'histoire des médias pédagogiques laisse voir que les transformations médiatiques ont provoqué des changements tantôt structurels, on pense à l'imprimerie, tantôt accessoires, on pense à l'audiovisuel et bientôt informationnels, on pense à l'ère de l'information et de la communication.

De nos jours, les technologies audiovisuelles occupent une place centrale dans la classe de FLE, car nous vivons dans le XXI-ième siècle – le siècle des technologies modernes.

La méthode audiovisuelle d'enseignement repose sur une utilisation intégrale de l'audio-visuel. Des appareils tels que des magnétophones et des projecteurs sont nécessaires en classe pour que la «représentation» ou la leçon se déroule selon une approche qui convient à la matière, aux médias audiovisuels et aux élèves. L'enseignant gère la classe, conserve le contrôle des événements d'enseignement; la méthodologie ne doit reposer sur l'audiovisuel, au point où, si la cassette casse, le cours s'arrête car l'enseignant dépend du cours médiatisé. Les méthodes audiovisuelles sont toujours utilisées dans l'enseignement professionnel mais la plupart des étudiants les ont principalement connues lors de l'apprentissage d'une langue.

Dans les années qui viennent, l'élève va être davantage en interaction avec la technologie, même en milieu scolaire. Dans ce contexte, la distinction entre audiovisuel et informatique va s'atténuer. Au fait, il y aura de l'audiovisuel et de l'informatique partout, même pour monter un vidéo. Les médias qui n'ont pas conservé leur place vont disparaître au profit de systèmes hybrides, audiovisuels ou multimédias et informatiques. Cela importe peu. Ce qui importe cependant, c'est que la technologie va changer la formation. En effet, tout comme l'imprimerie a été un point tournant il y a quatre siècles, les technologies de l'information et de la communication vont aussi marquer un autre point tournant, un autre pôle centré cette fois sur l'ensemble des médias. Cette modification va prendre une génération, si le modèle de l'imprimerie se répète. Ceux qui ne croient pas au changement vont probablement souffrir et ceux qui s'imaginent que tout va changer spontanément vont s'essouffler. Quoi qu'il en soit, pour les autres, cela va être passionnant de vivre durant la génération où tout se joue pour des siècles.

I. L'ordinateur en classe de FLE

L'ordinateur est un appareil moderne qui offre beaucoup de perspectives. Grâce à sa mémoire interne et externe il peut être utilisé pour réaliser n'importe quelle tâche et,

pourquoi pas, pour faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. À l'aide de cet outil, le professeur peut coordonner très facilement l'activité de ses élèves. Il organisera des leçons spécialisées de grammaire, de littérature, etc. Les élèves auront la surprise de découvrir un autre univers, un monde virtuel. Dans les pages qui suivent, nous tâcherons de vous présenter comment présenter les documents vidéo, la BD et la chanson.

1. Les documents vidéo

La présence des images dans l'environnement quotidien n'est plus à démontrer et, contrairement à une opinion très répandue, regarder et saisir le sens de ce qu'on voit n'est une activité ni naturelle, ni évidente pour les apprenants en langue: l'image n'est jamais immédiatement décodable, elle doit être objet d'étude. Il est important d'aider les apprenants étrangers à «*décoder*», à comprendre, saisir le sens ... d'autant que l'image montre de manière plus évidente les aspects culturels d'une société. La vidéo est le moyen de susciter chez l'apprenant des réactions. Ils focaliseront leur attention sur un support encore relativement peu usité, et bien plus attractif. Toute vidéo peut être utilisée, étant entendu que ce n'est pas tant le degré de difficulté linguistique du document qui compte que la complexité de la tâche que l'on demande à l'apprenant lors du visionnement de la séquence. Son utilisation, tout comme tout autre support, suppose une variation des exercices proposés, afin d'éviter des habitudes routinières chez l'apprenant. Nous privilégions des types d'exercices qui peuvent convenir à un grand nombre de vidéos différentes, mais il est évident que nous ne pourrions rendre compte de la totalité des exercices possibles.

a) Objectifs généraux du travail avec la vidéo

A quoi sert le travail sur des documents vidéo en classe de FLE?

- Amener l'apprenant à observer, apprécier, critiquer, porter un jugement sur ce qu'il voit
- Apprendre à décoder des images, des sons, des situations culturelles, en ayant recours à des documents authentiques ou semi-authentiques filmés.
- Développer l'imagination de l'apprenant, l'amener à deviner, anticiper, formuler des hypothèses
- Le rendre capable de produire, reformuler, résumer, synthétiser
- Permettre à l'élève de construire son savoir, notamment grâce à l'utilisation d'une ressource telle que la vidéo. (<http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-vidéo-en.html>)

b) Savoirs et compétences à faire acquérir aux apprenants à travers la vidéo

1. Exercer son esprit critique

- savoir reconnaître les différents types de messages, les supports, les sources, le public cible...
- savoir distinguer les fonctions des images (description, narration, explication...)
- savoir sélectionner, hiérarchiser des informations... (IBIDEM)

2. Savoir lire des messages et des documents

- savoir identifier le type de document et sa source
- savoir décrire ce qui a été vu et entendu
- comprendre un lexique utilisé
- repérer les différentes composantes et savoir retrouver l'enchaînement des idées ou de l'action (IBIDEM)

3. Savoir produire des énoncés adéquats (écrits et oraux)

- savoir exprimer des sentiments, inspirés par ce qui a été vu et entendu dans le document vidéo.
- Savoir résumer les faits qui sont été vus dans le document
- Savoir interpréter et se justifier à l'oral, comme à l'écrit

- Savoir argumenter, à l'oral comme à l'écrit
- Savoir aussi synthétiser sa pensée à l'écrit comme à l'oral (IBIDEM)

4. Développer l'imaginaire à partir de la vidéo

- savoir imaginer des causes à une situation donnée
- savoir imaginer une suite savoir transférer ce qui a été vu dans des situations inventées (IBIDEM)

c) Les supports à utiliser

- un documentaire, un reportage, une présentation de la météo
- un passage de journal télévisé enregistré
- un extrait d'une émission télévisée
- une série télévisée ou des extraits choisis
- un court-métrage
- une interview d'un personnage public
- des brèves (flash spécial, journal en bref...)
- des extraits de film, ou des films passés dans leur intégralité
- des clips vidéo
- des dessins animés
- des publicités
- un jeu télévisé... (<http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en.html>)

d) Activités autour de la vidéo

Magali Lemeunier-Quéré (IBIDEM) nous propose à réaliser les activités suivantes autour d'un document vidéo:

□ Utiliser l'image sans le son

Quel que soit le type de support vidéo utilisé (documentaire, reportage, film, séquence de film...), nous devons présenter aux apprenants l'image sans le son et demander leur de noter tout ce qui fait sens. La recherche d'informations en analysant l'image est un bon moyen ensuite de les amener à une production orale. La durée de la séquence ne doit pas dépasser 3 minutes dans un premier temps, si nous attendons que l'apprenant prenne en note le maximum d'informations. Un seul visionnement n'est pas suffisant, et doit être complété d'un second, peut-être même d'un troisième.

1. Avant le premier visionnement, nous devons leur demander de déterminer le type de séquence vidéo, le cadre spatio-temporel, de décrire les personnages ... l'image seule doit leur permettre de répondre à ces questions, qu'ils traiteront ensuite à l'oral avec nous.

2. Lors du second visionnement, ils devront s'intéresser à ce que font les acteurs de la séquence vidéo, à l'enchaînement des actions. Ils décriront à l'oral ce qu'ils ont vu, et feront des hypothèses.

3. Ils peuvent avoir besoin d'un troisième visionnement de la séquence, et nous leur demanderons d'imaginer les dialogues entre les personnages (s'il s'agit d'un film), d'imaginer les slogans (s'il s'agit d'une publicité)... nous pourrons leur faire prendre conscience aussi des différents registres possibles, des différents sentiments des personnages, et éventuellement de leur faire j son. Il s'agira ici de mettre en place une sorte de doublage son (voix off). Pour cette activité, il est préférable de les faire travailler en groupe de 3 ou 4 apprenants. Nous comparerons ensuite les interprétations de chacun.

□ Utiliser l'image avec le son:

Ce type d'utilisation est différente, car les apprenants vont devoir focaliser leur attention sur l'image et le son à la fois, sachant que l'image sera cette fois-ci (dans bien des cas) une aide à la compréhension.

1. Nous devons projeter une ou deux minutes d'un extrait de programme enregistré ou d'une vidéo quelconque, en leur demandant de déterminer de quel type d'émission il s'agit. Ils devront ici justifier leur réponse en argumentant.
2. Avant de visionner la séquence choisie une seconde fois, nous leur demanderons de repérer toute information qui leur permettra ensuite de décrire le cadre spatio-temporel, les personnages, les actions, le registre utilisé par les personnages, les sentiments de chacun, les tons.... Ces éléments pourront être déterminés grâce aux voix, à la tonalité utilisée..
3. Ensuite, s'il s'agit d'une publicité, ils peuvent imaginer le slogan. S'il s'agit d'une séquence de film, nous devons leur demander d'imaginer la suite. Si c'est un extrait d'un journal télévisé, ils pourront inventer la prochaine info.... Cette activité leur donne l'occasion de faire appel à l'imaginaire, à leur créativité.

□ Utiliser la vidéo: compléter une histoire

Nous pouvons choisir un extrait de film, de deux ou trois minutes maximum. Les apprenants visionneront ce passage crucial dans l'action, et devront imaginer les raisons pour lesquelles nous sommes arrivés à cette situation. Nous leur ferons imaginer la scène précédente. Ils travailleront une fois de plus sur l'hypothèse, en utilisant toutes les formes du possible. Ils devront aussi se justifier, et nous travaillerons ainsi l'argumentation, et la cohérence.

Le même exercice peut être réalisé sur la suite de la séquence vidéo. Quelles sont les conséquences ? Nous pourrions les faire travailler sur le futur proche, le futur simple et le présent à valeur de futur.

□ Utiliser la vidéo comme amorce de débat (niveau avancé)

La vidéo peut être le moyen de lancer également un débat autour d'aspects culturels ou d'aspects polémiques. Nous devons choisir par exemple une séquence de film, une publicité, un extrait de feuilleton, dans lequel on met à jour un élément de société. Toute vidéo est porteuse d'aspects caractéristiques d'une société, d'une culture, et peut facilement entraîner une discussion. Nous devons leur faire deviner de quoi il est question après avoir visionné la ou la scène imaginée ensemble tout en visionnant à nouveau la séquence sans le séquence, et ensuite leur faire décrire la situation, le déroulement de l'action. Deux groupes peuvent être constitués une fois que le sujet du débat est lancé: l'un pour, l'autre contre. Ils devront trouver des arguments, en utilisant aussi des éléments visionnés lors de la séquence vidéo. Nous pouvons, autour de cette activité, être le modérateur du débat, et enregistrer les points des deux groupes, sachant qu'un point vaut si la réponse a bien été argumentée par le groupe.

□ L'exercice du «blanc vidéo»:

Il est intéressant de recopier une bande vidéo en remplaçant par un blanc un passage d'environ 1 minute. Les apprenants visionneront, par conséquent, une séquence de 3 minutes dont il manquera une partie et ils devront imaginer le déroulement de cette séquence manquante. Nous devons les faire travailler en groupe, et les faire imaginer différents scénarios. Cet exercice a pour objectif d'évaluer la capacité de compréhension d'un message audiovisuel, mais surtout d'améliorer la cohérence. En effet, ils devront faire des hypothèses qui impliquent une adéquation entre la séquence précédente et la séquence suivante. Ils devront aussi apporter des justifications quant à leurs propositions.

□ Utiliser un film visionné dans son intégralité et en faire une synthèse (niveau avancé):

Les films en français peuvent être visionnés de deux façons :

- soit l'enseignant décide de ne pas faire de coupure lors du visionnement, et les apprenants voient le film dans son intégralité.

- Soit l'enseignant décide de segmenter le film, à des moments stratégiques, donnant la possibilité à l'enseignant d'enchaîner sur une activité.

Dans les deux cas, le film donne lieu à une tâche concrète demandée aux apprenants.

Nous devons réaliser des coupures lors du visionnement peut donner l'occasion au professeur de vérifier la compréhension, par un QCM (questionnaire à choix multiple) qu'il fait suivre d'une correction immédiate et justificative, ou d'une série de questions ouvertes à l'oral orchestrées par l'enseignant lui-même.

Par contre si nous décidons de ne pas réaliser de coupures, nous imaginerons un tout autre travail lié davantage à l'expression écrite: il peut être demandé aux apprenants de:

- faire un résumé de l'histoire
- débattre sur le thème du film (le sujet étant donné par le professeur)
- d'imaginer une suite au film
- d'imaginer la vie d'un des personnages, suite au film
- de composer un scénario sur la même trame.....

□ Utiliser un passage de film choisi pour une activité de grammaire:

Dans certains films, nous pouvons choisir des extraits qui exploitent plus spécialement un point grammatical précis. Si le passage contient suffisamment d'occurrences du point grammatical à traiter, nous pourrions organiser autour du point de grammaire une conceptualisation grammaticale. Par exemple, sur l'injonction, sur l'utilisation du subjonctif, sur l'impératif.... Ce sont des points grammaticaux qu'ils savent généralement utiliser mais sur lesquels ils font encore des erreurs. Cette conceptualisation les aidera à réfléchir sur le fonctionnement de ce point et à mieux l'utiliser.

Lors du visionnement de l'extrait, les apprenants devront, après avoir répondu aux questions de compréhension de l'enseignant, deviner quel est le point grammatical qu'ils vont traiter, ce qui est le plus récurrent. Nous les aiderons à trouver ce point s'ils ne le devinent pas. Ensuite, ils devront en visionnant une seconde fois faire un repérage des occurrences entendues, et les relever sur un papier. Ils devront ensuite faire une mise en commun de ces formes. Et proposer des hypothèses sur le fonctionnement de ces formes, en s'aidant du support vidéo. Les phases suivantes seront celles de la vérification des hypothèses, de la formulation d'une règle (définitive ou non), et d'une phase d'appropriation, qui passera par une série d'exercices en contexte, dans lesquels il serait souhaitable d'utiliser les personnages du film et la situation dans laquelle l'action se déroule.

L'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère facilite l'acte pédagogique, et rend le cours plus attrayant aux yeux des apprenants, souvent habitué à des supports plus classiques. Il s'agit également d'avoir une vision plus claire de l'univers francophone, qu'ils commencent à appréhender.

La vidéo se place parmi les nombreux supports possibles, permettant de varier nos approches en tant qu'enseignant de langue.

2. La bande dessinée, mine d'or éducative

En quoi la bande dessinée peut-elle être le point de départ d'activités orales ou écrites dans la classe de FLE? Afin de donner des éléments de réponse à cette question, nous proposons à travers cet article une réflexion sur la BD comme outil pédagogique.

Picasso a un jour eu une réflexion étonnante qui va nous permettre d'aborder cette réflexion sur la bande dessinée en classe de FLE avec le ton qui convient: «La seule chose que je regrette dans ma vie, c'est de ne pas avoir fait de bande dessinée.» (http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/018/052_056_morlat.pdf) Cette boutade résume ainsi la place qu'a pu prendre la BD dans le monde des arts et son aspect incontournable. Passe-temps dénigré pendant un temps, cet art s'est hissé à une place qui n'a rien à envier au

roman, au cinéma ou aux autres formes d'expression artistique. Notre questionnement est le suivant : en quoi la bande dessinée peut-elle être le point de départ d'activités orales ou écrites dans la classe de FLE? Afin de donner des éléments de réponse à cette question, nous proposons à travers cet article une réflexion sur la BD comme outil pédagogique. Après avoir évoqué l'intérêt pédagogique de ce type de document authentique, nous proposons certains principes pour l'utilisation de la BD en classe de langue.

a). La bande dessinée: réflexion sur les supports utilisables dans la classe de FLE

La BD est un document authentique des plus vivants et des plus motivants qui offre différents atouts. Annie Baron-Carvais dans un *Que Sais-Je?* consacré à la bande dessinée résume parfaitement cette nouvelle manière d'aborder ce type de document authentique: «La BD est de plus en plus utilisée pour l'apprentissage des langues. On la qualifie de «langage libérateur». Un coopérant a choisi les Schtroumpfs pour aider les enfants gabonais à s'exprimer correctement en français; déjà traduit en 57 langues et dialectes, Astérix en Corse pratique la langue locale en 1993. Nombre d'éditeurs se servent de la BD pour les langues étrangères (cf. La BD, Clé International; Go Speedy, Bordas; Spiderman et Fosdick, Press Pocket Books). Le très sérieux dictionnaire Harrap's s'est mis à l'heure de la BD avec Tintin au pays des mots, suivi d'un manuel de grammaire sur le même ton.

D'autres BD donnent l'occasion aux élèves de s'entraîner à préciser leur vocabulaire; Po-peye le marin ignore allègrement la syntaxe et la grammaire et écorche tous les mots; Achille Talon, qui s'exprime de façon délicatement désuète mais ironique, permet de se livrer à l'exercice inverse, traduire la pensée du héros en vocabulaire courant. En Afrique noire, les professeurs partent d'une BD muette pour «faire parler, inventer, réfléchir». En avril 1982, un professeur constate lors d'une enquête sur les manuels d'anglais de Terminale: «La BD n'a fait qu'une apparition tardive et bien modeste dans les manuels de langue, et elle n'est que rarement l'objet d'une exploitation pédagogique.» Aujourd'hui les comics, phénomène culturel américain, figurent dans les manuels scolaires de Terminale. Parmi les livres de français destinés aux Français, Nathan sort en 1983 un recueil de Textes français (classe de 4ème) où la partie «Documents-Magazines» présente «la BD: Héroïnes d'hier et d'aujourd'hui», et la rubrique «Savoir-faire» cite les étapes de la création d'une BD». (BARRON-CARVAIS: 78-79.)

Il est certain que d'un point de vue culturel, la BD est en France et dans le monde francophone un véritable phénomène de civilisation, qui permet de mieux faire comprendre à des apprenants étrangers un comportement culturel différent. Selon les thèmes, on pourra discuter, débattre et faire ressortir des éléments de civilisation pertinents et si le dessin s'y prête, analyser les clichés qui en découlent et ainsi améliorer la compétence socio-culturelle des apprenants. De plus, la langue de la BD est une langue de tous les jours, qui de par son style conversationnel, permet de travailler sur des situations variées et des registres de langue différents, sans oublier de mentionner un atout très important: l'humour.

b). Principes d'utilisation

Même si ses possibilités d'utilisation en classe sont multiples, il s'agira tout d'abord de comprendre une BD globalement à partir de l'observation de l'image, du dessin, de réfléchir sur les procédés graphiques, de développer l'expression orale, en bref d'introduire le document. On visera ensuite à un entraînement à la compréhension écrite et à l'expression orale (déclencheur d'expression): raconter l'histoire selon différents points de vue, trouver un titre, imaginer ce qui s'est passé avant, ce qui se passera après. Imaginer le contenu des bulles, trouver le mot de la fin, réviser et enrichir son vocabulaire, manipuler certaines structures grammaticales et des actes de parole en situation authentique. On passera enfin à l'expression orale pure, en développant la créativité des apprenants. Il est par exemple

possible de jouer les scènes originales de la BD, ou celles inventées par les apprenants. Il faut cependant garder à l'esprit que l'on peut également montrer un dessin humoristique dans un pur esprit de détente ou de décontraction lorsque que son sujet se rapporte à celui de la leçon. Un album complet pourra, de même, illustrer un cours de civilisation.

Aurélié Gal, un professeur d'origine française dans son article a écrit que: «La bande dessinée est un support qui répond à plusieurs exigences pédagogiques. Univers complexe qui possède ses codes propres, le neuvième art peut être utilisé pour son efficacité à faire passer des messages ou être étudié pour lui-même.» (Gal: 22)

Donc, nous voyons qu'on appelle encore la bande dessinée comme le neuvième art. Du même article nous apprenons que le neuvième art a longtemps eu une réputation de «mauvais genre». D'aucuns considéraient même la bande dessinée comme un sous-produit culturel tout juste distrayant, détournant ses lecteurs de la «vraie littérature». Même si cette forme d'expression compte encore quelques détracteurs, elle s'est progressivement affranchie des suspicions qui pesaient sur elle pour s'introduire jusque dans les salles de classe ou on loue ses vertus pédagogiques. Rien de plus normal en fait: un des précurseurs du neuvième art, le Suisse Rodolphe Topffer, était maître de pensionnat et c'était à ses élèves qu'il destinait son travail, avant même de le publier. Nous devons reconnaître que la bande dessinée se révèle être un très bon support didactique, et les albums dont la vocation première est d'instruire sont nombreux. «...Ils peuvent alors constituer des outils intéressants, que ce soit pour sensibiliser les jeunes à la santé ou pour aborder une page de l'histoire...» (IBIDEM: 22)

Le support iconographique, s'il facilite la compréhension, a également l'avantage d'encourager l'interactivité: «Ce ne sera pas le moindre mérite du «cours d'image» que de faire parler les élèves, et il n'y aurait nul paradoxe à ce que l'image, parce que non verbale, soit dans bien des cas un inducteur de comportements verbaux plus efficace que ne le sont certains textes écrits, donc pleinement verbalisés et par là, pour beaucoup d'élèves, redoutablement complets et refermés sur eux-mêmes». (IBIDEM: 22)

b) Le fond et la forme

Nous devons savoir qu'une bande dessinée représente un univers complexe qui offre plusieurs niveaux de lecture. Le texte dialogique ou récitatif permet de «se familiariser avec différents types de discours: passage du discours direct au discours indirect, niveaux de langage, emploi normatif de la forme négative, des types de phrases». (Gal: 22)

L'image et les codes propres à la bande dessinée doivent également être décryptés: forme des cadres et des phylactères, tissu du lettrage, composition des images, utilisation des couleurs, choix des plans et du découpage...

En ce qui concerne le message et la forme, nous mentionnons que la bande dessinée peut donc être abordée sous différents angles et représente en ce sens un très bon support pour un travail interdisciplinaire (français, histoire, géographie, arts plastique...). La bande dessinée a enfin comme atout principal de remporter un vif succès auprès des jeunes. Qu'ils trouvent ce média «amusant», «facile» ou «intéressant», sa lecture est quasi systématiquement associée à un moment de plaisir. «La longueur d'avance dont jouit la bande dessinée dans le goût des enfants par rapport aux autres genres littéraires, ainsi que la qualité reconnue des bandes dessinées que les enfants préfèrent, pourraient faire de ce genre littéraire un outil pédagogique précieux». (IBIDEM: 22)

Ayant comme support le livre de Traian Nica et Catalin Ilie «Tradition et modernité dans la didactique du français langue étrangère», nous pouvons dire que l'exercice le plus fréquemment réalisé à partir d'une bande dessinée est: «le dialogue, au cours duquel les élèves réemploient le plus spontanément les éléments de langue déjà acquis, donc celui

qui permet le mieux d'estimer la somme des connaissances des élèves et d'apprécier leur facilité d'élocution». (Nica, Ilie: 126)

Donc, nous avons vu que la BD occupe une place importante dans la classe de français.

3. La chanson dans la classe de FLE

De plus en plus de professeurs de français souhaitent introduire la chanson dans leur salle de classe. Moyen ludique, motivant et original pour les jeunes comme les moins jeunes d'avoir accès à la langue française contemporaine, aux cultures francophones et de découvrir le français oral dans toute sa diversité, ce support reste cependant peu utilisé par les enseignants et peu abordé dans les manuels. Pourquoi faire découvrir aux élèves la chanson francophone? Comment introduire ce support en classe? Quelles didactisations et activités peuvent être ré-alisées? Où trouver des chansons sur le net? Autant de questions que se posent de nombreux enseignants, curieux de découvrir et de faire découvrir des textes et musiques représentatifs du français moderne, contemporain et pluriculturel. «La chanson contemporaine permet de découvrir le français oral dans toute sa diversité et d'aborder la question des usages» (<http://www.franparler.org/articles/chanson2004.htm>.)

En français, comme dans la plupart des langues, les locuteurs disposent d'une large palette de niveaux de langue pour adapter leur discours à son contexte: professionnel, scolaire, amical, familial, intime... Ces "français" diffèrent par leur éloignement ou leur proximité avec la norme grammaticale. L'exemple le plus répandu est l'omission de la négation "ne" dans le registre familier. Il existe aussi des différences aux niveaux phonétique, syntaxique et lexical, avec notamment l'usage de l'argot ou de procédés de transformation tels que le verlan.

Ces usages sont autant de codes qui jouent le rôle de marqueurs sociaux: il est utile de savoir les distinguer et de pouvoir à l'occasion les employer. Cette compétence linguistique et culturelle est difficile à enseigner car les usages sont en constante évolution.

Les chansons contemporaines permettent de suivre "en direct" ou presque les tendances du français. En écoutant un panel diversifié de chanteurs et de groupes populaires, il est possible d'entendre le langage de la rue sans être en France, ce qui est utile lorsqu'on enseigne à l'étranger. Les chansons proposent une approche du français plus diversifiée que celle des médias et font accéder à des pratiques qui ne sont pas toujours représentées à la télévision, à la radio et *a fortiori* dans les journaux.

On peut discuter de leur place et de leur pertinence dans le cadre d'un cours de français, dans la mesure où elles sont souvent éloignées de la norme. Il nous semble cependant important de ne pas les condamner au nom du "bon usage". Les esquiver revient à réduire les compétences de compréhension et d'expression de l'apprenant: il sera immédiatement confronté à la diversité du français lors d'une rencontre avec des locuteurs natifs ou à l'occasion d'un voyage ou d'un séjour en France.

Elodie Ressousches, une professeur d'origine française, nous donne quelques conseils pour l'utilisation des chansons modernes à la leçon de français: «Pour bénéficier des apports de la chanson contemporaine dans la classe de langue, le principal est de bien sélectionner les titres proposés aux apprenants. Pour cela, il est utile de suivre l'actualité des ventes de disques et des téléchargements de paroles sur Internet – un bon indicateur sur la popularité d'un titre!» (<http://www.franparler.org/articles/chanson2004.htm>.)

II. Le TBI – une vraie révolution en classe de langue

Le TBI (le tableau blanc interactif) est vraiment une révolution en classe de langue, à condition qu'il soit bien utilisé. Il permet une classe plus interactive, plus ludique et moins coupée de la réalité du monde extérieur. Les enseignants se sont vite convaincus de cela par les avantages que présente cet outil: non seulement un tableau blanc amélioré (avec nombre de pages illimitées, possibilité de sauvegarde de ces pages, impression et

envoi des notes par courrier électronique à un étudiant absent), mais aussi un accès haut débit à l'Internet avec toutes les possibilités que cela suppose et l'accès en réseau au dossiers créés par l'équipe pédagogique proposant images numérisées, clips vidéo, extraits audio, exercices interactifs et animations PowerPoint classés par méthodes, sujet publicités, cartes, personnages célèbres...- et niveaux offerts. Voyons ce que pense pensent les Jean-Yves Petitgirard du TBI: «... le TBI est un facilitateur d'oral ; il rend les élèves actifs , il les amène à produire de l'oral pour rendre compte de ce qu'ils font, pour le justifier aussi. Il permet aussi de mieux travailler la phonétique car on peut écouter facilement du son et mettre en place des processus de correction phonétique. Le TBI offre également la possibilité de redynamiser la classe et de la réorganiser : tout le monde est autour du professeur et l'on travaille ensemble. Le professeur devient médiateur entre le TBI et la classe. Enfin, le TBI amène les enseignants à utiliser et à manipuler des ressources numériques...» (Petitgirard: 20)

Les avantages du tableaux blanc interactif:

- Permet le travail simultané de 2 personnes
- Surface rigide et solide, aucune pièce mobile, technologie électromagnétique eInstruction fiable et prouvée
- Maintenance simplifiée: une seule carte électronique facilement interchangeable
- Utilisation avec marqueurs effaçables possible (surface nettoyable)
- Résolution de 1 000 lignes / pouce, garantissant la reconnaissance de caractères et des impressions de bonne qualité
- Technologie permettant une compatibilité totale avec Windows: mode survolé
- Boutons de fonctions programmables sur le tableau
- 2 stylos électroniques incluant en un seul outil: clic droit, clic gauche, double clic, le glisser-déposer et bien d'autres
- 3 options de montage: au mur, sur un pied fixe ou un pied mobile avec un bras support de vidéoprojecteur (pieds non inclus)
- Le logiciel Interwrite Workspace, logiciel de création, modification et partage de cours multimédia (inclus)
- Connexion informatique: Série, USB (<http://www.techni-contact.com/produits/1515-12611567-tableau-blanc-interactif.html>)

Conclusions: Les technologies modernes à utiliser dans la classe de FLE sont bien variées et chacune utile à sa manière. L'essentiel est de savoir comment et quand les employer pour qu'elles aient le rendement nécessaire dans le processus de l'enseignement.

Références bibliographiques:

1. BARRON-CARVAIS Annie, *La bande dessinée, «Coll. Que Sais-je?»*, Paris, Press Universitaires de France, 1994, pp. 78-79.
2. Gal Aurélie, *La Bande dessinée, mine d'or éducative* in *Le français dans le monde-Francophonies de sud*, nr.2, 2002.
3. Nica Traian, Ilie Cătălin, *Tradition et modernité dans la didactique du français langue étrangère*, Celina, 1995, 335 pages.
4. Petitgirard Jean-Yves, *Le TBI fait partie de la classe numérique globale* in *Le français dans le monde*, nr.377, 2011, p. 20.
5. <http://www.techni-contact.com/produits/1515-12611567-tableau-blanc-interactif.html>
6. <http://www.fse.ulaval.ca/mediatic/courbe/cour4.htm>
7. <http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en.html>
8. <http://www.francparler.org/articles/chanson2004.htm>
9. http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/018/052_056_morlat.pdf

ABSURDUL. INTERSECȚII SEMANTICO-TERMINOLOGICE

Alina Cojocari, studentă, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți
Coordonator științific: **Liliana Gheorghită**, lect. sup. dr.

Résumé: *Cet article est focalisé sur des arguments justifiant la désémanitisation du terme absurde. De cette perspective, les significations de paradoxe et d'absurde linguistique en dérivent. On en distingue les différences et les principes de manifestation pour aboutir à analyser certains sophismes de langage à partir des exemples empruntés dans l'oeuvre d'Eugène Ionesco.*

Considerat inițial varietate a umorului, absurdul începe să fie conceput drept subcategorie a comicului abia la începutul secolului XX, datorită apariției operelor suprarealiste (André Bréton, Tristan Tsara), dar în special a comedii lui Eugen Ionesco și Samuel Beckett, acest stil de a scrie fiind motivat de anumite condiții ale etapei date în dezvoltarea literaturii franceze, dar și a celei universale.

Tradiția multiseclară de a prezenta faptele imaginare, ireale (aflat de reușit redată în aventurile renescentiste ale lui Don Quijote, Gargantua și Pantagruel, Gulliver), care, de altfel, nu este neglijată nici în prezent, și tendința modernă de a considera lumea ca o existență absurdă, infinită și deșartă, unde, conform manifestului absurdiștilor, „oamenii nu trăiesc, ci doar există”, unde „nu există cale, nu sînt stele, nu este ideal” [1], au permis evidențierea a două forme stilistico-discursive ale absurdului: paradoxul și absurdul lingval.

Paradoxul este un mijloc stilistico-enunțiativ de manifestare a absurdului, care face abstracție de realitate, sfera irealului admițînd unele abateri de la norma enciclopedică general-admisă ce se referă la starea de lucruri în lume și în societate. Un enunț paradoxal corespunde tuturor regulilor paradigmatică de constituire a sensului textual; se respectă topica, valența combinatorie a cuvintelor, regulile gramaticale, coerența propozițiilor, relațiile textuale între conectorii discursivi. Sursa esențială a constituirii sale este transgresarea realității ontologice și a legităților acesteia. Prin aceasta el se deosebește de absurdul lingval, care transgresează atât competențele enciclopedice, cît și cele lingvistice.

Se cere să menționăm că paradoxul nu se limitează doar la genul science-fiction.

În cadrul retoricii, paradoxul este considerat figură stilistică; acesta, poetic de felul său, nu evadează în sfera irealului, dar propune imagini originale, care încearcă să explice într-un mod artistic enigmele acestei lumi, frapînd prin viziunea proprie referitor la limitele între real și ireal.

Farmecul paradoxului constă în abilitatea sa de a apropia idei contrare în așa fel, încît, deși par să se respingă sau să se excludă, ele impresionează prin acordul și veridicitatea lor:

Toute vérité est mensongière, il n'y a que le mensonge qui est vrai.

La langue est donnée à l'homme pour déguiser la parole. (Talleyrand)

Hypocondriaque c'est l'homme qui ne se sent bien que quand il se sent mal. (O. Wilde)

Astfel, „poetica absurdului paradoxal constă în trecerea de la real la ireal și în descoperirea între ele existența unei sfere enorme de raționalitate probabilă” [2].

Absurdul lingvistic, fenomen și, concomitent, termen nou, devine purtătorul de cuvînt al unei filozofii moderne destul de profunde. În acest sens, el se prezintă ca un ansamblu de procedee originale bazate pe anihilarea intenționată a sensului relației sau a imaginii și obținerea non-sensului, conținînd o batjocură la adresa caracterului categoric și incontestabil al normei, demonstrînd că aceasta (aflată cea socială, cît și cea lingvistico-literară) este nestatornică și fragilă în realitate.

Lăsînd irealul enciclopedic pe seama genurilor science-fiction, absurdul lingvistic dispune de un arsenal nou de procedee lingviale de realizare, toate vizînd transgresarea nu aflată a normei literare, cît a celei lingvistice [3]. Norma lingvistică este determinată de

sistemul structural și logic al limbii, care, la rîndul său, stabilește legitățile și posibilitățile constructive ale unei limbi vizînd asocierile lexicale și sintactice. Principiul absurdului constă în încălcarea creativă a anume a acestor asocieri prin mijloace precum amfibolia, echivocul, pleonasmul, contradicția de termeni, încălcarea criteriilor de ordonare, tautologia, sintaxa logică, paradoxul, dilema, recurgîndu-se, astfel, la denaturarea sensului:

Il battit des serviteurs, des servantes, des tapis, quelques fers encore chauds, la campagne, la monnaie et, en fin de compte, ses flancs. (E. Ionesco)

D'une part (...) d'autre part (...) de troisième part. (B. Vian)

On claquait des oreilles, des pieds, des genoux, des nez, des dents. (Ionesco)

Il y en a qui élèvent des enfants/ d'autres qui élèvent des poules / ou des vaches / Moi j'élève la voix. (J. Prévert)

Ouvrant son second et dernier oeil, le duc d'Auge... (R. Queneau)

Une assiette mauve à trous mauves. (B.Vian)

Nous avons à votre disposition une seconde fille unique. (E. Ionesco)

Je n'ai pas trente trois mains, je ne suis pas une vache. (E. Ionesco)

Astfel, absurdul lingvistic se obține prin contiguitatea unor termeni eterogeni, prin incongruități ce notează discordanțe semice dintre cuvintele asociate de tipul *al doilea și ultimul ochi, a doua fîcă unică, o farfurie violetă cu găuri violete, pe de o parte, pe de altă parte, pe de a treia parte*, precum silogismul *a avea treizeci și trei de mîini înseamnă să fii vacă* sau gruparea diferitor accepții ale unui singur cuvînt într-un singur context: *a bate servitorii, covoarele, ferul cald, cîmpiile, moneda și coastele*. Rîsul, în cazul dat, se produce ca o reacție a omului la aceste bizarerii, dovedind spiritul său treaz și inteligent. Acceptarea acestui fel de a vorbi ar fi catastrofală, comunicarea riscînd să devină imposibilă, fapt ce ar putea duce la un haos total, atît în limbaj, cît și în societate.

Uneori, enunțurile riscă să devină ilogice, absurde și comice, atunci cînd sînt deplasate din context și, vice versa, contextul este acel mediu magic care poate favoriza actualizarea enunțurilor ce par asemantice la prima vedere. Propozițiile *J'en ai vu trois sur deux, Cette fille est un garçon, Les cochons peuvent voler*, devin semantic viabile fiind plasate în contexte favorabile: *bande desenate, stare de vis, stare de ebrietate, întrebări de-ale copiilor, fapt ipotetic*. De exemplu, fraza: *Aux châtaignes on te le pan dira on te le pan dis le aux châtaigne*. (E. Ionesco) se actualizează în contextul unui delir psihico-verbal, care admite astfel de dereglări verbale. Un alt exemplu amuzant este următorul:

- *Papa, pourquoi sont-elles rouges les prunes noires?*

- *Parce qu'elles sont vertes.* (Humour en français)

Din acest dialog reiese că *prunele negre sînt roșii, deoarece sînt încă verzi*. În pofida aspectului său absurd, aserțiunea dată este adevărată și devine un elocvent argument al teoriei relativității, demonstrînd că totul în lume este relativ, chiar și sensul.

Chiar dacă criticii literari caracterizează absurdul ca o mișcare ce neagă existența, datorită teoriei relativității vom găsi lumină acolo unde este întuneric, vom găsi sens acolo unde este nonsens. În acest context, postulînd existența conotației într-un mesaj aparent denotativ, referindu-se la semnificanții *in presentia* și *in absentia*, C. Kerbrat-Orecchioni constată: „Atunci cînd, într-un enunț, exigența coerenței denotative ne face să constatăm o lacună a semnificativului, avem de a face cu un mecanism conotativ, care convertește absența unui semnificant denotat într-un semnificant conotat” [3]. Altfel zis, absența coerenței textuale comportă sens, la fel ca și prezența ei (în cazul absurdului).

Incontestabil, toate raționamentele umane se fac în baza unor operații logice formale, naturale sau praxiologice. Pentru a decoda un discurs, un text, agentul vorbirii face inconștient apel la așa-numitele *moduri de gîndire*: deducția, explicația, asociația, alegerea alternativă,

concesiunea restrictivă etc. [4]. Datorită acestor operațiuni logice se realizează decodarea și interpretarea discursului. Atunci însă cînd se încalcă aceste reguli ce asigură coerența interpretării informației noi, cînd „așteptările” praxiologice sînt nesatisfăcute, cînd modurile de gîndire sînt derutate și confuze, atunci asistăm la producerea unui efect comic.

Din punct de vedere logic, inconsecvența dintre *premisă* și *concluzie* se creează prin încălcarea principiilor gnoseologice fundamentale: al identității, al noncontradicției, al terțului exclus, al rațiunii suficiente. Ele se constituie drept norme ale cunoașterii și determină structura proceselor mentale. Negarea lor antrenează erori logice, deseori comice.

Aducem un exemplu ce adeverește această afirmație. Vom observa tehnica de nerespectare a principiilor logice fapt ce care condiționează un efect de dezechilibru, ambiguitate, inconsecvență și incongruitate, modalitate deseori exploataată în obținerea absurdului lingvistic.

M. S: Il y a une chose que je ne comprends pas. Pourquoi à la rubrique de l'état-civil, dans le journal, donne-t-on toujours l'âge des personnes décédées et jamais celui des nouveau-nés ? C'est un non-sens.

Mme S: Je ne me le suis jamais demandé.

M. S: Tiens, c' est écrit que Bobby Watson est mort.

Mme S: Mon Dieu, le pauvre, quand est-ce qu' il est mort?

M. S: Pourquoi prends-tu cet air étonné? Tu le savais bien. Il est mort il y a deux ans. Tu te rappelles, on a été à son enterrement, il y a un an et demi.

Mme S: Bien sûr que je me rappelle. Je me suis rappelé tout de suite, mais je ne comprends pas pourquoi toi-même tu as été si étonné de voir ça sur le journal.

M. S: Ça n' y était pas sur le journal. Il y a déjà trois ans qu'on a parlé de son décès. Je m'en suis souvenu par associations d'idées!

Mme S: Dommage! Il était si bien conservé.

M.S. C'était le plus joli cadavre de la Grande-Bretagne! Il ne paraissait pas son âge. Pauvre Bobby, il y avait quatre ans qu' il est mort et il était encore chaud. Un véritable cadavre vivant. Et comme il était gai! (E. Ionesco, La Cantatrice Chauve, scène 1)

Sub aspect strict gramatical și sintactic, expresiile sînt ireproșabile. Însă, în cazul dat, încep să funcționeze niște dispozitive specifice comicului: încălcarea legilor gîndirii. Prin contradicțiile dintre termeni și asociațiile incompatibile (*vîrsta nou-născuților, cadavru cald, cadavru viu, cadavru vesel*), prin caricarea demersului logic și ruperea punților de înțelegere dintre colocutori (*e scris aici că Bobby e mort în prezent, el a murit cu doi ani în urmă, am fost la înmormîntare cu un an și jumătate în urmă, s-a vorbit de decesul său cu trei ani în urmă, cu toate că era mort de patru ani, Bobby era încă cald*) se denunță un fenomen de inerție intelectuală. Astfel, se compromite funcția de comunicare a limbajului înțelesă ca mijloc de satisfacere a unor necesități dintre cele mai simple ale vorbitorilor.

Erorile logice (sofisme), apărute prin încălcarea principiilor sus-numite, au fost afiș de profund studiate în antichitate, încît au rămas practic neschimbate în prezent.

Aristotel le diviza în **sofisme de limbaj** (bazate pe ambiguitatea vorbirii): *omonimia sau echivocul, amfibolia, compoziția și diviziunea, accentul, forma limbajului și sofisme din afara limbajului*, sau materiale (care se bazează pe erori de gîndire sau încalcă regulile logice de derivare, cu tacita complicitate a limbajului): *accidentul, confundarea relativului cu absolutul, ignorarea respingerii, cercul vicios, eroarea consecinței, cauza falsă*, toate aparținînd însă doar logicii asertorice [5]. Sofisme se consideră a fi procedeele de bază în realizarea comicului verbal.

Astfel, piesele lui Eugen Ionesco (și ale altor absurdiști), cu toate că par a fi complet absurde, conțin o adâncă semnificație conotativă și cer, pentru a fi înțelese, concursul unei inteligențe rafinate.

Bibliografie:

1. Ionesco E., *Note și contranote*, București, Humanitas, 1992.
2. Panaiteșcu Val., *Humorul* (Sinteză istorico-teoretică în 2 vol.), Iași, Polirom, 2002.
3. Kerbrat-Orecchioni C., *L'Implicite*, Paris, Armand Colin, 1986.
4. Mohorea E., *Logica juridică: Manual pentru studenții facultăților de drept și specializările Juridice*, Chișinău, Universitatea de Criminologie, 2001.
5. Petreu, M., *Jocurile manierismului logic*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1995.

Surse de exemplificare:

1. Ionesco E., *La Cantatrice Chauve*, Paris, Gallimard, Folio, 1972.
2. Maloux M., *Dictionnaire Humoristique, Satirique, Sarcastique, Libertin*, Paris, Albin Michel, 1965, 283 p.
3. <http://www.poetica.fr/categories/raymond-queneau/>
4. http://www.ebooksgratuits.com/pdf/vian_automne_a_peekin.pdf
5. <http://www.poesie-citation.fr/poesie-jacques-prevert/index.php>
6. Slăvescu M., *Jocurile en français*. Recueil de plaisanteries et d'anecdotes, București, Editura Științifică, 1964.

LES UNITES PHRASEOLOGIQUES AYANT COMME REFERENTS LES PARTIES DU CORPS HUMAIN (REPRESENTATION ET SIGNIFICATION LINGUISTIQUE)

Olga Manole, étudiante en I^{ère} année de Master, Faculté des Langues et Littératures Étrangères, Université d'État „Alecă Russo” de Bălți

Directeur de recherches: **Mihail Rumleanschi**, Dr. ès lettres, maître de conférences

Rezumat: *Exprimarea și comunicarea verbală sunt caracteristicile fundamentale ale individului uman. Astfel, omul se străduiește să-și exprime ideile, sentimentele, senzațiile, impresiile prin intermediul structurilor lingvistice. Aceste unități frazeologice, de obicei, numite «expresii idiomatice» sunt de mare importanță; ele sunt un instrument care permite vorbitorului de a-și exprima ceea ce crede. Într-adevăr, după cum menționează Pierre Guiraud, «Omul se naște, trăiește, moare, el merge, mănâncă, locuiește în oraș sau la țară, trăiește într-o casă cu rude, prieteni, animale de companie, etc. Acest lucru este reflectat în cuvintele pe care le exprimă [...]. Astfel capul, brațele, nasul, marea, munții, pisica, câinele etc., sunt sursa miilor expresii frazeologice» [Guiraud, 1975: 14].*

Termes-Clé: *unités phraséologiques, locutions grammaticales, expressions idiomatiques, expressions stéréotypées, corps.*

I. Le fonctionnement sémantique des expressions idiomatiques

«Une locution est «une façon de parler»; mais, dans un sens plus restreint, on la définit comme une expression constituée par l'union de plusieurs mots formant une unité syntaxique et lexicologique» [Guiraud, 1973: 5].

Cependant, il faut signaler que toutes les expressions idiomatiques sont à l'origine motivées. Autrement dit, elles reposent sur des comparaisons, des métaphores, des images, des métonymies ou des clichés. Mais certaines ont totalement perdu leur sens premier. D'autres stimulent l'imagination du locuteur, qui, par un effort d'interprétation établit un rapport avec leur étymologie.

En effet, nombreuses sont les locutions qui ont des interprétations erronées et qui par conséquent affectent l'image sous-jacente voire le sens et même la forme.

Une répartition des séquences figées peut se faire du point de vue sémantique c'est-à-dire selon le degré de l'opacité sémantique qu'elles présentent.

- Les séquences dites transparentes à signification littérale et compositionnelle: dans ce premier cas, la signification n'est que le résultat de la somme sémantique des éléments qui composent la séquence.

Exemple:

Beaucoup de bruit pour rien.

Clair et net.

- Les séquences transparentes à signification compositionnelle: dont le sens à la base est métaphorique. Ce type constitue l'ensemble le plus important de toutes les catégories. À titre d'exemples nous citons:

Les locutions grammaticales:

Un panier percé → personne dépensière.

Expressions stéréotypées:

Retomber sur ses pieds → retrouver l'équilibre après avoir été en difficulté.

Séréotypes phrastiques:

Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué → il faut avoir la chose entre les mains avant de projeter dessus.

- Les séquences dites opaques: dont la signification ne se déduit pas de la somme sémantique de leurs composantes lexicales et l'on parle dans ce cas des expressions idiomatiques.

Ne pas se moucher du coude → être prétentieux.

II. Le «corps» et ses valeurs dans la langue

En analysant une **définition étymologique**, on trouve que le corps, en français, est un substantif masculin, du latin *corpus*, dont la signification est elle-même liée à celle du mot grec *soma*. «Dès l'origine, corpus est pris dans l'opposition «corps-âme», opposé à *anima* ou *animus* [...]».

En biologie, c'est l'organisme de l'homme ou de l'animal, siège des fonctions physiologiques. Nom donné à divers éléments anatomiques ou organes: corps thyroïde.

En psychanalyse, l'image du corps est à différencier du schéma corporel (ensemble de processus perceptifs et organiques qui nous permettent de saisir l'unité de notre corps). Le schéma corporel est le « même » pour tous les individus. L'image du corps est propre à chacun, elle est liée au sujet et à son histoire.

En philosophie, le corps est le centre existentiel et la manière d'être au monde (par opposition au *corps objet* qu'étudie le biologiste ou le médecin).

En poétique il y a le terme *écriture du corps*: représentation littéraire du corps humain fantasmé.

En sémiologie, on a le *langage corporel*: gestes et mouvements par lesquels une personne exprime ses sentiments plus ou moins consciemment.

En communication, le *langage corporel* est un système de gestes, d'expressions et d'attitudes physiques permettant la communication. Le langage corporel entre en interaction avec le langage verbal dans de nombreux genres littéraires et modes d'art, de communication et d'expression.

Le corps humain se compose de deux parties une supérieure et l'autre inférieure.

La partie supérieure. Appelée supérieure à cause de sa position haute dans le corps et elle se compose de la tête, des cheveux, des yeux, du nez, de la bouche (les lèvres, les dents, la langue), des oreilles, du cou, de la poitrine, des bras (la main, les doigts, les ongles), du ventre, du dos. Elle comprend également des composantes internes qu'on appelle organes et qui se trouvent à l'intérieur du corps humain tels que les poumons, le cœur, le foie, etc.

La partie inférieure. Appelée inférieure à cause de sa position en bas du corps humain, elle se compose des pieds (les cuisses, les jambes, les genoux, les chevilles, les orteils et les ongles) et du sexe.

2.1. Le «corps» comme support de valeurs

Depuis son existence, le corps semble être un élément majeur qui préoccupe son porteur, l'homme. En découvrant les différentes fonctions des parties du corps, de leurs limites, l'être humain en tant qu'individu appartenant à une société donnée associe des représentations et des valeurs aux composantes de son corps. Cette conceptualisation se manifeste à travers les rites, les superstitions et même dans son langage quotidien.

Dans un article sur la prééminence de la main droite, Robert Hertz a ouvert le champ sur l'étude des représentations et des valeurs liées aux différentes parties du corps. Nous citerons dans ce qui suit quelques unes d'entre elles:

La main

L'être humain dispose de deux mains; une droite et une gauche. Selon R. Hertz, la main droite est source de force, de bénéfice, de droiture voire signe de noblesse et source d'agilité et de maniabilité.

Force est de constater que dans les tribunaux ou durant la célébration d'un mariage; on jure avec la main droite et non la gauche.

Par exemple, dans les pratiques religieuses musulmanes et plus précisément dans les ablutions, on commence par les parties qui se trouvent sur le côté droit en utilisant la main droite. En revanche, la main gauche est souvent liée à la faiblesse, la maladresse, la fourberie. «A la main droite vont les honneurs, les désignations flatteuses, les prérogatives. Elle agit, elle ordonne, elle prend. Au contraire, la main gauche, est méprisée et réduite au rôle d'humble auxiliaire: elle ne prend rien par elle-même; elle assiste, elle seconde, elle tient» [Hertz, 1970].

Les pieds

Vu leur position dans l'ensemble du corps (en bas), les pieds représentent l'échelle la plus basse et médiocre de la valeur. «Touchant la terre au seuil de l'homme et l'enracinement au monde, ils sont aussi lieux du contact» [Le Breton, 1992: 87].

Le visage

Les représentations et les valeurs les plus élevées sont associées au visage et ce en raison de sa position (la plus haute de toutes les parties du corps) «en elle se cristallise le sentiment de l'identité, s'établit la reconnaissance de l'autrui, se fixent les qualités de la séduction, s'identifie le sexe, etc.

Les organes internes

Les organes internes (les poumons et le cœur) se voient attribuer des valeurs nobles et positives (vu leurs positions). Source de sentiments (amour, compassion, vie, respiration, ...) s'opposant ainsi aux organes internes plus bas (rein, estomac...).

Le corps est le lieu de la production et de l'interprétation des phénomènes langagiers, il fixe l'origine des paramètres spatiaux et temporels ainsi que l'ancrage de la subjectivité.

III. Les représentations liées au corps dans les expressions idiomatiques

«Il ne saurait exister de réalité, de réel, en dehors de la langue; c'est la langue, et la langue seule qui permet d'appréhender le monde et de le construire, c'est-à-dire d'en donner une perception, et peut-être – dans le meilleur cas – une compréhension. L'expression idiomatique, dans ce cas, présente une structure linguistique incontournable pour appréhender ce monde et peut nous aider à énumérer les diverses représentations attribuées au corps humain qui est – rappelons-le – un élément récurrent dans les langues.

«Dans les langues gestuelles, c'est le corps qui est donné à voir. Le corps est là, il est la matière du signe gestuel qui en émerge comme l'œuvre du sculpteur sortant du bloc de pierre. Le signe est le geste du sculpteur donnant forme à son œuvre. Il ne s'agit pas d'un corps sculpté mais d'un corps qui se sculpte dans l'évanescence du mouvement» [Bouvet, 1997: 120].

Il en est de même dans la langue vocale, où dans le cas des métaphores¹, il y a une motivation entre l'expression métaphorique et le référent de cette expression. Cette notion d'«arbitraire du signe linguistique» est de nouveau rejetée lorsqu'on s'aperçoit que les signes gestuels qui ont recours aux parties du corps utilisent le même signifié de puissance² (par exemple, «bras» = siège de l'activité, «yeux» = siège de l'attention...) que les expressions métaphoriques dans la langue vocale. Les signes abstraits sont donc de parfaites illustrations des expressions métaphoriques de la langue vocale se référant aux mêmes concepts, ce qui est tout à fait logique car, comme nous l'avons signalé, les signes gestuels abstraits sont produits par motivation métaphorique. D'ailleurs, pour les expressions métaphoriques de la langue vocale, l'arbitraire n'est plus de mise, pour la seule raison que si les métaphores obéissaient à la sacro-sainte règle saussurienne de l'arbitraire du signe, la métaphore ne pourrait pas être décodée.

Nous proposons alors d'étudier sommairement, à partir de quelques métaphores corporelles en langue vocale, la façon dont la langue perçoit cette réalité qu'est le corps. Les différentes parties du corps sont évidemment connotées de façon différente, ce qui révèle une hiérarchisation de celles-ci, du noble, au dégradant, voire au méprisant. Nous pouvons aller encore plus loin, et, à l'instar de Lakoff et Johnson, parler de ces «métaphores générales» qui nous permettent d'appréhender le réel, de le construire, de le comprendre, d'en parler. Les deux premières métaphores générales relevées par Lakoff et Johnson (en fait une métaphore opposée) sont: *Le haut est positif, Le bas est négatif*. Cette métaphore «orientationnelle» est à la base de tout notre système conceptuel, et par là même de tout notre système langagier, l'un et l'autre étant intrinsèquement liés. Cette métaphore physique qui se base donc sur notre existence en tant qu'être charnel est à l'origine d'une pléthore d'expressions, apparemment anodines, mais foncièrement structurées selon ce principe pour qui décide d'y regarder d'un peu plus près:

- la conscience est orientée vers le haut, l'inconscience vers le bas: *se lever*, mais *se coucher*; *renaître de ses cendres*, mais *tomber dans le coma*, *tomber dans les pommes*.
- la bonne santé et la vie sont orientées vers le haut, la mort vers le bas: *être au sommet de sa forme*, *prendre un remontant*, *être au top* mais *tomber malade*, *sa santé décline / baisse rapidement*.
- le contrôle et la force sont orientés vers le haut, le fait d'être contrôlé ou forcé vers le bas: *avoir le contrôle sur quelqu'un* mais *être sous le contrôle de quelqu'un*, *arriver tout en haut (de l'échelle)* mais *se retrouver tout en bas*.

Il faut savoir que beaucoup d'autres expressions sont également orientées selon ce principe.

¹Par «métaphore» nous entendons le processus linguistique par lequel un signe linguistique à sens 1^{er} acquiert un sens 2nd par analogie. Par exemple, on peut référer à sa voisine en l'appelant «bouledogue», bien qu'elle n'en soit pas un. Mais puisqu'une analogie a été perçue entre la voisine et le prototype du bouledogue (ici le trait */visage peu agréable à la vue/*), on peut utiliser la métaphore zoomorphique pour en parler.

²Ce terme de «signifié de puissance» a été forgé par le linguiste français Gustave Guillaume pour référer à la valeur en langue, qui est unique, par rapport à la valeur en discours, qui est plurielle et qui change selon chaque acte discursif, c'est-à-dire l'effet de sens.

Pour mieux comprendre le fonctionnement de ces syntagmes, il faut se pencher sur quelques expressions corporelles, et essayer de dégager quelle vision implicite se trouve derrière chacune d'entre elles, en commençant par l'entité que représente le corps, pour ensuite remonter «pas-à-pas» notre anatomie humaine.

3.1. Le corps

Le corps est symbole de puissance.

Avoir les jambes qui rentrent dans le corps ⇒ être épuisé pour avoir trop marché.

Les jambes me rentrent dans le corps (...) mais au moins je me suis promené.

Ch. PAUL DE KOCK, la Grande Ville, t. I, p. 230. (éd. 1842).

Jacques LAURENT, les Bêtises, p. 433.

Avoir le diable au corps ⇒ faire le mal avec assurance

Je n'ai jamais rien vu de si méchant que ce maudit vieillard, et je pense, sauf correction, qu'il a le diable au corps.

MOLIÈRE, l'Avare, I, 3.

3.2. Les doigts, les mains et les bras

Les «doigts», les «mains» et les «bras» de par leur proximité spatiale se partagent le même rôle, à savoir celui de l'activité, mais pas n'importe laquelle; seule l'activité physique trouvera place dans ces trois membres, l'activité émotive résidant dans le cœur (car placé plus haut), et l'activité psychique, intellectuelle, dans la tête, sommet de notre enveloppe charnelle.

Le bras: siège de l'activité.

Avoir cent bras ⇒ être fort actif.

Voyez comme M^{me} de La Fayette se trouve riche en amis... elle a cent bras, elle atteint partout (...)

M^{me} DE SÉVIGNÉ, 1268, 26 févr. 1690.

La main: siège de l'activité.

Avoir le cœur sur la main ⇒ être généreux.

Les natures au cœur sur la main ne se font pas l'idée des jouissances solitaires de l'hypocrisie, de ceux qui vivent et peuvent respirer, la tête lacée dans un masque.

BARBEY D'AUREVILLY, les Diaboliques, «Le dessous de cartes...».

Les doigts: siège de l'activité

Mon petit doigt me l'a dit ⇒ locution que l'on emploie pour parler aux enfants de ce qu'on a appris à leur insu.

Prenez-y bien garde au moins, car voilà un petit doigt qui sait tout, qui me dira si vous mentez.

MOLIÈRE, le Malade imaginaire, II, 8.

3.3. La bouche, les dents et la langue

La «bouche» de par sa double fonction (nutritive et langagière) se voit attribuer deux fonctions principales: celle du goût et celle de la parole, d'où l'amalgame souvent effectué entre les deux fonctions dans des expressions telles «ses paroles avaient la douceur du miel, ses paroles sont suaves...».

La bouche: siège du goût

Ouvrir une bouche de carpe ⇒ ouvrir grand la bouche.

La comédie de l'avant-veille recommença. Lapérine, de nouveau, ouvrit une bouche de carpe; de nouveau, le médecin-major reconnut une inflammation dans la gorge de Lapérine, et, de nouveau, Lapérine s'efforça de ne pas crever de rire au nez du médecin.

COURTELINE, les Gaîtés de l'escadron, p. 21-22.

La bouche: siège de la parole

Demeurer bouche close, bouche cousue ⇒ garder le silence, le secret.

Bouche cousue au moins. Gardez bien le secret (...)

MOLIÈRE, George Dandin, I, 2.

Les dents se voient attribuer une représentation négative (siège de l'agression), à celle-ci s'ajoute une autre, positive, qui est due à la position haute qu'occupent les dents dans l'architecture corporelle.

Être sur les dents ⇒ être très occupé, surmené.

Ils ont des pieds qui vont chercher de la boue dans tous les quartiers de la ville (...)
et la pauvre Françoise est presque sur les dents, à frotter les planchers que vos baux maîtres viennent crotter régulièrement tous les jours.

MOLIÈRE, le Bourgeois gentilhomme, III, 3.

La langue est un élément qui compose la bouche c'est pourquoi elle partage la même fonction (l'expression) avec cette dernière. Il est intéressant de noter que le français utilise un seul mot pour l'organe, et la manifestation du langage, là où l'anglais en utilise deux: *tongue* et *language*, ainsi que l'allemand - *Zunge* et *Sprache* - et l'espagnol - *lengua* et *idioma*.

Avoir la langue bien pendue ⇒ Parler avec facilité, être très bavard et bien disant.

Donner sa langue au chat ⇒ Renoncer à trouver la réponse.

3.4. Les pieds

En raison de leur position, les «pieds» sont généralement connotés négativement, les expressions ci-dessus étant suffisamment évidentes pour se passer de commentaire.

Avoir un pied dans la tombe ⇒ être près de la mort.

Avoir un œuf sous le pied ⇒ appuyer très délicatement sur la pédale d'accélération, notamment pour diminuer la consommation d'essence.

3.5. Les organes internes

Le cœur

C'est le siège des phénomènes affectifs (émotions, sentiments). Le cœur est un organe interne qui occupe une position haute dans le corps humain et qui regroupe sous son siège les phénomènes affectifs: les émotions et les sentiments nobles.

Avoir le cœur à la main ⇒ être généreux avec spontanéité.

Porter quelqu'un dans son cœur ⇒ l'aimer.

Le foie - Siège du remord, de la vie.

Avoir les foies blancs ⇒ avoir peur.

Cracher son foie ⇒ mourir.

Conclusions

La conclusion essentielle de cet article est que malgré les différentes définitions du «corps» selon les domaines, il reste porteur d'une grande valeur symbolique. C'est une source inépuisable de connotations qui peuvent être employées dans diverses situations de la vie quotidienne dans la communication, la philosophie, la poésie, la technique, etc.

L'image du corps est la conquête progressive de l'unité qui permet la maîtrise de la totalité de notre corps. L'image du corps est la synthèse vivante de nos expériences émotionnelles, mémoire inconsciente de tout le vécu relationnel.

Le corps est le lieu de la production et de l'interprétation des phénomènes langagiers, il fixe l'origine des paramètres spatiaux et temporels ainsi que l'ancrage de la subjectivité. On pourrait dire que le corps impose ses limites (son «frame») à la grammaticalisation par le réfléchi, qu'elle passe par les verbes pleins ou par les expressions prépositionnelles à verbes supports.

En découvrant les différentes fonctions des parties du corps, de leurs limites, l'être humain en tant qu'individu appartenant à une société donnée associe des représentations et des valeurs aux composantes de son corps. Cette conceptualisation se manifeste à travers les rites, les superstitions et même dans son langage quotidien.

Sources bibliographiques:

1. BOUVET D., *Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles. A la recherche des modes de production des signes*, Paris, L'Harmattan, coll. «sémantiques», 1997.
2. DUNETON, C., *La puce à l'oreille. Anthologie des expressions populaires avec leur origine*. Paris: Baland, Le livre de poche, n°5516, 1990.
3. GAATONE, D., «La locution: analyse interne et analyse globale», in; Martins-Baltar (1997), pp. 165-177.
4. GUIRAUD, P., *Les locutions françaises*, Paris, PUF, 1975.
5. LAKOFF, G., JOHNSON, M. *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris: Minuit, 1985.

Sources WEB:

1. http://en.wiktionary.org/wiki/locutions_fig%C3%A9es
2. <http://www.chantalfegnet.com/rubrique,la-symbolique-du-corps,327646.html>

ASPECTE DISCURSIVE DE EXPRESIE A GLUMEI ÎN LIMBA FRANCEZĂ

Livia Bolfosu, studentă, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Coordonator științific: **Liliana Gheorghită**, lect. sup. dr.

Résumé: *Cet article propose une interprétation de la plaisanterie du point de vue sémantique et pragmatique. Dans ce sens, nous analysons les procédés et les stratégies discursives de la manifestation de la plaisanterie dans le texte littéraire. Dans notre approche, nous faisons référence aux noms notoires dans la linguistique contemporaine comme C.Kerbrat-Orecchioni, A. Berrendonner, H.P. Grice.*

Din punct de vedere etimologic, lexemul GLUMĂ provine din slavonă, de la cuvîntul *glumŭ care* semnifică „vorbă de haz ce provoacă veselie și rîs” [1].

Definirea acestui fenomen, apropiat de umor și de spirit, presupune solidarizarea unor seme comune celor trei subcategoriilor ale comicului. De obicei, gluma se definește drept formă a comicului care se exprimă cu ușurință în viața cotidiană; o facultate naturală de a percepe faptele comice și de a atrage atenția altora asupra lor, în același timp, prin glumă, locutorul manifestîndu-și opinia și aprecierea sa într-un mod ludic, ușor, creativ și vesel, prin aceasta stimulînd emoții asemănătoare din partea celorlalți și creînd o atmosferă de bună dispoziție contagioasă. De exemplu:

Mlle Angèle (40 ans): *Je ne bougerai pas d'ici. Je tiens à voir le pitieux retour de la pécheresse. Ah! Il est défendu de la regarder! Eh bien, je la regarderai moi! S'il suffit d'être une femme perdue pour être la reine d'un village, alors à quoi ça sert, la vertu ?*

L'instituteur (luxurieux) *A rien, ma douce Angèle, à rien du tout. Je suis heureux que tu t'en aperçoives... Tu as gaspillé 40 ans, ma belle Angèle. Mais nous allons réparer ça tout de suite! Viens... Viens que je te dénude cette gorge... Que je flatte cette croupe... (Angèle s'enfuit, épouvantée. Elle crie: „Au secours!” L'instituteur court derrière elle. Elle tourne au coin d'une rue, il la suit; dans la rue suivante, elle s'arrête devant la porte, au moment où l'instituteur paraît au coin de la rue. Elle s'engouffre dans la porte qu'elle referme brutalement. On l'entend tirer les verrous. L'instituteur tourne doucement la clef restée dans la serrure, et la met dans sa poche. On entend une fenêtre qui s'ouvre au premier. Angèle paraît).*

Mlle Angèle: *Psstt...*

L'Instituteur: *Ta bouche... Donne-moi ta bouche!*

Mlle Angèle: (à voix basse) *Allons, allons, ne dites pas de choses pareilles. Si vous avez une proposition sérieuse à me communiquer, venez au grand jour, et devant ma mère, parce que je ne suis pas celle que vous croyez.*

L'instituteur s'en va en rigolant. (M.Pagnol)

Simulînd că este îndrăgostit, domnul profesor improvizează o pretinsă dorință de a o săruta pe onesta Angèle. Atît improvizarea, cît și protestele excesive ale domnișoarei îi fac pe martorii scenei să rîdă.

Definiția citată mai sus însă pare a fi, cel puțin, echivocă, căci poate fi raportată, la fel de bine, la umor sau la vorba de spirit. Întrucît gluma se prezintă ca o subcategorie a comicului, trebuie să existe un sem care ar deosebi-o de celelalte. În opinia lui W. Schmidt-Hidding, acest sem este *grosolană amicală* [2].

Iurii Borev distinge gluma de alte forme ale comicului prin prezența semului *zeflemea*, o luare în rîs, o batjocură ce se deosebește de cea a ironiei, care este implicită prin natura sa și de aceea lovește pe ascuns. Batjocura glumei este explicită, concretă, de regulă, jignitoare, manifestîndu-se printr-o formă ascuțită și satirică a criticii: „Atunci cînd obiectul batjocurii nu este pericolos din punct de vedere social și critica are un caracter umoristic, avem de a face cu o glumă” [3, p. 107].

Astfel, gluma se consideră reușită atunci cînd se respectă o singură condiție: interlocutorii sînt amici sau colegi, se cunosc foarte bine și pot să explice, să înțeleagă și să ierte butadele, indecențele și extravaganțele ștregărești amicale.

Există situații cînd gluma nu este înțeleasă adecvat. Cei care nu sesizează batjocura, devin ridicoli. Cei care o iau în serios se simt profund ofenșați și reacționează, de obicei, negativ. Generînd diverse reacții, gluma se produce prin:

1. o acțiune glumeață:

Je m'enquis de sa santé, lui conseillai de se chausser la jambe d'un bas fourré d'orties piquantes (je fais le médecin, à mes loisirs). (R. Rolland)

Asistăm, în cazul dat, la un comic de situație redat prin vorbire. Oricum, sfatul dat prietenului de a-și trata picioarele bolnave, încălțînd ciorapi plini cu urzici usturătoare ne face să rîdem.

2. o aluzie amical-batjocoritoare:

– *C'est à vous, cette belle enfant ?*

– *Que savons-nous, madame? Voici monsieur mon gendre. C'est à lui de répondre.*

Moi, je n'en réponds pour lui. (R. Rolland)

Dubiile simulate ale lui Colas Breugnon în privința paternității nepoatei sale ascund o aluzie glumeață la adresa ginerelui său, mic burghez cu pretenții de valoare morală, socială și intelectuală, dar naiv și limitat. Incapacitatea înnăscută a acestuia de a sesiza umorul îl stimula pe socrul său să-și lanseze glumele mai mult sau mai puțin batjocoritoare, dar nicidecum răutăcioase.

3. o insultă grosolană

Parlez, ô crapauds envenimés, ô souches des balayures et descendances des latrines! și puțin mai departe: *Silence, ô faible, ô petit, ô fils d'un père à oeufs froids.* (A. Cohen)

Insulte, ca și injuriile, sînt acceptate ca valori ilocutorii pozitive, doar în cazul unei convenții mutuale ale interlocutorilor de a le folosi. În caz contrar, ele suscită indignarea și ofensa.

4. o parodie:

Un oaspete, după o seară veselă petrecută în cercul de prieteni, își ia rămas bun de la gazdă: *Adieu, veau, vache, cochon, couvée!* (Exbrayat), citînd fraza dată dintr-o renumită fabulă a lui J. de La Fontaine. Grație aspectului său de parodie și, nu în ultimul rînd, grație

relațiilor prietenești dintre subiecții acțiunii discursive, enunțul citat se transformă într-o glumă foarte reușită.

5. *folosirea unui tabu de speță sexuală* sau crearea unei aluzii de acest gen:

Au bout d'un quart d'heure, il recommença la même farce; il faisait semblant d'interpeller quelqu'un à l'étage au-dessus en lui donnant des conseils à double sens puisés dans son esprit de commis voyageur. Par moments il prenait un air triste pour soupirer: – „Pauvre fille!”; – ou bien il murmurait entre ses dents d'un air rageur: – „Gueux de Prussien, va!” – Quelquesfois, au moment où l'on n'y songeait plus, il poussait d'une voix vibrante, plusieurs: – „Assez! Assez!” – et ajoutait, comme se parlant à lui-même: – Pourvu que nous la revoyions; qu'il ne l'en fasse pas mourir, le misérable!” (Guy de Maupassant)

Exemplul dat prezintă comentariile unui negustor, Loiseau, la relațiile intime de moment cărora era supusă Boule de Suif, personajul principal al nuvelei cu același generic. Glumele sale, în pofida naturii lor grosolane, nu supărau nici pe doamnele nobile, care le ascultau alături de bărbați, deoarece, la moment, între colocutori s-a format o complicitate de grup, o înțelegere „secretă” ce legitima interzisul și indecentul.

Tema interpretării insultelor și a tabuurilor sexuale în calitate de glume a suscitat diverse controverse în rîndurile lingviștilor și aceasta nu în zadar, căci fenomenul dat este pe cît de confuz, pe atît și de interesant.

Alain Berrendonner, făcînd un studiu al ironiei și bazîndu-se pe termenii axiologici negativi, califică drept ironice frazele de tipul: „*Ben, mon salaud!* – *Comment ça va, ma grosse?* – *Salut, vieille guenille!* – *Espèce de con, va!*” [3].

Enunțurile vizate însă nu par a corespunde principiilor ironiei. În primul rînd, nu se poate afirma că ele enunță *P* pentru a face să se creadă ~ *P* (e de neconceput de ce am numi *vieille guenille* o tînără frumoasă și elegantă). Și, în al doilea rînd, nu e ironic enunțul care exprimă *P* pentru a subînțelege tot *P*.

În același sens, H. P. Grice, studiînd ironia în raport cu maximele conversaționale, menționează: „Expresia „*Quel scélérat!*” (*What a scoundrel you are!*), folosită în condițiile în care este evident că enunțul nu trebuie să fie interpretat mot-à-mot, ci diametral opus conținutului literal (în dependență de context) va fi jucăușă, dar nicidecum ironică”. (*To say it will be playful, not ironical*) [Ibid].

C. Kerbrat-Orecchioni, la rîndul său, elucidează această idee prin studiul suporturilor semnificative [5] ale conotațiilor enunțiative și opinia ei devine un punct forte în disputa științifică prin faptul că atribuie un solid reper teoretic argumentărilor sale, recurgînd la terminologia retoricii clasice, care recunoștea următorii tropi:

- **asteismul** – o glumă delicată și ingenioasă prin care se laudă sau se fletează sub aparența unei dezaprobări sau reproș.

De altfel, stilistica modernă recunoaște asteismul ca o contraironie, calificîndu-l drept o varietate a glumei:

Mon vieux cochon, écoute un peu! (G. Courteline)

Je ne considère pas les pactes comme des chiffons de papier, dit Mangeclous (à ses trois fils). Laissez-moi manger en paix mes beignets au miel, jeunes cochons! (A. Cohen)

Expresiile *vieux cochon* și *jeunes cochons*, prin sensul pe care îl conțin, reprezintă o modalitate lexicală de a desconsidera interlocutorul. În cazul dat însă contextul obligă ca deprecierea să fie interpretată drept una constructivă, în calitate de glumă.

- **ipocorismul** – o dezmiardare verbală care dă dovadă de o afecțiune exagerată:

Que Dieu vous bénisse, chers petits honneurs de ma vie, mes jasmins, fleurs de ma rate, ô couronnes sur ma tête! (A. Cohen)

Anume prin exagerarea încrustată în metaforele hiperbolice autorul reușește să creeze un stil pompos, patetic, retoric, solemn. Falsa acceptare a acestui stil servește la discreditarea aparențelor, fie ale locutorului, fie ale interlocutorului.

Prezentăm, în continuare, exemple reușite de simbioză a asteismului (*les enfants ont été mis au monde pour apporter douleurs et tribulations à leur engendreur; je serre les dents avec résignation assez honteux d'avoir mis au monde de tels strugglers for life; âmes matérialistes*) și al ipocorismului (*héroïque amour filial; par noblesse de coeur; languissante vie de son père; les arguments du coeur; quel fils d'entre mes fils*), care dovedesc natura jucăușă, și nu ironică, a unor enunțuri, la Albert Cohen, în romanul *Mangeclous*:

Et maintenant, agnelets, voici la jolie proposition que je vais vous faire. Celui qui par héroïque amour filial, qui par noblesse de coeur et pour conserver la languissante vie de son père acceptera de ne pas manger, je l'en récompenserai par un tendre baiser et peut-être par une belle Légion d'honneur en papier découpé. Qu'en dites-vous à votre papa?

Il y eut un lourd, un dur, un obstiné silence. Fronts baissés et mentons volontaires, les trois pingouillons semblaient décidés à se passer du baiser paternel et des hochets de la gloire.

Vous me faites de la peine, dit Mangeclous. N'importe, les enfants ont été mis au monde pour apporter douleurs et tribulations à leur engendreur. Eh bien, puisque les arguments du coeur ne vous touchent pas je serre les dents avec résignation assez honteux d'avoir mis au monde de tels strugglers for life, comme disent mes amis les lords anglais. Peu importe, mes chéris, je vous pardonne et je ferai une proposition plus charmante à vos âmes matérialistes. Qui veut, quel fils d'entre mes fils veut recevoir un sou de cinq centimes authentiques? (A. Cohen)

Astfel, asteismul și ipocorismul sînt figurile care justifică de minune în discurs expresiile insultătoare și depreciative folosite (în anumite situații) cu intenția de a voala simpatia, afecțiunea, atașamentul, devenind procedeele de bază de manifestare a glumei. Metamorfoza lor însă este foarte inconstantă, deoarece valoarea pragmatică a acestor enunțuri este dictată de context și de natura relațiilor dintre interlocutori.

De aceea, decodarea corectă a glumelor va depinde de situația enunțiativă, de cunoștințele pe care interlocutorii le au unii despre alții și de corectitudinea interpretării indicilor paraverbali.

Atunci cînd interlocutorul manifestă încredere față de acești indici (zîmbet, clipire semnificativă din ochi, ton jucăuș, dicție, modelare a vocii etc.) și le interpretează literal, materialul verbal devine trop și cere o dublă interpretare, la nivel de text, pentru a descoperi gluma. În caz contrar, obținem o insultă, o jignire morală care devine catastrofală în special atunci cînd e emisă la adresa unui ne-prieten. Prin urmare, contextul comunicării are un rol primordial în actualizarea intenției.

Bibliografie:

1. *Эстетика. Словарь*. Под общей ред. А. А. Беляева. Москва: Политиздат, 1989.
2. Schmidt-Hidding W., *Humor und Witz*, Munchen: Hueber Verlag, 1963.
3. Боров Ю. Б., *Комическое*, Москва: Искусство, 1970.
4. Berrendoner A., *Eléments de pragmatique linguistique*, Paris: Ed. de Minuit, 1981.
5. Kerbrat-Orecchioni C., *L'Implicite*, Paris: Armand Colin, 1986.

Surse de exemplificare:

1. Pagnol M., *La femme du Boulanger*, Paris: LGF, coll. Livre de poche, 1966.
2. Rolland R., Colas Breugnon. În: http://fr.wikisource.org/wiki/Colas_Breugnon
3. Maupassant Guy de, *Nouvelles des siècles*, Paris: Omnibus, 2000.
4. Cohen A., *Mangeclous*, Paris: Gallimard, 1990.

ZU DEN LESESTRATEGIEN IM DEUTSCHUNTERRICHT

Ecaterina Gaina, studentă, Facultatea Limbi și Literaturi Străine,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Coordonator științific: **Tatiana Kononova**, lector univ.

Rezumat: Scopul articolului științific este să descrie detaliat artele strategiilor de citire și explicarea rolului lor în predarea înțelegerii citirii la orele de limba germană. Atenție deosebită se acordă sarcinilor strategiilor de citire.

Das Ziel des vorliegenden wissenschaftlichen Beitrags ist es, die Arten der Lesestrategien eingehend zu erläutern und ihre Rolle bei der Schulung des Leseverstehens im DaF-Unterricht zu beschreiben.

Besonderes Augenmerk wird bei unseren Untersuchungen auf mögliche Aufgaben für die Lesestrategien gelenkt.

Cuvinte-cheie: strategii de citire, lecții de germană, dezvoltarea abilităților de lectură, textul, lectura generală, lectura atentă, citirea căutină, lectura preliminară, lectura globală, lectură selectivă, lectura intensă, activitate comunicativă.

Wie bekannt, soll der Unterricht zur Entwicklung der Lesefertigkeiten in der Fremdsprache die Lernenden dazu befähigen, einem Text selbständig die erwünschten Informationen zu entnehmen. Um dieses Ziel zu erreichen, werden im Fremdsprachenunterricht bestimmte Leseverhalten eingesetzt, die nach dem Didaktiker Peter Bimmel Lesestrategien genannt werden. Im didaktischen Lexikon steht dafür Lesestil oder Leseform. Buchbinder/Strauß verstehen unter den Leseverhalten Hauptarten des Lesens.

In Anlehnung an Peter Bimmel ist eine Lesestrategie eine Sequenz bzw. ein Plan von mentalen Handlungen, mit der/dem ein bestimmtes Leseziel erreicht werden soll. Laut dem didaktischen Lexikon ist unter Lesestil oder Leseform ein durch eine bestimmte Leseintention geprägtes Leseverhalten zu verstehen. [1; 44]

Krumm und Janikova sehen Lesestrategien als Fähigkeiten und Kenntnisse an, die einem Leser Texterschließung erleichtern. [4; 9]

In Abhängigkeit von der Zielsetzung unterscheiden Bausch/ Christ: [3; 34]

- Überblickslesen (skimming reading);
- Kursorisches Lesen (general reading);
- Studierendes Lesen (close reading);
- Suchendes Lesen (searching reading);

Jede Art des Lesens hat ihre kommunikative Aufgabe und ein bestimmtes Ziel, für dessen Erreichen die aus dem Text entnommenen Informationen zu verwenden sind.

Das Überblickslesen (Skimming reading): Das Ziel dieser Art des Lesens besteht darin, das Thema, den Wissens- und Lebensbereich des Textes zu erfassen. Die Aufgabe des Überblickslesens ist es, den Text schnell und fragmentarisch bei detaillierterem Bekanntmachen mit seinen wesentlichen Einzelheiten und Bestandteilen durchzulesen. Deshalb wird bei dieser Leseart die Fähigkeit entwickelt, sich vor allem durch die Überschrift am gesamten Text und seinen Abschnitten (Absätzen, Kapiteln) zu orientieren, die Überschriften mit Illustrationen (Photographien, Zeichnungen, Schemata, technische Zeichnungen) sowie mit den Schlüsselkomponenten des Textes (Formeln, Hervorhebungen) in Beziehung zu setzen. Zu diesem Zweck ist es sinnvoll, die Lernenden mit der Textstruktur bekannt zu machen, dabei die wesentlichen Teile hervorzuheben und insbesondere die Komposition typischer Texte zu vermitteln (beschreibende, erörternde, schildernde Texte, Vorträge, Rezensionen, Biographien, Briefe). [3;35]

Das kursorische Lesen (General reading): Das kursorische Lesen stellt eine Art des Lesens dar, bei dem die Aufmerksamkeit des Lesers vom gesamten sprachlichen Werk (Buch, Artikel, Prospekt) ohne besondere Akzentuierung auf die Information erfolgt. Beim kursorischen Lesen gibt es keine gezielte Aufmerksamkeit hinsichtlich der sprachlichen Komponenten des Textes und ihrer Erörterung. Beim kursorischen Lesen erfolgt die Verarbeitung der Textinformationen konsekutiv und unwillkürlich. Zur Verwirklichung der Ziele des kursorischen Lesens ist nach Angaben von Folomkova das Verstehen von etwa 70% der Prädikationen des Textes ausreichend, wenn die übrigen 30% nicht zu den Schlüsselaussagen des Textes gehören, die für das Verständnis seines Inhalts wesentlich sind. Dementsprechend sind auch die Verfahren zur Entwicklung des kursorischen Lesens und die Kontrollaufgaben festzulegen. [3;35]

Das studierende Lesen (Close reading): Das Ziel des studierenden Lesens besteht im vollständigen und exakten Verstehen aller im Text enthaltenen Informationen. Dabei handelt es sich um ein nachdenkendes stilles Lesen, das eine zielgerichtete Analyse des zu lesenden Inhalts auf der Grundlage der Analyse sprachlicher und logischer Zusammenhänge des Textes erfordert. Bei der Arbeit mit Fachliteratur, erfordert das studierende Lesen, Bezüge zu Beschreibungen mit technischen Zeichnungen, Schemata, anschaulichen Darstellungen, Plänen, Karten herzustellen. Das studierende Lesen zeichnet sich durch eine größere Anzahl von Regressionen gegenüber den anderen Arten des Lesens aus, durch wiederholtes Lesen von Textteilen, durch bewusstes Hervorheben von Schwerpunkten des Textes und durch deren mehrmaliges lautes Artikulieren, mit dem Ziel, sich diese als komplexe Formulierungen besser einprägen zu können. [3; 36]

Das suchende Lesen (Searching reading): Das Ziel des suchenden Lesens besteht im schnellen Auffinden bestimmter Angaben (Fakten, Hinweise, Merkmale, Kenndaten usw.) in einem bestimmten Text. Dem Ablauf nach erinnert das suchende Lesen an eine Kombination aus dem Überblickhaften und dem studierenden Lesen. Der Unterschied besteht darin, dass beim Überblicklesen der gesamte Text den Arbeitsgegenstand bildet. Beim suchenden Lesen weiß der Leser im Voraus, was er konkret im Text zu suchen hat. Deshalb kann er, ausgehend von der Typenstruktur gegebener Texte, sofort bestimmte Teile oder Abschnitte aufsuchen, die dann studierend gelesen werden, ohne dass eine detaillierte Textanalyse erfolgt. Die Angaben werden dann verarbeitet und eingeordnet.

Ein geübter Leser, zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, je nach dem Ziel des Lesens, der Schwierigkeit des Textes, der das Lesen begleitenden Aufgaben rasch von der einen Leseart zur anderen wechseln und für jeden konkreten Fall seine Lesestrategie bestimmen zu können.

Das Überblicklesen ist in gewissem Umfang erst auf einer fortgeschrittenen Stufe des Unterrichts möglich, da hier eine relativ große Textmenge bewältigt werden muss. Das suchende Lesen ist vor allem für die Arbeit mit Fachliteratur charakteristisch. [3; 38]

Der Didaktiker Westhoff unterscheidet folgende Lesestile:

- Orientierendes Lesen bedeutet nur einen Überblick über den Textinhalt zu verschaffen. Dank Überschriften und Textteilen bauen wir textinhaltbezogene Erwartungen auf. Auf Grund eines Schlagwortes wird ein Text in ein bestimmtes Raster eingeordnet. Z. B.: Wir suchen in der Zeitung etwas über die Wettersituation in Deutschland, weil wir am nächsten Tag eine Dienstreise dorthin machen.
- Bei dem kursorischen/ globalen Lesen interessieren wir uns dafür, was wichtig und wesentlich in einem Text ist, was die Hauptinformationen des Textes sind. Wir suchen wesentliche Informationen und Aussagen im Text. Das Ziel des kursorischen

Lesens ist es, solche Fragen zu beantworten, die die Hauptlinie des Textes reproduzieren. (so genannte W-Fragen).

- Selektives/selegierendes Lesen- diese Lesestrategie wird als ein suchendes Lesen bezeichnet. Der Leser sucht spezifische Information im Text, er muss wissen, dass es diese Information im Text gibt und wo es sie gibt.
- Intensives/detailliertes/totales Lesen wird als Wort für Wort Lesen bezeichnet. Wir müssen alle Haupt- und Nebeninformationen verstehen. Der Text muss ausführlich erschlossen und der Inhalt vollständig wahrgenommen werden. [4; 56]

Tabellarisch könnte man alle Lesestrategien/ Lesestile folgenderweise darstellen:

Leseziel	Lesestil	Beispiel
genau wissen	Detailliertes Lesen (=totales Lesen)	Das „Kleingedruckte“ in einem Vertrag
Sich einen Eindruck verschaffen	Globales Lesen (=kursorisches Lesen)	Durch Überfliegen eines Zeitungsartikels einen Eindruck bekommen, wie eine Sache gerade steht (z.B. ob die Regierung dafür ist oder dagegen)
Eine gewisse, spezifische Information finden wollen	Suchendes Lesen (=selegierendes Lesen, selektives Lesen)	Einen (manchmal recht umfangreichen Text) oder auch mehrere Texte möglichst schnell durchlesen, um z.B. herauszufinden, ob – und wenn ja – wo darin steht, wie viele Jahre Raucher im Durchschnitt eher sterben als Nichtraucher
Herausfinden, was die Hauptsache(n) und die Nebensache(n) in einem Text sind	Sortierendes Lesen (=orientierendes Lesen)	Die Hauptpunkte herausfinden, um eine Zusammenfassung machen oder entscheiden zu können, was man genauer lesen muss und was man ohne viel Informationsverlust überschlagen kann

[4]

Im Folgenden versuchen wir anhand eines erstellten Textes „Letztes Jahr“ zu zeigen, wie man suchendes und datailliertes Lesen im DaF-Unterricht schulen kann. Der zu bearbeitende Text gliedert sich in Curriculum der 8. Klasse des Lyzeums des moldawischen Schulwesens.

1) Aufgaben zum orientirenden und kursorischen Lesen:

Lest den Text im Ganzen durch!

Beim ersten Lesen müsst ihr nicht alles verstehen! Wichtiger ist, dass ihr einen „roten Faden“ erkennt und Informationen sammelt, ordnet und diese zielgerichtet auf die Problemstellung nutzt. Die Problemstellung könnte lauten: Teile dir den Text in Abschnitte ein! Suche für jeden Abschnitt eine Überschrift!

2) Aufgaben zum dataillierten Lesen:

Lest den Text noch einmal! Schlagt unbekannte Wörter im Wörterbuch nach! Markiert die wichtigsten Aussagen! Notiert zu jedem Abschnitt die Kernaussage! (Dabei werden die Schüler aufgefordert, ein Stichwort oder eine Wortgruppe oder einen Satz zu formulieren oder eine Frage zu stellen).

3) Aufgaben zum suchenden Lesen:

- Überprüft nun, ob ihr den Text vollständig verstanden habt.

- Findet im Text folgende Informationen und tragt sie in die Tabelle ein!

Was wissen wir über Heinz?	Was haben die Freunde oft gemeinsam unternommen?	Welche Hobbies haben die Freunde?
----------------------------	--	-----------------------------------

--	--	--

- Findet im Text alle Sätze im Perfekt und schreibt sie heraus. Schreibt die Vollverben im Infinitiv.
- Ordnet die geschnittenen Abschnitte des Textes in der richtigen Reihenfolge.
- Welche Textstellen bedeuten ungefähr das Gleiche? Z.B.: *Letztes Jahr waren ich und Heinz Freunde*. Im Text steht: *Letztes Jahr war ich mit Heinz Freunde*.

Abschließend darf man wohl sagen, dass Lesestrategien einen Handlungsplan darstellen, der zielgerichtet zur tieferen Texterschließung vermittelt. Die Lesestrategien unterscheiden sich im Umfang, Anspruchsniveau und Unterstützungsgrad. Mir Recht können wir behaupten, dass sich der Einsatz der Lesestrategien bei der Schulung des Leseverstehens im DaF-Unterricht unentbehrlich ist, was wir auch im Rahmen unseres Beitrags gezeigt haben.

Bibliographie:

- 1) Bimmel, Peter, Lernstrategien: Pläne (mentalen) Handelns. In Jung, U.O.H. (Hrsg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, 4. vollständig neu bearbeitete Auflage, Frankfurt a.M. etc: Peter Lang/Europäischer Verlag der Wissenschaften, 362-370.
- 2) Bräuer Christoph, *Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. Theoretische und empirische Perspektiven*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2010, 389 S.
- 3) Buchbinder/Strauß, *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*, Leipzig, 1986.
- 4) Jasova Marcela, *Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger*, Diplomarbeit, Brünn, 2009
- 5) Westhoff, Gerhard (1997): *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt. S. 101, 102. [Fernstudienangebot Germanistik, Deutsch als Fremdsprache: Fernstudieneinheit 17.]

DIALOGUE – DIALOGISME: ENJEUX ET ACTUALISATIONS

Olga Pelin, studentă, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, USM
Conducător științific: **Ion GUȚU**, conf. univ. dr.

Rezumat: *Actualitatea acestui subiect este că dialogul și dialogismul sunt peste tot: în interacțiunea de zi cu zi sau în "interacțiunea" textelor. Obiectivul principal urmărit în lucrarea noastră este de a stabili similitudinile și diferențele dintre cele două fenomene lingvistice: dialogul este o interacțiune directă, în timp ce dialogismul este un fel de "dialog indirect."*

Acest articol își propune să exploreze relațiile dintre conceptele de dialogism și dialog, care conform autorilor, pot fi similare sau, în subsidiar, ca fiind contradictorii în care acestea se aplică la dialog în praesentia. Într-adevăr, pentru unii, să întreprindă studiul dialogului dialogic nu sunt nici mai mult nici mai puțin interesați și de co-construcție. Ne propunem aici de a explora rezonanțele dintre cele două concepte. Vom realiza acest lucru prin compararea contribuțiilor lor respective, domeniile lor de suprapunere și de divergență.

Discuția noastră are ca punct de pornire distincția, adoptată pe scară largă, între dialogal și dialogic sau, cu alte cuvinte, între dialogul extern și dialogizarea internă, primul referindu-se la fenomenele interlocutive, al doilea – la relațiile pe care afirmăm le menționează în alte discursuri. Această distincție întâlnește o altă, care opune dialogul în praesentia cu dialogul de la distanță, în absentia, dialog cu alte discursuri.

Totuși, aceste două noțiuni nu trebuie absolut opuse: putem spune că dialogul este un tip de text abstract și dialogismul – o figură concretă care îl actualizează.

Mots-Clés: *Dialogue – Dialogisme – Interlocuteur – Écoute active – Phénomènes textuels – Séparation des locuteurs – Reprises – Postures métalinguistiques.*

Cet article a pour objectif d'explorer les relations entre les notions de dialogisme (quand il s'applique à la dynamique des dialogues) et de dialogue qui, selon les auteurs, peuvent apparaître comme analogues ou, au contraire, comme contradictoires, quand elles s'appliquent au dialogue *in praesentia*. En effet, pour certains, entreprendre l'étude dialogique du dialogue ne revient ni plus ni moins qu'à s'intéresser à la co-construction. Nous

nous proposons ici d'explorer les résonances entre ces deux notions. Nous le ferons en confrontant leurs apports respectifs, leurs zones de recouvrement et leurs divergences.

Notre réflexion prend comme point de départ la distinction, largement adoptée, entre dialogal et dialogique ou, en d'autres termes, entre dialogue externe et dialogisation intérieure [2, 1978: 28], les premiers renvoyant aux phénomènes interlocutifs, les seconds aux relations que l'énoncé entretient avec d'autres discours. Cette distinction en rencontre une autre, qui oppose le dialogue, *in praesentia*, (échanges en face à face, en direct, qui se caractérisent par l'alternance des tours de parole) au dialogue à distance, *in absentia*, dialogue avec d'autres discours et qui s'inscrit selon Bakhtine [2, 1984: 301] dans «la sphère de l'échange culturel».

Ces deux ordres ont souvent été amalgamés et le dialogique a été le plus souvent réduit au dialogue à distance et le dialogal au dialogue *in praesentia*. Ainsi, le dialogue *in praesentia* est souvent circonscrit à ce qui est habituellement considéré comme relevant du dialogal, et le dialogisme, parfois considéré comme étranger à la problématique des études interactionnelles [5, 2004: 56]. Or, ceci équivaudrait à considérer qu'il existe, au cours de l'élaboration d'un énoncé dans un échange verbal, deux séries de processus disjoints: ceux qui relèveraient des rapports dits «externes» (rapport de réponse, de continuité, de séquentialité, par exemple) et ceux qui relèveraient de processus internes, qui concerneraient uniquement le dialogue à distance, *in absentia*. On exclurait alors le processus de genèse des énoncés dans un échange en face à face de la catégorie des phénomènes dialogiques, ce qui reviendrait à considérer les interactions verbales comme un échange entre deux (ou plusieurs) monades dont les discours seraient indépendants l'un de l'autre. Pour le dire autrement à considérer les interactions verbales comme l'articulation coordonnée de discours monologiques dans leur relation *in praesentia* (même si dialogiques dans leur relation *in absentia* à d'autres discours). *In fine*, ceci reviendrait, on le voit, à nier le caractère constitutif du dialogisme et à oublier que le discours est «vivant», qu'il se transforme au cours de son usage.

Un tel clivage entre dialogal et dialogique ne s'impose ni à la lecture de Bakhtine, ni à celle d'autres auteurs qui se sont penchés sur la relation entre dialogal et dialogique [1, 1992: 34]. Chez Bakhtine, on trouve fréquemment un rapprochement entre ces deux facettes:

«Cette vie double [du dialogue intérieur] est également celle de la réplique de tout dialogue réel: elle se construit et se conçoit dans le contexte d'un dialogue entier, composé d'éléments «à soi» (du point de vue du locuteur) et «à l'autre» (du point de vue de son partenaire). De ce contexte mixte des discours «siens» et «étrangers» on ne peut ôter une seule réplique sans perdre son sens et son ton. Elle est partie organique d'un tout plurivoque» [2, 1978:106]

Ainsi, le «dialogue» ne se résume pas à ses dimensions dites «externes» (telles que l'alternance des tours de parole, la séquentialité, les relations interlocutives, etc.), le processus de dialogisation intérieure en est également constitutif. Il y a entre les deux facettes une relation d'implication mutuelle: les relations externes se jouent à travers et dans les relations qui s'expriment au sein de l'énoncé et, en même temps, les relations internes dépendent des relations externes.

Si l'on admet que le dialogisme est constitutif de toute énonciation, force est de considérer que tout énoncé se donne, non pas comme le produit d'un locuteur isolé aux prises avec des discours issus de la «sphère culturelle», mais comme le résultat d'un processus à l'œuvre à l'interface du dialogal, qui a sa source en lui et qui combine ces deux niveaux. Ainsi la dialogisation intérieure participe de la dynamique des dialogues et à l'inverse, ce qui se joue dans les dialogues *in praesentia* nous informe sur le dialogisme constitutif des discours en général [3, 1994: 78].

Si le dialogisme est l'insertion d'un dialogue au sein d'un monologue, tous les dialogues présents dans les sermons sont nécessairement des dialogismes. Encore les deux notions ne doivent-elles pas être opposées absolument: on pourrait simplement poser que le dialogue est un type de texte abstrait et le dialogisme une figure concrète qui l'actualise; ou bien on pourrait convenir d'appeler *dialogues* les échanges manifestes entre deux locuteurs fictifs, et *dialogismes* les procédures plus discrètes, notamment ces «constructions hybrides», porteuses d'ironie, qu'a décrites M. Bakhtine. Le dialogisme donc est une forme d'intégration de la parole d'autrui au sein de l'énoncé, la mise en spectacle d'une altérité fictive, une manière de corps étranger au sein d'un discours, qui confère une épaisseur polyphonique à ce qui n'était que monodie. Si la réflexion doit porter prioritairement sur les dialogues au sens strict, où deux locuteurs échangent des propos, il n'est pas exclu pour autant de proposer une lecture métaphorique du mot *dialogue*: on pourrait alors ajouter au dialogue de deux voix le dialogue de deux idées opposées, selon cette organisation logique qu'on appelle précisément *dialectique*, et peut-être le dialogue de deux textes, confrontation abstraite mais productive d'énoncés.

La représentation du dialogue est, dans mon travail de recherche, étroitement liée à la notion de dialogisme. Situés au niveau de la réponse et dans la sphère de l'interlocuteur, les faits dialogiques actualisent un dialogue, lequel est défini comme "le processus d'écoute active de la parole et des mots de l'autre". Le dialogisme bakhtinien met en évidence des rapports de dialogue sous-tendant toute prise de parole. La Poétique de Dostoïevski développe les liens du discours de l'un vis-à-vis de celui des autres, ce que Bakhtine appelle "les rapports dialogiques". L'idée d'un rapport est à mettre en avant pour concevoir le dialogue comme une réalisation verbale (ou donnée comme verbalisée) d'un locuteur écoutant et répondant, au-delà de l'idée de la réciprocité et de l'échange. Le dialogisme, dans le cas de La Trilogie de Naguib Mahfouz, se situe, essentiellement, au niveau des réponses dans les structures dialogales, et dont certaines ne sont pas forcément immédiates, de plus elles ne se présentent pas toujours dans une structure dialogale, mais aussi dans le récit du narrateur. Ce qui fait place aux réponses intérieures et "non prononcées" des locuteurs. Les faits dialogiques interviennent donc à chaque fois où un (inter-) locuteur se prête à une activité métalinguistique, s'arrêtant sur le dire de l'autre. Ce processus revêt les formes d'une reprise des mots de l'autre d'où la catégorie des "Reprises" et d'un arrêt sur les mots des autres avec la catégorie des "Postures métalinguistiques". Les "Reprises" se divisent en 5 sous-catégories, classées selon l'acte pragmatique qu'elles véhiculent: a. Reprise interrogative: 1. - Il se fait tard et Yasine et sa femme ne sont pas encore rentrés! - ... et sa femme? Mais où sont-ils donc? 2. Au contraire, peut-être n'ai-je accepté cette éventualité que parce que c'est le seul moyen qui s'offre d'accéder à la formation de la pensée! - "La pensée?...". Ahmed Abd el-Gawwad en vint alors à se répéter en lui-même le couplet de la chanson d'al-Hammuli: "La pensée vagabonde, larmes de mes yeux, venez à mon secours...", qu'il avait tant aimée et qui jadis était revenue tant de fois sur ses lèvres. Était-ce cette pensée-là que son fils poursuivait de ses vœux? b. Précision du dire: - C'est une excellente occasion pour vous saluer et me placer à votre service! [...] - Je dirais même plus, une excellente occasion de vous voir! [...] - Assurément, c'est une excellente occasion de vous voir! - Je doute que vous considériez le fait de me voir comme une excellente occasion! c. Adhésion au dire: - Est ce qu'il n'y a pas une meilleure solution? - Je pense que c'est "la" meilleure solution! d. Négation du dire: - M'a-t-on jeté dans cet endroit pour la seule et unique raison que je révère Dieu? - Et quelle faute ai-je commise, moi qui ne le révère pas? e. Rejet du dire: - ... mais... - Au diable les mais!

Les "Postures métalinguistiques", quant à elles, suspendent la parole de l'autre et démontrent un retour réflexif ou explicatif d'un dire: a. Posture interrogative: - Voulait-elle réellement dire ce qu'elle disait? - Que veux-tu dire? - Il signifie que... - Je veux dire que... - Cette phrase cacherait-elle quelque moquerie? - Est-ce un compliment ou un reproche? - Elle veut s'asseoir à côté de ton ami, s'il vous plaît!" "Ton ami"? Pourquoi n'a-t-elle pas dit "Kamal"? ... " b. Posture démonstrative: - Je dirais même plus - ...et je n'ajouterai pas un mot de plus... - Je veux bien dire ce que je dis - Il me suffit de me dire que - A ce qu'on dit - Selon l'expression de Yasmine c. Rectification: - Dieu soit loué, on est sauvés! Tu veux dire: tu es sauvé - Et quand maman l'a su... (elle rit)... je veux dire la nouvelle maman - Voilà ce que je voulais dire! - Dites plutôt que ... Dans cette communication, j'analyserai d'autres exemples des Reprises et Postures métalinguistiques, une analyse centrée sur l'acte pragmatique envisagé par ces phénomènes textuels, ce qui permet une définition du dialogue comme le lieu d'écoute, d'attention et d'interrogation des mots des autres. Cette perspective dialogique du dialogue, et plus précisément des réponses de l'interlocuteur, s'inscrit dans une fonction métalinguistique du dialogue, et non dans une fonction structurelle, ce qui est le cas dans les travaux de Roulet, considérant ces faits comme "connecteurs du discours" servant à articuler le dialogue. Il est plutôt question d'un arrêt sur les mots, et non d'un mode de connexion et de progression dialogale. Par ailleurs, ma perspective métalinguistique du dialogue éloigne, d'un côté, les faits textuels d'une approche conversationnelle laquelle considère les structures dialogales selon la notion de "négociation" [4, 2000 : 39]. D'un autre côté, elle permet de prendre en compte des réponses "non prononcées", ne se présentant pas dans une structure d'échange, mais situés au niveau du récit du narrateur, faisant ainsi place à une réponse intériorisée de l'interlocuteur.

Concept emprunté par l'analyse du discours au Cercle de Bakhtine, et qui réfère aux relations que tout énoncé entretient avec les énoncés produits antérieurement ainsi qu'avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires. Mais le terme s'est «chargé d'une pluralité de sens parfois embarrassante», non seulement, comme le dit ici Todorov, au fil des écrits du Cercle de Bakhtine, mais également au fur et à mesure des différentes façons dont il a été compris et retravaillé par d'autres.

La notion du dialogisme désigne l'existence et la concurrence de plusieurs «voix» dans un texte ou s'expriment des points de vue idéologiques ou sociaux divergents, voire incompatibles. Le dialogisme, dont le genre paradigmatique serait le roman, s'oppose au monologuiste qui, lui, coïnciderait avec une vision du monde fermée qui s'exprime plutôt dans l'épopée ou dans la poésie lyrique.

Le philosophe et linguiste russe Mikhaïl Bakhtine des la fin des années 1920, a jeté les bases d'une théorie matérialiste et historique de la communication s'opposant à l'analyse du langage synchronique et immanente de F. de Saussure. Bakhtine reproche à celui-ci de ne saisir que la «signification» invariable de l'énoncé, sans en dégager le «sens» particulier. Pour Bakhtine, le langage est un medium social et tous les mots portant les traces, intentions et accentuations des énonciateurs qui les ont employés auparavant. La littérature, et en particulière le roman, réalise ainsi une forme singulière de restriction des discours sociaux, ou le point de vue de l'auteur n'écrase pas les propos qu'il entend autour de lui ou qu'il attribue à ses personnages sans pour autant les faire siens. En 1929, dans une étude sur Dostoïevski, Bakhtine fait de l'auteur des Frères Karamazov le fondateur du roman polyphonique. Chez le romancier russe «les mots et tournures sont introduits de telle façon que leur spécificité, leur subjectivité et leur caractère typique sont clairement perçus».

Il paraît difficile de traiter de la polyphonie dans le discours, notion qui apparaît dans les écrits de Mikhaïl Bakhtine [6, 1981: 25], sans faire référence à celle de dialogisme proposée par le même auteur. Par dialogisme, ce dernier exprime le fait que toute parole

est habitée de voix et d'opinions au point qu'elle peut être appréhendée comme des reformulations de paroles antérieures. Cette conception du langage postule que toute énonciation ne constitue qu'un épisode au sein d'un courant de communication ininterrompu. Il s'agit donc d'un **dialogisme interdiscursif** selon lequel le sujet parlant ne saurait être à l'origine du sens mais se présente comme un co-auteur participant à un processus social de reconstruction permanente de signification à partir d'une infinité de discours réels ou potentiels. Ce postulat ne souffrirait aucune exception de sorte qu'en l'absence de tout procédé linguistique "visualisant" ces autres voix, il ne saurait être question de considérer le locuteur comme seul dépositaire d'opinions et de points de vue qu'il (re)met en scène. Cette conception a conduit les linguistes à dire que "ça parle" dans la parole du locuteur. Ce dernier actualise des opinions dont, le plus souvent, il n'a aucune conscience de l'origine, ce qui le conduit à convoquer dans son discours une infinité d'énonciateurs non identifiables. Le locuteur peut même avoir le sentiment d'exprimer des contenus très personnels alors même qu'il n'exhibe qu'une synthèse particulière de discours. Bakhtine exprimait d'ailleurs l'idée que la conscience, partie intime du sujet, se ramenait à n'être qu'une intériorisation de discours extérieurs. Les linguistes ont pris l'habitude de parler de **dialogisme constitutif** pour exprimer cette disposition générale selon laquelle, en l'absence de marques explicites d'autres voix, toute parole résulte d'un ensemble de dialogues avec des opinions et des discours. L'une des conséquences, soulignée notamment par J. Authier-Revuz (1984), concerne l'hétérogénéité du sujet, qu'elle présente comme un sujet clivé dont l'intériorité est construite de l'extérieur.

A côté de ce dialogisme constitutif ou interdiscursif, il faut noter l'existence d'un **dialogisme interlocutif**. Il ne s'agit pas encore de dialogue au sens dialogal du terme, par lequel des co-locuteurs échangent des propos, mais d'expliquer comment la parole d'un locuteur repose sur des hypothèses qu'il construit quant à l'écoute et à la compréhension de ses partenaires. Ce dialogisme interlocutif lui permet de prévenir d'éventuelles objections et d'organiser des développements discursifs aptes à persuader et à séduire. Il ne s'agit plus d'un dialogue *in absentia* avec le tout discursif, ni même d'un dialogue *in praesentia* avec un partenaire, mais d'un dialogue *in absentia* avec des représentations construites par le locuteur quant à la réception de son message et quant à la nature de ses interlocuteurs. Ce dialogisme interlocutif s'articule au dialogisme interdiscursif dans la mesure où le locuteur (re)met en scène des opinions en relation avec ses hypothèses quant à leur réception.

A la suite de l'étude effectuée nous pouvons conclure que la conception de dialogisme proposée à la soutenance présente en effet un intérêt pratique pour la recherche parce qu'elle a prouvé son efficacité fonctionnelle à l'analyse des œuvres. L'application de cette conception a permis de faire la distinction entre les œuvres dialogiques et monologiques et d'expliquer la cause des interprétations contradictoires des œuvres dialogiques. Elle a également permis de déterminer plusieurs modèles dialogiques, d'étudier la grande variété de solutions structurelles qu'ils offrent, de retrouver les origines théâtrales du dialogisme et de suivre son évolution à travers les siècles et les continents.

Référence:

1. Adam J-M. *Les textes: types et prototypes*, Nathan, Paris, 1992;
2. Bakhtine M. *Esthétique et théorie du roman*, Galimard, Paris, 1978;
3. Dubois J. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 1994;
4. Geysant A., Guteville N. *L'essai, le dialogue et l'apologue*, Réseau, Paris, 2000;
5. Rabatel A. *Effacement énonciatif et discours rapportés*, Revue Langages, 2004;
6. Todorov T. *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, Seuil, Paris, 1981.

DIFFERENCIATION DES TACHES DANS LA CLASSE DE FLE

Cristina Brînză, studentă, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Coordonator științific: **Elena Dragan**, conf. univ. dr.

Rezumat: *Pedagogia diferențiată constă în a trata clasa de elevi ca pe un grup de indivizi care au abilități și stiluri de învățare diferite. Distingem 3 stiluri de învățare: vizual, auditiv, practic. Putem aborda elevii și ținând cont de teoria inteligențelor multiple a lui H. Gardner. Acesta distinge 8 tipuri de inteligențe și o jumătate de inteligență.*

Cuvinte-cheie: *diferențiere, sarcină, stil de învățare, inteligență, elevi, pedagogie, profesori.*

L'expression de différenciation a été forgée par Louis Legrand¹, en 1971. Cette expression a été construite à partir de l'expression «psychologie différentielle» (*Pédagogie différenciée: les apprenants d'abord*: 27).

Il est très difficile pour les professeurs de nos jours d'enseigner aux élèves, de leur donner l'information nécessaire pour leur développement intellectuel et pas seulement. Aujourd'hui on peut se rendre compte de beaucoup de difficultés dans l'enseignement. Souvent les professeurs s'étonnent que certains mots, conjugaisons ou expressions ne soient pas reconnus par les élèves quand ils apparaissent plusieurs fois dans des textes et des exercices. (Le Français dans le Monde, No.357: Spanghero-Gaillard, Nathalie, *La psychologie appliquée au FLE*: 21) Quelle en est la cause? Les enfants de nos jours sont très capricieux. Ils ne veulent pas apprendre car ils n'ont pas de motivation. Il faut attirer leur attention. Mais comment le faire s'ils sont uniques dans leurs diversités culturelles et psychologiques, leur histoire personnelle, leur vision du monde. Il faut différencier les tâches.

La différenciation des tâches, en quoi consiste-t-elle? Véronique Jobin et Clermont Gauthier affirment que les classes d'aujourd'hui sont hétérogènes (Jobin, Gauthier, 2008 :34-35), c'est à dire qu'elles sont composées d'élèves très différents.

La pédagogie différenciée consiste à ne pas traiter la classe comme un collectif d'individus qui ont les mêmes compétences et capacités. Il faut la voir comme un ensemble d'individus aux différentes compétences (Le Français dans le Monde, No.366: Vigner, Gérard, *La pédagogie différenciée*: 23) car, comme affirmait Burns dans son postulat:

«Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse
Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps
Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude
Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière
Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements
Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt
Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts» (Persico: 15).

La différenciation peut viser: l'amplitude de la tâche à entreprendre; le délai demandé pour l'élaboration d'une bonne réponse; la nature de la démarche pédagogique; la culture éducative de l'élève et d'autres éléments de différenciation.

Différencier consiste aussi en disposer d'outils qui permettent d'établir, rapidement, des profils d'élèves appelant des conduites d'intervention particulière (Le Français dans le Monde, No.366: Vigner, Gérard, *La pédagogie différenciée*: 23).

¹Professeur émérite en sciences de l'éducation de l'université de Strasbourg. Ancien Directeur de l'Institut national de la recherche pédagogique, il est l'auteur d'un rapport remis au ministre de l'Education nationale en 1982 intitulé *Pour un collège démocratique* (La Documentation française, 1982) formulant des propositions pour l'amélioration du fonctionnement des collèges.

Il n'y a pas une définition stable pour les tâches différenciées. Plusieurs pédagogues ont leurs propres conceptions. Ils se sont exprimés différemment. Dans la vision de Louis Legrand, par exemple, la pédagogie différenciée désigne «un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves». D'après Philippe Meirieu¹, «différencier, c'est voir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité»; «différencier, c'est se laisser interpellé par l'apprenant, par l'élève concret, déroutant et irritant, mettant parfois en échec nos meilleures intentions, faisant vaciller avec inconscience nos plus beaux édifices»; «différencier la pédagogie, c'est se laisser interpellé par cette évidence si importune pour celui qui sait déjà: il n'y a de savoir que par le chemin qui y mène» (*Pédagogie différenciée: les apprenants d'abord*: 27). Selon A. de Perretti², «Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive. Diane Heacox est du même avis. Dans son opinion ce sont les besoins et les caractéristiques individuelles des élèves qui guident le choix des différentes stratégies d'enseignement. Pour Fresne, la pédagogie différenciée est une pratique d'enseignement qui essaie d'organiser l'apprentissage en tenant compte de chacun. Cela veut dire que le professeur répartit les tâches en tenant compte des particularités de chaque élève à part. Dans cet ordre d'idées, Perrenoud, sociologue, professeur à l'Université de Genève dans le domaine « Institutions Scolaires et Pratiques Pédagogiques », coresponsable du Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE), définit la pédagogie différenciée comme «une façon d'organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui» (Jobin, Véronique, Gauthier, Clermont, *Nature de la pédagogie différenciée*: <http://www.ed.brocku.ca/ojs/index.php/brocked/article/view/109/110:34-35>).

En analysant attentivement les définitions de tous ces auteurs, on peut, facilement, se rendre compte qu'ils ont, tous, presque la même vision sur les tâches différenciées. Tout simplement, ils se sont exprimés de manière différente. En ce qui nous concerne, après avoir étudié ces définitions, nous pouvons conclure *que les tâches différenciées sont les tâches données en conformité avec la personnalité et les particularités de chaque élève à part*. En dépendance de ça, les styles d'apprentissage sont eux aussi différents.

Qu'est-ce qu'un style d'apprentissage? «Le style d'apprentissage d'un individu c'est son mode personnel de saisie et de traitement de l'information. En d'autres termes, le style d'apprentissage c'est donc la manière préférentielle d'aborder et de résoudre un problème» (Therer). En d'autres termes on peut dire que le style d'apprentissage se réfère à la préférence pour la méthode par laquelle nous apprenons et nous nous rappelons ce que nous avons appris, c'est-à-dire il nous montre la voie et les moyens par lesquels nous apprenons. Il implique le fait que les individus assimilent l'information dans différents modes, qui impliquent le côté cognitif, des éléments affectifs – émotionnels, psychomoteurs et certaines caractéristiques des situations d'apprentissage. Il est très important de ne pas confondre le style d'apprentissage avec le style d'enseignement, celui-ci désignant une manière particulière d'organiser la relation enseignant-enseigné dans une situation d'apprentissage.

¹Chercheur et écrivain français, spécialiste en science de l'éducation et en pédagogie. Il a été l'inspirateur de réformes pédagogiques (instauration des modules au lycée ainsi que des IUFM au début des années 1990).

²Ancien directeur du département de psychosociologie de l'éducation à l'Institut National de Recherche pédagogique, il est l'auteur de nombreuses œuvres pédagogiques (*Pour l'honneur de l'école, pertinences en éducation, Organiser des formations, Techniques pour communiquer*).

Le style d'apprentissage nous accompagne dès la naissance. C'est un «don» pour toute la vie. C'est une structure flexible. Il n'y a pas de style d'apprentissage bon ou pas bon. Le succès vient avec la variété des styles d'apprentissage. Donc, ce n'est pas étrange d'utiliser de différents styles d'apprentissage pour des tâches différentes d'apprentissage dans le cadre de la même discipline. Certains ont un style d'apprentissage dominant, des autres ont une combinaison de plusieurs styles.

Chacun de nous a une capacité extraordinaire d'apprendre dans de différents modes. Pour déterminer quel style d'apprentissage on a, il ne faut que penser comment on préfère apprendre quelque chose de nouveau. Dans cet ordre d'idées, on distingue trois styles d'apprentissage: visuel, auditif et pratique.

Le style visuel (voir). Les élèves qui apprennent visuellement sont aidés par les notices qu'ils prennent quand ils dessinent. Les images et les graphiques les aident beaucoup. Ces élèves rencontrent des difficultés en ce qui concerne la concentration sur des activités verbales. Ils préfèrent mieux regarder que parler ou actionner. Ils sont presque toujours bien organisés. Ils se rappellent ce qu'ils voient. Ce qui les caractérise aussi c'est qu'ils posent l'information reçue en format visuel. Ils aiment lire et ils orthographient bien. Ces apprenants sont taciturnes, tranquilles et ils observent les détails.

Le style auditif (écouter). Les élèves qui possèdent le style auditif, se rappellent facilement ce qu'ils disent ou ce qu'ils entendent. Ils parlent haut à eux mêmes. Pas toujours ils se débrouillent avec les instructions écrites. Ces élèves aiment écouter les autres lire à haute voix. Pendant qu'ils lisent, ils chuchotent. Ils aiment beaucoup les discussions en classe. Ils ont besoin de parler tout en apprenant de nouvelles choses. Les élèves qui possèdent le style auditif, se rappellent les noms des gens. Ils chantent ou ils fredonnent. Le bruit est pour eux un élément de divertissement.

Le style pratique. Les apprenants qui possèdent le style pratique, se rappellent facilement ce qu'ils font et toutes leurs expériences. Ils aiment les récompenses à caractère physique. Ils aiment aussi toucher les gens tout en leur parlant. Ils sont ceux qui résolvent les problèmes effectivement. Ils trouvent des modalités pour se déplacer. Quand ils ne sont pas impliqués activement, ils perdent tout intérêt. Ce sont les élèves qui n'orthographient pas bien et qui sont ouverts. Ils ne peuvent pas rester longtemps tranquilles, sans bouger.

Les élèves qui connaissent leur style d'apprentissage sont plus disposés à apprendre, ils ont plus de confiance en eux-mêmes et ils se sentent plus indépendants.

La théorie des intelligences multiples de Gardner. La théorie des intelligences multiples de Howard Gardner¹, est considérée la plus profonde pénétration dans le domaine de l'éducation, de Piaget jusqu'au présent. Il s'agit d'un autre mode d'aborder les élèves en tenant compte des différences entre eux. On induit souvent à la classe des élèves que quelques uns sont sages, et les autres ne le sont pas. On considère sages ceux qui ont de meilleures notes ou un pointage plus grand; ils sont considérés «nés intelligents». Gardner utilise le terme d'intelligence grâce aux connotations positives. Initialement il a défini l'intelligence comme «d'habileté ou des sets d'habiletés qui permettent à une personne de résoudre les problèmes ou de créer des produits qui sont appréciés» (Belleau, Jacques, *Les formes d'intelligence de Gardner*, <http://www.clevislauzon.qc.ca/publications/intelligences%20multiples.pdf>: 3). Récemment, il a nuancé sa définition comme ça: «potentiel biopsychologique d'interpréter l'information qui peut être activé dans un contexte culturel pour résoudre des problèmes ou créer des produits de valeur dans une culture. Le

¹Professeur en cognition et en éducation à Harvard Graduate School of Education, Professeur de psychologie à Harvard University

mot «potentiel» nous suggère que les intelligences ne sont pas des choses qui peuvent être vues ou comptées (IBIDEM: 3).

Types d'intelligences. Selon Gardner il y a huit types d'intelligences:

- L'intelligence linguistique
- L'intelligence logico-mathématique
- L'intelligence spatio-visuelle
- L'intelligence musicale-rythmique
- L'intelligence corporel-kinesthésique
- L'intelligence naturaliste
- L'intelligence interpersonnelle
- L'intelligence intrapersonnelle

et une demi-intelligence, existentielle.

L'intelligence linguistique. Ceux qui possèdent ce type d'intelligence pensent surtout en mots et utilisent avec aisance la langue pour exprimer et comprendre des réalités complexes de l'existence de la vie en famille et dans la société. Ils réfléchissent sur les messages propres ou reçus. Ils saisissent facilement «le sens des mots», ils sont sensibles à l'ordre des mots, à la sonorité de la langue et aux rythmes de la communication, ils prononcent souvent les mots dans la pensée avant de les lire, prononcer ou écrire. Ils apprennent rapidement leur langue maternelle et les langues étrangères, ils parlent et lisent avec plaisir, ils composent, disent des plaisanteries pour délecter les autres. Ils ont une bonne mémoire, ils retiennent facilement les vers, ils écrivent avec aisance. Ceux qui possèdent l'intelligence linguistique, sont attirés par les jeux de mots comme Scrabble, des mots croisés, des anagrammes, des rimes sans sens. Ces élèves font attention aux mots écrits sur des indicateurs plus qu'aux vues, ils persuadent les autres avec aisance. Beaucoup d'entre eux choisissent leur carrière en fonction des capacités linguistiques, ils ont vocation d'écrivains et d'orateurs. C'est l'intelligence avec la plus grande fréquence.

L'intelligence logico-mathématique. La prévalence de cette intelligence détermine l'analyse des causes et des effets. Ces élèves comprennent les rapports entre les actions, les objets et les idées, ils pensent conceptuellement, ils réfractionnent, ils pénètrent les essences, ils analysent, ils synthétisent, ils classifient, ils quantifient. Les personnes qui possèdent l'intelligence logico-mathématique ont l'habileté d'opérer avec des modèles, des catégories et des relations, de calculer, d'effectuer des opérations mathématiques, logiques et complexes. Elles pensent inductivement et déductivement, elles problématisent. Ceux qui possèdent cette intelligence résolvent de différentes situations de vie dans un mode critique et créatif. Ils mettent en doute les évidences, ils manipulent l'environnement, ils proposent des solutions originales, ils conçoivent de courts expériences de type hypothétique «qu'est-ce qu'arrivera si...?». Ils apprennent méthodiquement, étant organisés. Ils sont attirés par les échecs, les jeux de perspicacité, les ordinateurs.

La plupart des gens qui possèdent l'intelligence logico-mathématique sont des physiciens, des mathématiciens, des chimistes, des chercheurs scientifiques, des agents comptables.

L'intelligence spatio-visuelle. Cela signifie penser en images; percevoir le monde visuel avec précision et acuité; saisir les trois dimensions; recréer des aspects de l'expérience visuelle à l'aide de l'imagination; comprendre les relations de l'espace.

Ceux qui possèdent ce type d'intelligence, opèrent avec des modèles mentaux du monde visuel, ils se situent dans l'espace, ils savent précisément où et comment les choses sont posées, ils visualisent des choses et des êtres, ils voient des images visuelles quand ils ferment les yeux, ils esquissent, ils crayonnent, ils dessinent, ils colorient et ils photographient avec plaisir, ils réalisent de puzzles visuels et des labyrinthes, ils ont des rêves in-

tenses. Les possesseurs de cette intelligence aiment lire des œuvres écrites quand elles sont très riches et variées en illustrations, ils aiment regarder des films, des expositions, parce qu'ils retiennent plus facilement les faits, les idées, les images, les notions, ils ont des inclinations pour l'étude de la géométrie et pour les constructions, ils apprennent visualisant.

Cette intelligence est caractéristique pour les architectes, les designers, les photographes.

L'intelligence musicale-rythmique. Ceux qui possèdent cette intelligence, pensent en sons, en rythmes, en mélodies et rimes. Ils sont sensibles au ton, à l'intensité, à la hauteur et au timbre des sons, à la communication non verbale, aux sons et aux bruits de l'environnement.

Ces gens discernent la variété des sons, ils saisissent quand l'interlocuteur n'a pas d'intonation et de rythmes adéquats dans la communication, ils retiennent les mélodies des chansons. Ils reconnaissent, reproduisent et créent de la musique en utilisant un instrument musical ou la voix, ils écoutent activement, ils sentent le lien entre la musique et les émotions, ils organisent leur temps avec aisance. Les possesseurs de cette intelligence sont attirés par des instruments musicaux, des spectacles. Dans la plupart des cas ils deviennent des artistes, des professeurs d'art musical, des interprètes, des régisseurs. Ce type d'intelligence représente «la capacité de percevoir(en qualité de mélomane), de discriminer(en qualité de critique de musique), de transformer(en qualité de compositeur) et d'exprimer(en qualité d'interprète) les formes musicales».

L'intelligence corporel-Kinesthésique. Les possesseurs de cette intelligence ont de la pensée dans les mouvements et ils utilisent le corps dans des modes habiles et compliqués, même dangereux; ils ont le sens de la coordination dans les mouvements du corps et des mains dans la manipulation des objets; ils créent des produits en utilisant le corps ou de différentes parties du corps. Ce type d'intelligence inclut des habitudes physiques spéciales comme la coordination, l'équilibre, la force, la flexibilité, aussi bien que des habitudes au niveau tactile.

Les gens qui possèdent cette intelligence, résolvent les problèmes en utilisant la tête/ des parties du corps, ils ont une structure athlétique. Ils pratiquent, d'habitude, un sport ou une activité physique, ils utilisent les mains dans des activités concrètes comme: la couture, le tricotage, la sculpture, la menuiserie ou le modelage. Ils réparent avec aisance, ils courent beaucoup, ils ne peuvent pas rester longtemps dans la même place, ils utilisent le langage du corps, ils imitent les autres, ils sentent la nécessité de toucher les choses pour apprendre plus sur elles, ils sont attirés par les divertissements dangereux et par les expériences physiques sensationnelles ou qui provoquent l'effroi.

Cette intelligence la possèdent surtout les sportifs, les danseurs, les sculpteurs.

L'intelligence naturaliste. Les individus qui possèdent cette intelligence comprennent le monde naturel; ils reconnaissent et classifient des individus, des espèces et des relations écologiques; ils interagissent avec l'environnement en découvrant des schémas de vie et des forces naturelles, fonctionnels; ils conçoivent la création comme un système de comportements.

Les gens qui sont dotés avec cette intelligence, sont intéressés des comportements, et de leur classification. Ils organisent avec plaisir des mondes synthétiques, ils sont attirés par la médecine naturaliste, ils se connaissent aux thés et à leurs effets bénéfiques et curatifs, ils sont spécialistes dans les arts culinaires, ils préfèrent les activités en plein air, ils accordent attention aux détails, ils aiment la nature, les animaux et les plantes, ils apprennent en observant les relations, en faisant des comparaisons, ils ont une vocation de chercheurs de la nature. Gardner soutient que «la culture entière de consommateurs se base sur l'intelligence naturaliste»

Les astronomes, les biologistes, les écologistes qui la possèdent, n'opèrent pas avec des symboles ou schémas comme les mathématiciens, mais ils organisent les modèles observés en les classifiant.

L'intelligence interpersonnelle. Ceux qui la possèdent pensent aux autres personnes et les comprennent; ils savent comment les aborder et comment travailler avec elles; ils ont des capacités sympathiques et empathiques; ils différencient les gens; ils sont sensibles aux motifs, aux intentions et aux états de ceux-ci; ils réagissent comme il faut aux signaux des semblables, ils ont des habitudes de communication verbale et non verbale.

Les possesseurs de cette intelligence conseillent leurs collègues, apaisent les conflits. Ils sont sociables, ils ont beaucoup d'amis, ils s'imposent comme leaders informels, ils se sentent très bien au milieu d'une foule, ils sont attirés par les sports pratiqués en groupes et par les jeux de société, ils sentent le désir/provocation d'enseigner ce qu'ils savent mieux à une autre personne ou à un groupe de personnes, ils détectent les intentions et les sentiments de ceux qui les entourent, ils ont des habiletés de conduire, ils s'impliquent dans des activités sociales, ils ont un groupe d'amis intimes.

Ceux qui possèdent l'intelligence interpersonnelle sont des vendeurs, des psychologues, ils se comprennent dans la motivation des gens et dans la manipulation. Ils comprennent comment les gens «fonctionnent». Il est très important qu'un bon professeur possède cette intelligence.

L'intelligence intrapersonnelle. Les possesseurs de cette intelligence se comprennent eux-mêmes; ils se connaissent eux-mêmes; ils se situent et s'analysent en rapport avec les autres; ils sont conscients de leurs points forts et faibles; ils se programment bien l'atteinte des objectifs personnels; ils surveillent et contrôlent leurs propres pensées, sentiments et attitudes; ils prennent des décisions en se basant sur la connaissance de soi; ils comprennent que la vie est une expérience continue de connaissance de soi pour l'auto développement.

Les gens qui possèdent l'intelligence intrapersonnelle aiment la solitude, ils réfléchissent sur leur propre personne, sur leur vie, sur leurs buts. Ils ont un hobby dont ils ne discutent avec personne, ils ont leurs secrets. Ils peuvent surmonter seuls les difficultés. Ils préfèrent apprendre individuellement, par des tâches individualisées. Ils ont des habiletés de motivation et de manipulation. Ils ont un journal personnel. Ils sont leurs propres chefs, ils démarrent seuls des entreprises. Ils ont une vocation de psychothérapeute et de leaders religieux.

L'intelligence existentielle. Gardner est convaincu que c'est une modalité de connaissance mais il n'a pas établi sa localisation sur le cerveau. C'est pourquoi qu'il parle d'elle comme d'une demi-intelligence. Ceux qui la possèdent sont les philosophes, ceux qui posent des questions sur le sens du bonheur, sur l'origine de l'Univers, etc.

(Belleau, Jacques, *Les formes d'intelligence de Gardner*, <http://www.clevislauzon.qc.ca/publications/intelligences%20multiples.pdf>: 4-6)

Les intelligences sus-nommées, étant prises en compte pourraient aider à différencier les tâches des élèves.

Bibliographie:

1. Belleau, Jacques, *Les formes d'intelligence de Gardner*, <http://www.clevislauzon.qc.ca/publications/intelligences%20multiples.pdf>
2. Jobin, Véronique, Gauthier, Clermont, *Nature de la pédagogie différenciée*: <http://www.ed.brocku.ca/ojs/index.php/brocked/article/view/109/110>
3. Le Français dans le Monde, No.366: *Pédagogie différenciée: les apprenants d'abord*
4. Le Français dans le Monde, No.357: Spanghero-Gaillard, Nathalie, *La psychologie appliquée au FLE*
5. Le Français dans le Monde, No.366: Vigner, Gérard, *La pédagogie différenciée*

6. Persico, Elodie, *La différenciation pédagogique : une réponse à l'hétérogénéité scolaire?* <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2004/b/2/04b2005/04b2005.pdf>
7. Therer, Jean, *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences* <http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info40a.pdf>

PARTICULARITĂȚILE LINGVISTICE ȘI CULTURALE ALE LIMBAJULUI TINERILOR

Mariana Radauța, masterandă, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Coordonator științific: **Elena Dragan**, conf. univ. dr.

Rezumat: *Una dintre trăsăturile adolescenței o constituie existența unui limbaj propriu pe care îl vom numi argoul adolescentului. Nevoia unui limbaj „cifrat”, care să nu poată fi înțeles de cei din jur, este cauza principală a apariției unui cod lingval particular caracteristic subculturii tinerilor. Vom încerca să-l descifrăm și să-i direcționăm tendința. Limbajul tinerilor este din ce în ce mai mult direcționat spre cultura calculatorului.*

Cuvinte-cheie: *Acronim, argou, internet, limbaj, limbajul tinerilor, modern, sens.*

Résumé: *L'un des traits principaux des adolescents constitue l'existence d'un langage individuel qu'on va nommer l'argot de l'adolescent. Le besoin d'un langage „chiffré”, que les autres ne peuvent pas comprendre, constitue la cause essentielle de l'apparition d'un code langagier particulier caractéristique pour la subculture des jeunes. On va essayer de le déchiffrer et directionner ses tendances. Le dernier temps le langage des jeunes est orienté vers la culture de l'ordinateur.*

Mots-clé: *Acronyme, argot, internet, langage, le langage des jeunes, moderne, sens.*

Tinerii au un apetit al noului, al modernului mult mai accentuat decât persoanele în vârstă. De aceea limbajul lor este „presărat” cu neologisme sau cuvinte din alte limbi mai mult sau mai puțin adaptate la graiul nostru. Astfel, astăzi trebuie să fii „cool” iar pentru aceasta trebuie să-ți schimbi „look-ul”. Des-întâlnitul „bună-ziuă” devine „hello” și așa mai departe. “2DAY” (today), “CUL8ER” (see you later): Nu este un limbaj criptat sau de pe altă lume. E doar un limbaj care utilizează prescurtări, care a generat și un argou specializat, folosit de obicei între prieteni dependenți de SMS, inspirat din termenii folosiți pe chat-uri sau din cei împrumutați din limba engleză. Acest mod de a vorbi, foarte greu acceptat de societate, le oferă elevilor un sentiment de emancipare, de independență și mai ales de nonconformism, un aspect caracteristic al vârstei juvenile. Alți utilizatori ai argoului sunt indivizii care aparțin mediilor marginale: așa-zișii „băieți de cartier”, cântăreții de manele sau hip-hop, pușcăriașii, hoții și alții. Aceștia folosesc un limbaj puternic impregnat de expresii vulgare și criptice care gravitează în jurul unor teme precum drogurile, prostituția, violența, organele sexuale sau gesturile violente.

Nevoia unui limbaj „cifrat”, care să nu poată fi înțeles de cei din jur, este cauza principală a apariției acestui limbaj. Așa s-a născut celebrul „șase” care dă de veste elevilor că e timpul să meargă în bancă și să ia poza de elevi „model”.

Teribilismul vârstei constituie o cauză pentru un alt fenomen cu largă răspândire în rândul adolescenților: este moda superlativelor absolute folosite la tot pasul încât avem impresia că trăim într-o lume a neobișnuitului: muzica este „super”, discoteca este „super”, bluza este și ea „super”, toată vârsta adolescenței este „super”. Dar ce nu e „super”? Uneori se ajunge la răsturnări totale ale semnificației, de tipul antifrazei, ca în cazul termenilor *bestial*, *demențial*, *mortal*, de comă care au dobândit valori de superlativ pozitiv („extraordinar, nemaipomenit, formidabil”).

În exprimarea informală a elevilor și a studenților întâlnim foarte frecvent trunchierea semnificativului, îndeosebi în cazul unor termeni „tehnici” aparținând jargonului profesional: *bio* – biologie, *geogra* – geografie, *mate* – matematică, *prof* – profesor, *dirig* –

diriginte. Utilizarea acestor elemente argotice se asociază adeseori cu intenția ludică, ca și cu intenția de ironizare și sarcasm. Comunicarea orală este foarte receptivă și productivă față de formațiile argotice de tipul *a drinkui* (engl. (to)drink) – în loc de *a bea*, *a șpagui* (< șpagă) – în loc de *a mitui*, dar și *a sherui* (engl. (to) share) – în loc de *a împărtași*, *împărți*, *a upgrada* (engl. (to) upgrade) – în loc de *a actualiza*, etc., pe care le întâlnim mai ales la categoriile vorbitorilor tineri.

Pentru copii și mai ales pentru adolescenți, termenii argotici sunt foarte atractivi datorită „noutății” lor, dar și a faptului că atrag atenția părinților care adesea se plâng de ceea ce copiii lor „studiază” în școli. Faptul că școlarii mai sunt încă la vârsta la care părinții au ultimul cuvânt de spus are o foarte mare influență în construcția comunicării lor. Deseori ei vor să nu fie înțeleși de părinții care, dacă le-ar cunoaște fiecare mișcare, cu siguranță le-ar impune anumite restricții. Folosirea elementelor argotice, tocmai prin conflictul pe care îl generează și prin lumea neconformistă pe care o evocă, le dă un sentiment de emancipare, de independență, de „ieșire din turmă”.

Internetul înseamnă mai mult decât o serie de informații pe care le poți accesa ca într-o bibliotecă. Oamenii își creează pagini de web, își trimit e-mail-uri, „vorbesc” cu străinii în chatroom-uri, păstrează legătura cu prietenii prin programe de messenger, scriu în liste de discuții, interacționează în lumi virtuale, etc. Adolescenții de azi, deși sunt conștienți, permit comiterea greșelilor de tip ortografic, spre exemplu: *k* în loc de *c*, *y* în loc de *i*, *oo* semnificând *u*, *sh* înlocuind *ș* etc., fapt explicat prin dorința de a fi original, de a se evidenția, și-n plus aceste greșeli demonstrează apartenența la cultura calculatorului replicilor scrise de adolescenți. Astfel adolescenții recunosc cu ușurință dacă destinatarul este fals. Adolescenții folosesc deseori abrevieri compuse de ei singuri care fiind preluate de ceilalți devin populare: *besq* în loc de *te iubesc*, *dispo* - dispoziție, *BesQ Mo_oLt*. [www.odnoklassniki.ru]

Acronimele sunt cuvinte ale căror caracteristica principală este abrevierea realizată prin combinații de litere, litere reprezentând silabe și „logograme” cum ar fi „&” sau numere: „NET” (internet), „2day” (today), „l8er” (later), „22ror” (tuturor), „2#”/ „2ne” (bine) („Primește un telefon. Ai chef de un trip 2night?” [Bucurenci, Dragoș-RealK, editura Polirom, București, 2004, p. 26.]). Aceste forme nu se rezumă la „textspeak” (folosirea în sms-uri), ci sunt utilizate și în e-mail-uri sau chatgrup-uri.

2DAY	<i>Today</i>	LOL	<i>Lots of love/luck/laughing out loud</i>
2MORO	<i>Tomorrow</i>	MSG	<i>Message</i>
2NITE	<i>Tonight</i>	MYOB	<i>Mind your own business</i>
ASAP	<i>As soon as possible</i>	NO1	<i>No one</i>
ATB	<i>All the best</i>	PCM	<i>Please call me</i>
B4	<i>Before</i>	PLS	<i>Please</i>
B4N	<i>Bye for now</i>	SOM1	<i>Someone</i>
BBL	<i>Be back later</i>	SPK	<i>Speak</i>
BTW	<i>By the way</i>	THX	<i>Thanks</i>
CUL8R	<i>See you later</i>	WAN2	<i>Want to</i>
F2F	<i>Face to face</i>	WKND	<i>Weekend</i>
FWIW	<i>For what it's worth</i>	X	<i>Kiss</i>
FYI	<i>For your information</i>	XLNT	<i>Excellent</i>
GRB	<i>Great</i>	XOXO	<i>Hugs and kisses</i>
HAND	<i>Have a nice day</i>	YR	<i>Your/you're</i>

ILU	<i>I love you</i>	KIT	<i>Keep in touch</i>
IMHO	<i>In my humble opinion</i>		

Consultând un dicționar de argou, vom afla că *aslp* înseamnă: „age, sex, location, picture”, (vârstă, sex, localitatea, fotografia) că prescurtarea *asarbambtaa* reprezintă informația „All submissions are reviewed by a moderator before they are added” (toate supturile sunt revăzute de moderator înainte de a fi adăugate), că *ploms* avertizează „parent looking over my shoulder” (un părinte privește peste umărul meu).

: -)	<i>Happy (a 'smiley')</i>
: -(<i>Unhappy</i>
: -)	<i>Winking</i>
: -D	<i>Laughing</i>
: -Q	<i>I don't understand</i>
: '-(<i>Crying</i>
: -	<i>Bored</i>
: -*	<i>Kiss</i>
: -O	<i>Surprised</i>
: -X	<i>My lips are sealed (I won't tell anyone)</i>

În română s-a preluat modelul american care obține termeni prin reducerea vocalelor, în special a lui „e”. Mai mult decât să se identifice cu modelul american, româna reduce nu numai vocalele, ci și o parte mai mare a cuvintelor (ex. qlsc=chiulesc, ek= ești ok?).

Acronimele pot crea efecte comice atunci când sunt asociate cu alți termeni decât cei prescurtați: *PPC* (*Power Personal Computer*) este utilizat în același timp ca acronim de la *Poate Pică Ceva, RR* (*Restart Round*) este utilizat pentru „re-restaurant”, a doua șansă de a lua un examen picat.

Termenul *lol* atrage atenția prin acustica sa întrucât surprinderea poate fi exprimată într-un mod mai puternic prin prelungirea vocalei în funcție de intensitate (*lool, loooooool*) sau mai puțin puternic (*lol*). Aceași diferență de intensitate se exprimă fie prin folosirea literelor mici (*lol*) fie prin majuscule (*LOL*). Termenul se poate folosi la plural, *lolz* sau în repetiție, *lololol*. *Lol* este un acronim utilizat în internet, venind din englezescul „laughing out loud” sau „lot of laughs” sau „laughing on line” putând fi tradus „râzând în hohote”. Este posibil, de asemenea, ca acest cuvânt să aibă la origine un emoticon, „o” reprezentând gura larg deschisă iar cei doi „l”, ochii celui care râde. Versiunea românească a lui *lol* este reprezentată de acronimul *mdr* („mort de râs”, mai puțin utilizat decât *lol*), „am copiat odata de am rupt. si profesoara ma vedea, dar nu-mi spunea nimic.si chiar nu stiu de ce.pt. ca am mai luat si nota buna. deci ma adora.lolz”

„el poate sa t iubi p u dak u nu!!!!!!asta este deci lololol NU(depinde)” „loooooool ce glumeata eshti!hahahhahaha, tzin-o tot asha” [www.popcorn.ro/forum]

Termenii din sfera computerului dezvoltă sensuri noi: *a downloada* (a bea, a mânca), *a-și downloada sufletul* (a se descărca), *a se upgrada* (a se înnoi), *a se reseta* (a cădea, a leșina), *a da eject* (a goni, a respinge), *a-și formata mintea* (a se gândi din nou) etc.

După cum am observat, în conversația de zi cu zi termeni ai computerului primesc noi înțelesuri. Putem da câteva exemple de adaptare a sensului termenului tehnic la limbajul tinerilor:

„Băi, tot **beta** ești, nu ți-ai mai revenit?” [Replică de pe messenger.] (tulburat, aiurit)

„Cred că s-a pierdut **Beta** cu Bănică de Revelation” [www.dictionarurban.ro] (Veta)

Termenul reprezintă numele celei de-a doua litere a alfabetului grecesc, desemnând în același timp un electron emis de unele substanțe radioactive („particulă beta”). Ca termen tehnic

„beta” are sensul de bandă video folosită pentru filme și emisiuni TV sau este un cuvânt folosit de webmasteri pentru o variantă de site în lucru, o piesă a unui software incomplet sau un prototip de software și uneori eronat cu sensul de „better”. De cele mai multe ori, creatorii unui *software* neagă că acesta este în starea finală, spunând că acesta este „beta”. Sensul care s-a păstrat și în română și cu care este folosit și în primul exemplu de mai sus este acela de variantă în greacă pentru „încă nu funcționează”. Uneori, cuvântul apare ca o formă de parodiare a numelui Veta [Întâlnit în melodia cu același nume a lui Ștefan Bănică Jr.]

Un alt termen frecvent întâlnit este „*blank*”

„Mai gândește și tu din când în când, ce ești așa *blank*” (tulburat, terminat, răvășit)

„Primul lucru de pe ordinea de zi: ascultat muzica la maxim! Check! Al doilea: pierdut timp pe net! Check! Al treilea: terminat de vazut «Eternal Sunshine of the Spotless mind»! *Blank*... Da’ e doar 13:00, mai am destul timp! ;-) Bine, având în vedere ca mai sunt vreo 10 filme pe care nu le-am vazut inca la mine pe hard/DVD-uri/alte d-astea...cred ca o sa am ce face cateva zile bune!” [www.black4u.wordpress.com: My life & sorrow, 2007.] (lipsă, gol)

„Bonus: Cred că în gândirea maneliștilor este un *blank*. Dacă aș dori să câștig topul radiofonic, să am cel mai popular post de radio, aș difuza numai manele.”[Replică de pe messenger] (gaură, nimic)

„Aseară eram *blank*.”[www.reper.org, Blank at reper.org.] (beat)

Cuvântul provine din franceză (blanc=alb). în engleză, „*blank*” este adjectiv și înseamnă „gol, cu spații (de completat), lipsit de expresie, vid, confuz, profund, absolut”. Ca termen din sfera computerului acesta este substantiv și are sensul de „CD sau DVD gol”. În română este folosit și în tipografie (spațiu alb care desparte două cuvinte tipărite) sau televiziune (pauză albă și tremurătoare care apare uneori la emisiunile de televiziune, dând senzația că „s-a rupt filmul”).

Sensul argotic românesc preia elemente din toate aceste semnificații. Este folosit ca adjectiv pentru a se referi la o persoană care nu dă semne că totul este în regulă cu ea. De cele mai multe ori este utilizat ca sinonim al termenului argotic „*varză*”.

Termenul apare și cu sensul de „*beat*” și este folosit de către cineva atunci când acesta se referă la anumite momente ale beției din care nu mai ține minte nimic.

Un alt sens al termenului argotic este acela de „copiuță pe coală albă format A4, pe care studenții scriu zgâriat cu o mină de pix, care nu mai are pastă, pentru a nu fi descoperiți de profesori la examene”.

Componenta ludică este evidentă datorită unor expresii șocante și a caracterului lor generator de conotații glumețe. Prin alăturarea semnificației unui termen românesc cu unul englez, asociere bazată pe similitudinea de formă între cele două cuvinte, se creează un efect comic. Astfel se întâmplă cu termenul *inbox* (de la „*inbox*” – „casetă cu mesaje primite”, cuvânt englezesc, cu sensul argotic verbal (*a inboxa*) de „a umple memoria sau cutia de mesaje a mailului”) care, asemănător formal cu „*box*”, identic cu excepția prefixului, tinde să-i preia valoarea semantică („Taci că te *inboxez*”).

Un exemplu comic îl întâlnim și în propoziția „Nu te mai ajută hardul”, în care asocierea dintre cap și componenta principală a unui computer stârnește râsul. Cele mai multe dintre aceste situații se bazează pe asocierea între computer și corpul omenesc, precum și între funcțiile acestora (*a scana*= a privi insistent, *a fi în stand by* = a aștepta, *a se reseta*, *a se restarta*= a dispărea, *a avea nevoie de un upgrade la memorie* = a nu avea ținere de minte, *a-și da un search*= a încerca să-și amintească ceva, *a da un turn off* = a tăcea, a sta). Datorită asocierii dintre două entități total diferite, ființa umană și calculatorul, care de multe ori depășește individul ca rapiditate de gândire și executare a unor operații, are

loc un transfer de particularități între cele două. Imaginea individului devine mai rigidă, mai rațională, omul, având toate caracteristicile unui computer, este asociat cu un robot.

Judecând după mitologia populară, internetul va fi o influență negativă pentru viitorul limbajului. Limbajul tehnic va fi important, standardele vor fi pierdute și creativitatea va fi diminuată întrucât globalizarea presupune asemănare. Va avea „textspeak-ul” un efect asupra limbajului în continuare? Intrarea sa în limbajul tinerilor va permite utilizarea lui mai frecventă? Răspunsul la ambele întrebări este da, vom folosi tot mai mult acest mijloc de comunicare pentru că este facil, ieftin și rapid. În spatele argoului se află oameni cu deosebit umor care creează o limbă exotică. Această limbă are menirea de a le ascunde unele acțiuni și de a le apăra anumite aspecte ale grupului. În fiecare cuvânt se regăsește puterea fanteziei celui care îl creează, o existență pe care o ghicim fără să nu se dezvăluie în totalitate.

Schimbările de sens în limbă se produc sub presiunea nevoii constante de expresivitate. Fiecare categorie sau individ o rezolvă cum poate: cu neologizări mai mult sau mai puțin forțate, cu expresii artisanale, cu termeni din internet, pentru că internetul este producător fertil de „combo-uri” de limbaj, unele chiar haioase. Cu toate acestea, limba română e foarte flexibilă și suportă ușor „îmbunătățiri și ajustări”, până la urmă inovațiile în limbajul tinerilor reprezintă un exercițiu de creativitate.

Bibliografie:

1. BUCURENCI, Dragoș-*RealK*, editura Polirom, București, 2004, p. 26.
2. *Oxford Advanced Learner's Dictionary, the 7th edition*, Oxford University Press, 1997, p. R57.
3. www.black4u.wordpress.com: *My life & sorrow*, 20 februarie 2007.
4. www.dictionarurban.ro
5. www.odnoklassniki.ru
6. www.popcorn.ro/forum
7. www.reper.org, *Blank at reper.org*.
8. www.emaramures.ro/stiri/Tipareste-Stire.aspx?NewsID=30549



Anexa nr. 1

FORMATION DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE AU CYCLE GYMNASIAL. STRATÉGIES DIDACTIQUES

Nadejda Stihari, studentă, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți
Coordonator științific: **Viorica Cornea**, lect. sup.

Rezumat: Pentru formarea competenței comunicative în cadrul învățării unei limbi străine este nevoie și de o dezvoltare a competenței interculturale, care constituie un obiectiv esențial în mediul școlar. Competența interculturală, fiind capacitatea de a utiliza cunoștințele, particularitățile locale, normele comportamentale, sistemele de valori, care caracterizează culturile-surse, la ciclul gimnazial va trebui să se țină cont de anumite obiective. Utilizarea diverselor tehnici și strategii care au la bază filme, desene animate, imagini, cîntece oferă elevilor posibilitatea de a intra în contact cu țările a cărei limbi o studiază.

Cuvinte-cheie: intercultural, competență, obiectiv, strategie, tehnică, hetero-stereotip, auto-stereotip.

Il n'y a pas d'enseignement des langues vivantes sans contenu socioculturel. Même si l'apprentissage des aspects socioculturels n'est pas explicitement considéré comme un objectif cognitif, le monde cible est implicitement présent dans nombre de supports de l'apprentissage des langues vivantes (les mots, les textes, les images, les situations, les gens, leurs rôles et leurs actions, les exercices, etc...).

On observe, en règle générale, que la 'vision officielle' du monde étranger inscrite dans les programmes et présentée dans les manuels n'est jamais objective mais qu'elle est inévitablement influencée, d'une manière ou d'une autre, par les considérations politiques du moment (ou, au mieux, par ce que les auteurs de manuels, de leur point de vue subjectif, fondé essentiellement sur les normes de la classe moyenne, considèrent comme étant faisable). Elle dépend également des orientations en matière d'éducation ou encore de l'importance donnée à la grammaire. Il convient également de noter que les critères permettant de forger l'image du monde étranger sont susceptibles de variations considérables et aboutissent parfois à des représentations parcellaires, voire opposées ou contradictoires, des mêmes thèmes socio-culturels. [<http://www.lepointdufle.net/interculturel.htm>, *La compétence interculturelle*: 38]

Si l'apprentissage des langues est lié aujourd'hui à l'acquisition des savoir-faire en langue, la notion de compétence ne peut pas qu'être au cœur de cet apprentissage. Mais comme les autres notions, elle est polysémique et son histoire est bien longue.

Dans le domaine de la linguistique, il faut attendre 1971 et **N.Chomsky** pour qu'on puisse parler de *compétence* comme de la 'capacité d'un locuteur idéal de produire et de comprendre, grâce à un système intériorisé de règles et à une quantité limitée d'éléments lexicaux, une quantité illimitée de phrases bien formées'. [Bertocchini, Costanzo: 28]

Ainsi, par exemple à côté d'un **Le Boterf** qui affirme: 'Il n'y a de compétence que de compétence en acte', on retrouve un **Meirieu** qui parle de la compétence comme d'un « savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné ». [Bertocchini, Costanzo: 28]

Selon **Le Petit Glossaire du traducteur**, la compétence interculturelle est une 'compétence incluant l'aptitude à exploiter les informations relatives à la base des connaissances et aux particularités locales (c'est-à-dire l'environnement culturel), aux normes comportementales et aux systèmes de valeurs qui caractérisent les cultures source et cible'. [Prisacaru: 18]

La notion de compétence s'est imposée elle aussi en didactique des langues. Si les méthodes audiovisuelles préconisent le développement des 'quatre compétences' (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite), identifiées en tant qu' 'habiletés', le mot qui se situe au centre des années 1980 est celui de 'compétence communicative', introduite par D.Hymes en 1974. Cette compétence, selon Moi-

rand, est une compétence complexe qui comprend plusieurs composantes: socioculturelle, discursive, mais aussi linguistique et référentielle.[Bertocchini, Costanzo: 28-29]

La description d'une culture étrangère n'apporte aucune aide à sa compréhension si l'apprenant ignore la signification qu'elle a aux yeux de ceux qui la vivent. C. Kluckhohn expliquait à juste titre que dans l'appréhension d'une culture étrangère 'Le problème n'est pas d'approuver ou de rejeter les principes culturels étrangers, mais d'en accepter l'existence et de les comprendre'. Effectivement, l'objectif de l'approche culturelle dans les manuels de FLE est caractérisé par un ensemble de faits hétéroclites que l'apprenant doit acquérir. C'est en effet une démarche vers la compréhension de la culture étrangère qui éveillera l'intérêt de l'apprenant pour l'Autre culturel, qui sollicitera une remise en question de ses représentations et qui favorisera son adaptation à la culture étrangère. Cette manière d'appréhender la culture étrangère entraîne un changement de perspective dans l'apprentissage de l'apprenant. En effet, à partir du moment où la culture n'est plus considérée comme un produit achevé ni comme un objet d'étude, elle devient un objet d'observation, de découverte, de réflexion, d'interprétation sur lequel l'apprenant peut agir.

La compétence culturelle doit faire l'objet d'un apprentissage actif et constructif au cours duquel l'apprenant pourra se construire des repères grâce au va-et-vient entre les références culturelles de la culture cible et celles de la culture d'appartenance. C'est pour cette raison que tout apprentissage doit tendre vers la réalisation de savoir-faire pouvant être définis par une capacité à agir et à réagir au contact de la culture étrangère.

Les démarches et les efforts personnels que l'apprenant aura à effectuer nécessitent une préparation qui repose sur un ensemble de stratégies qui le conduira à développer des méthodes personnelles de découverte en réalisant des activités visant à la fois un savoir-interpréter, un savoir-analyser, un savoir-comparer ou encore un savoir-identifier. Seules ces aptitudes aideront l'apprenant à appréhender le contexte culturel étranger et à comprendre en quoi celui-ci est représentatif de la culture étrangère.[Windmuler: 40]

Dans le cadre d'un enseignement ou apprentissage d'une compétence communicative en langue étrangère ou seconde, la compétence culturelle et de toute évidence un objectif essentiel, puisque c'est l'une des composantes de cette compétence telle qu'elle a été définie, entre autres, par S.Moirand.

Quant au contenu du terme 'culturel' on rattachera ici à la notion de 'culture' - de préférence à celle de 'civilisation' – considérée dans son acception sociolinguistique et anthropologique, telle qu'elle s'est progressivement formée au XIX- ième siècle. Une notion qui inclut donc les savoirs, la structure des comportements d'une communauté et le système de valeurs qui s'y rattache. Autrement dit, avec Sapir, 'ce qu'une société fait et pense' ou, avec Hymes, 'tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter d'une manière acceptable pour les membres de cette société'. [Bertoletti: 30]

Par conséquent, une compétence culturelle en langue étrangère impliquera l'apprentissage non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire et des savoir-être, et prendre la forme en réalité d'une compétence interculturelle, grâce à l'interaction inévitable et enrichissante entre la culture maternelle et la culture seconde ou étrangère. Enrichissante, car l'interculturel n'est pas seulement un phénomène de représentations en contraste, débouchant inévitablement sur des stéréotypes, selon l'expression de Chareau, mais se configure comme un processus, un échange entre culture maternelle et culture seconde ou étrangère ayant pour objectif la chute des barrières, la réciprocité et la solidarité. Dans cette optique l'interculturel se démarque, par conséquent, de ce qui se produit trop souvent dans beaucoup de sociétés qui sont bien multi ou pluri-culturelles, mais où la juxtaposition de cultures n'implique pas forcément une interaction.[Bertoletti: 30]

Pour atteindre cette compétence interculturelle en milieu scolaire et bâtir un curriculum dont elle soit la cible finale on doit prendre en considération les objectifs suivants:

1. acquérir la conscience que tout système de valeurs qui régit les comportements est relatif, dépend d'une culture donnée, et savoir traduire cette conscience en comportements adéquats;
2. savoir identifier ce qui, dans la lecture d'un phénomène culturel étranger, relève de son propre ethnocentrisme (ses 'lunettes', son filtre...); (Les deux premiers se réfèrent plus précisément à une éducation interculturelle telle vient de la définir et pourraient à leur tour être déclinés en objectifs spécifiques (en savoir-faire):
 - a. savoir repérer les hétéro-stéréotypes (c'est-à-dire ceux qui caractérisent ses propres représentations de la culture étrangère), les auto-stéréotypes (caractérisant les représentations de sa propre culture);
 - b. savoir analyser (et donc réfléchir sur, prendre du recul par rapport à) ses propres représentations de la culture étrangère et savoir en identifier les sources (personnelles, médiatiques, culturelles...);
 - c. savoir analyser et identifier les sources des représentations qu'on a de sa propre culture;
3. savoir identifier et interpréter la variété et la complexité des manifestations d'une culture étrangère en les situant dans leur contexte social, économique, historique, etc; acquérir par là la conscience que l'appartenance nationale d'un individu n'est pas le principe fondateur de son identité, et qu'il y a d'autres définitions et distinctions pertinentes;
4. savoir relativiser les différents concepts de «normalité que les membres de cultures différents expriment;
5. savoir identifier une norme de comportement dans une culture seconde ou étrangère;
6. savoir expliquer cette norme;
7. savoir prévoir l'application de cette norme dans une situation donnée;
8. savoir décrire ou adopter une attitude, un comportement permettant d'être accepté dans une culture seconde ou étrangère;[Bertoletti: 30-31]

Quant aux techniques et stratégies qui illustrent ces objectifs, elles seront, à partir de documents authentiques, riches et implicites et en connotations (qui sont, on le sait, souvent culturellement marqués); problématiques, ce qui encourage la mise en oeuvre de l'esprit critique du lecteur aussi bien que de son affectivité, au profit d'une démarche active; sérielles, car la sérialité fait ressortir les caractéristiques ou les paramètres, souvent culturels, du genre du document; diversifiées sous le profil de leur typologie discursive, relevant tour à tour de l'approche sociologique ou anthropologique ou sémiologique; encourageant une analyse comparative avec des éléments d'autres cultures.[Bertoletti : 30]

Les documents authentiques vont tenir une place privilégiée dans cette méthodologie. Si les documents authentiques vont constituer la majorité des supports utilisés, il sera également nécessaire de fabriquer certains documents ou d'en 'adapter' d'autres:

- tests-questionnaires qui vont être beaucoup utilisés pour aider les apprenants à réfléchir sur leurs propres pratiques ou sur leurs attitudes, dans la partie de l'enseignement liée à la dimension affective;

- tests, études de cas, dialogues contenant des erreurs pragmatiques, dialogues semi-scriptés mettant en lumière des différences d'ordre culturel qui devront être créés.

Quand le contenu linguistique d'un document ne coïncide pas du tout avec l'objectif linguistique du cours, ce document sera alors réécrit ou simplifié avec l'objectif linguistique en tête. Un test par exemple pourra être réécrit en utilisant le conditionnel ('Que feriez-vous si...'). Le fait, en particulier, d'habituer les apprenants à réfléchir dès le tout début de leur apprentissage sur la dimension culturelle est extrêmement bénéfique.

Un programme, même modeste de sensibilisation interculturelle pourrait très facilement s'adapter aux objectifs d'apprentissage typique d'un enseignement pour débutants ou faux débutants, même dans le cas de figure dans lequel on ne peut pas avoir recours à une autre langue commune.

Photographies, diapositives, films et dessins humoristiques sont très utiles dans ce contexte et illustrent de façon simple certaines pratiques culturelles. Les statistiques, graphiques, etc. sont également précieux pour présenter des informations de façon simple. Les quiz, tests et questionnaires peuvent être écrits ou adaptés. Des entretiens de personnes parlant de leurs pratiques culturelles ou de celles qu'ils ont vues dans d'autres pays apportent beaucoup d'informations et sont en soi un très bon entraînement à l'écoute. Des activités très simples peuvent être élaborées, calquées sur les thèmes habituels des programmes pour débutants.

Un enseignement liant la formation linguistique et qui a l'avantage de 'faire d'une pierre deux coups' a montré en effet que donner la possibilité aux apprenants de réévaluer leurs certitudes et leurs valeurs; leur ouvrir les yeux sur la relativité de ces croyances; leur donner les outils pour analyser et adapter leurs actions et leurs réactions, constitue un élément non négligeable dans leur processus de maturation personnelle et les prépare à mieux vivre dans un environnement multiculturel.[Gallien: 23]

Les documents ne sont pas culturellement significatifs si l'on n'a pas de clés pour les interpréter. L'ensemble des données présentées doit contribuer à solliciter la curiosité de l'élève doit se poser des questions vis-à-vis des comportements qu'il lui sont donnés de remarquer. Après cette première étape, une certaine objectivation devra se faire à travers les comparaisons interculturelles. L'analyse des différences culturelles permettra de développer la compétence interculturelle.

Quand le professeur présente aux apprenants divers matériaux attirants, tels que: documents visuels, photographies, dessins, documents sonores et aspects stylistiques du langage à travers la publicité, la poésie, la chanson, etc.), il doit envisager qu'il existe en permanence un lien entre la progression linguistique et la progression culturelle. L'élève doit acquérir une telle connaissance qu'il puisse réagir automatiquement dans la seconde langue. Il est important de penser le contenu linguistique avec le contenu culturel.

Le professeur doit laisser à l'élève la possibilité de construire sa compétence dans le domaine linguistique et culturel à la fois.[Nica, Ilie: 116]

Le document audio-visuel est un excellent moyen qui permet d'utiliser les réalités françaises comme cadre de références à l'enseignement du français.

Les techniques audio-visuelles qui contribuent au développement de la compétence interculturelle sont: le projecteur de diapositives, le projecteur de films courts, les bandes dessinées, la chanson, toutes sortes d'images empruntées aux journaux étrangers, aux articles de presse et à la publicité.

Parmi les documents audio-visuels on mentionne les films sonores qui contiennent tous les éléments nécessaires à l'acquisition des faits de civilisation. On y trouve une expression parlée et écrite. Ils sont aussi des documents psychologiques et sociologiques importants, sur des coutumes des Français et ils ont aussi une valeur esthétique. Au cours des projections suivantes, le professeur peut arrêter le film quand il s'agit des séquences importantes qui nécessitent des discussions sur les niveaux de langue.[Nica, Ilie: 124-125]

Le film permet d'offrir un cours vivant et contemporain, même avec un film classique; cela permet une immersion dans des aspects de la vie en France et de la culture française et facilite le contact avec la langue en situation de communication dans ses variations; on peut opérer des rapprochements avec toutes sortes d'autres documents. Ce type de documents peut casser la routine de la classe et motiver les élèves, convaincus que le

français est une langue vivante parlée par des personnes différentes au niveau culturel. Il est vrai que l'usage de tels documents authentiques a revivifié dans la classe une notion parfois oubliée: celle du plaisir.

Tout aussi important que le film sonore est l'illustration. Par la photographie, elle introduit dans la classe de français des textes contemporains, en suggérant des comparaisons entre le présent et le passé.

Une place importante doit être attribuée aux reproductions d'oeuvres d'art de certaines périodes; cela contribue à la formation du goût des élèves, en les initiant au vocabulaire esthétique.

Parmi tous les documents qui contribuent au développement de la compétence interculturelle, la chanson se trouve être l'un des plus riches. [Demari : 33]

Par ailleurs, il est possible de considérer la chanson comme le miroir de la société dans laquelle elle s'inscrit, comme un espace privilégié qui raconte la société ou la société se raconte. On peut donc l'appréhender comme une véritable vecteur de compétence socio-culturelle. La production française est riche et variée: des classiques à la nouvelle génération et au rap en passant par les 'vieux routiers' selon l'expression de Michel Boiron, elle permet la représentation de toutes les tendances multiculturelles et multimusicales. [Cuq: p.436]

Ce support a également évolué et s'est enrichi dans ses aspects techniques pour donner naissance à la vidéo. Les vidéos confrontent l'apprenant à des situations lui permettant non seulement d'améliorer compréhension et expression orale mais aussi de développer de nouvelles compétences. L'analyse des situations (décors, aspect physique), de la gestuelle et des intonations, mais aussi un travail plus 'technique' sur la production du document vidéo lui-même constituent autant d'activités novatrices pour la classe. Par ailleurs, l'expérience de la classe montre que le développement de la compréhension orale de l'élève est étroitement lié au développement de sa compétence d'expression orale (acquérir les techniques et les stratégies indispensables à la pratique du langage et pouvoir élaborer son propre discours en langue cible). Le développement de la compétence communicative de l'apprenant ne peut que passer par sa confrontation à la parole sociale du natif dans ses conditions de production et dans des situations de communication totales.

Pour des élèves qui n'ont pas la possibilité de vivre des situations réelles de communication avec des natifs et afin que l'approche communicative ne soit pas réduite à des répertoires d'énoncés à mémoriser (par la séparation arbitraire entre le linguistique, le communicatif et le culturel), l'écoute et l'observation du dire et du faire des natifs devraient être la première étape de notre enseignement.[Arghyroudi: 41]

Par la suite, avec la vidéo, c'est l'image animée ou la bande dessinée, mobile qui a pour but d'aider les élèves à s'exprimer aussi spontanément que possible en français et aussi de pénétrer leurs connaissances des éléments de civilisation française.

Elles sont des supports visuels propres à motiver l'expression, en apportant les principaux éléments d'une histoire suivie que les élèves doivent raconter.

Elles évitent aussi pour les débutants peu entraînés à s'exprimer oralement, le problème d'invention qui se pose lorsqu'on leur demande de s'imaginer une histoire ou de dialoguer à partir d'une situation préalablement mise en place. Guidés par les dessins, les élèves peuvent concentrer leur attention sur la mobilisation des moyens d'expression dont ils disposent et sur leur emploi.

L'image animée offre également de nombreux atouts pour l'enseignement de la civilisation: la télévision et le document vidéo témoignent directement de la réalité sociale et culturelle, créent un sentiment de 'proximité du lointain', pour reprendre une expression de Heidegger dans un tout autre contexte, et favorisent la compréhension et l'acquisition d'une

véritable compétence culturelle. À une multiplicité de supports, qui proposent une gamme étendue de discours ancrés dans des réalités culturelles précises, correspond une variété d'activités qui permettent de travailler les quatre compétences et de les combiner[Cuq: 347].

La compétence interculturelle doit être considérée comme une partie intégrante de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au cycle gymnasial, car elle ne peut jamais être négligée ou supprimée. La langue est fortement liée à la culture du pays c'est pourquoi on dit qu'apprendre une langue étrangère c'est apprendre une autre conception du monde, une autre réalité. L'enseignement de la culture et de la civilisation est conçu comme une action d'éveil dans l'enseignement de la langue française, un ensemble de stratégies didactiques par lesquelles les élèves s'approprient la langue comme outil d'expression et de communication. La découverte de la civilisation et de la culture étrangère facilite considérablement aux élèves leur apprentissage de la langue étrangère, les motive à l'apprendre. Et, le professeur de langue ne peut pas être seulement linguiste, mais s'intéresser à la culture du pays dont la langue il enseigne pour savoir la transmettre à ses élèves.

Bibliographie:

1. Bertocchini, Paola, Costanzo, Edvige, *La notion de compétence*, în *Le français dans le monde*, No. 375, 2011, p. 28-29.
2. Bertoletti, Maria Cecilia, *Nous vous els...stéréotypes identitaires et compétence interculturelle* în *Le français dans le monde*, No. 291,1997, p. 30-31.
3. Gallien, Chloé, *Langue et compétence interculturelle* în *Le français dans le monde*, No. 311, 2000, p. 23.
4. Demari, Jean-Claude, «Authentique», *mode d'emploi* în *Le français dans le monde*, No. 331, 2004.
5. Arghyroudi, Marina, *Pistes pour l'utilisation pédagogique de la vidéo* în *Le français dans le monde*, No. 316, 2001, p. 41.
6. Windmuller, Florence, *Pour une réelle compétence culturelle* în *Le français dans le monde*, No. 348, 2006, p. 40.
7. Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse universitaires de Grenoble, 2005, p. 347, 436.
8. Prisacaru, Vitalie, *Petit Glossaire du traducteur*, Bălți, 2008, p. 18.
9. Nica, Traian et Ilie, Cătălin, *Traditions et modernité dans la didactique du français, langue étrangère*, Oradea, Editura Celina, 1995, p. 116, 124-125.
10. <http://www.lepointdufle.net/interculturel.htm>

DIALEKTALE UND SOZIOLEKTALE ELEMENTE ALS ÜBERSETZUNGSSCHWIERIGKEITEN

Anna Splavnic, studentă, Facultatea Limbi și Literaturi Străine,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducătorul științific: **I. Bulgacova**, lector superior

Rezumat: În acest articolul, care se bazează pe rezultatele tezei mele de an, se desfășoară ideea posibilității traducerii elementelor dialectice și sociolectice. Aici se vor analiza morfologic și semantic delectizmele și sociolectele din romanul „Jeder stirbt für sich allein” de Hans Fallada și se vor constata și descrie diferite metode la traducerea în rusă.

In dem vorliegenden Artikel, der auf den Ergebnissen meiner Semesterarbeit basiert, handelt es sich um die Übersetzungsmöglichkeiten von dialektalen und soziolektalen Elementen. Es werden Dialektismen und Soziolekte, die im Roman von Hans Fallada „Jeder stirbt für sich allein” morphologisch und semantisch analysiert und unterschiedliche Verfahren bei deren Übersetzung ins Russische festgestellt und beschrieben.

Cuvinte-cheie: Übersetzung; Übersetzungsschwierigkeit; Dialektismen; Soziolekte; Übersetzungsmöglichkeit; morphologisch, semantisch analysieren.

Soziolektale Elemente oder der Soziolekt bezeichnet eine Sprachvarietät, die für eine sozialdefinierte Gruppe charakteristisch ist. Soziolekt ist Abbild gesellschaftlicher Struktu-

ren und Gebrauchspraktiken. Die standardsprachlichen Soziolekte haben einen hohen gesellschaftlichen Status, vor allem in formellen, öffentlichen Domänen. Nicht standardsprachliche Soziolekte sind mit geringem sozialem Prestige verknüpft. Typischerweise werden sie in informellen Situationen gebraucht und sind stark regionalsprachlich geprägt.

Der Begriff ‚Dialekt‘ stammt aus dem Griechischen (*dialektos* „Redeweise“, zu *dialegesthai* „sich unterreden“). H. Bußmann behauptet, dass der Dialekt eine sprachliche Varietät mit begrenzter räumlicher Geltung im Gegensatz zur überdachenden Standardsprache ist.

Nach Bernhard Sowinski, geht Dialekt einer Schriftsprache voran, ist örtlich gebunden, wird mündlich realisiert und bezieht vor allem die natürlichen alltäglichen Lebensbereiche ein, die, im Laufe der Geschichte, durch nachbarmundartige und hochsprachliche Einflüsse entwickelt wird und in einem großen heimatgebundenen Personenkreis in bestimmten Sprechsituationen gesprochen wird.

Die Dialekte führen auf die alten deutschen Stammessprachen zurück und geben Hinweise auf historische Wanderungsbewegungen.

Die deutsche Sprache ist reich an Dialekten. Die meisten Forscher unterscheiden zwei große Gruppen von den deutschen Dialekten, die weiterhin unterteilt werden. So führt Gorodnikowa folgende Einteilung an:

I. Die niederdeutsche Hauptgruppe:

1. Niederfränkisch.

2. Niedersächsisch. (Plattdeutsch)

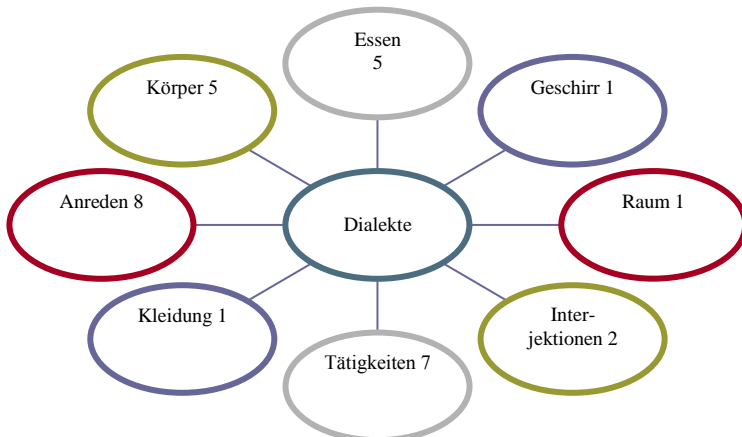
II. Die hochdeutsche Hauptgruppe:

1. Mitteldeutsch (Obersächsisch, Thüringisch)

3. Oberdeutsch (Bayerisch, Alemannisch, Süd- und Ostfränkisch)

(M. Д. Городникова; 140)

Bei der semantischen Textanalyse des Romans „Jeder stirbt für sich allein“ wurden von mir relativ viele dialektale und soziolektale Elemente entdeckt (192). Es fällt sofort auf, im Text Soziolekte (144) über Dialektismen dominieren (48). Unter den dialektalen Elementen 15 zeigen grammatische und phonetische Abweichungen im Vergleich zu der Standardsprache, die anderen sind dialektale Benennungen von verschiedenen Gegenständen und aus unterschiedlichen Themenbereichen. Das folgende Diagramm veranschaulicht die semantische Einteilung dieser lexikalischen Einheiten.



Die Analyse der im Text des Romans vorkommenden Soziolekten hat ergeben, dass 81 Lexeme der Umgangssprache gehören. Die anderen zerfallen in folgende Gruppen: Jargonismen (27), Termini (17), Vulgarismen (11), Fachjargonismen (8).

Unter Fachwörtern oder Termini versteht man fachbezogene oder fachlichgebundene Wörter, die in fachgebundenen Bereichen Kommunikation ermöglichen.

Fachjargonismen oder Berufsjargonismen stehen neben den Professionalismen und stellen eine rein fachgebundene Lexik dar, die zwar nichtdefiniert und nichtstandardisiert ist. Dazu gehören Professionalismen und auch expressive Dubletten der Fachwörter.

Als Jargonismen gelten Sonderwortschätze verschiedener sozialer Gruppen, Altersgruppen. Sie sind für eine Sprachgemeinschaft, einen Kreis von Menschen mit gemeinsamen Lebensbedingungen typisch.

Vulgarismen (Schimpfwörter, oder auch Grobwörter genannt), sind mit Jargonismen verbunden. Ihre stilistische Funktion besteht darin, dass sie eine gefühlsmäßige Abneigung gegen einer negativ geschätzten Person oder Situation herstellen.

Auf Grund der Analyse wurde festgestellt, dass die soziolektalen Redeelemente eher mit Gesprächssituationen in Verbindung gebracht werden. Sie zeichnen sich durch soziale und emotionale Nähe des Gesprächspartners aus.

Die im Text des Romans verwendeten Termini kommen aus verschiedenen Bereichen vor: Medizin, Militär, Technik u.a. In allen Fällen sind sie übersetzt und zwar durch die Substitution. Hier sind einige Beispiele für die Übersetzung der Termini:

Medizin: „*Ich will's diesmal nicht mit Magenblutungen machen...*“ med. Austritt von Blut aus den Blutgefäßen in Verbindung mit Teilen des menschlichen Körpers «*я не буду жаловаться на острый колит...*»;

Militär: *Drei Jahre später sollte eine Sprengmine dieses Heim in Atome zerreiben...* milit. Sprengladung, die man explodieren lässt «*от взрыва фугаски*»

Technik: „*...einen großen Zehnröhren-Radioapparat...*“ – «*...большой десятиламповый радиоприемник*».

Fachjargonismen finden auch ihre Entsprechung in der Zielsprache. So wurden die Berufsbezeichnungen, Bezeichnungen der Parteiangehörigkeit und die von Straßen wie folgt übersetzt:

Parteiangehörigkeit: *Irgend so ein alter Sozi oder Kommunist* (Sozialdemokrat, auch abwertend gemeint.) – *Верно какой-нибудь старый социалист или коммунист.*

Beruf: „*Diese Leute, die von der Kripo kamen...*“ (Kriminalpolizei) – «*...эти криминалисты...*»

Straßenbenennungen: „*O, nein, nicht bis zum Alex.*“ (Alexanderplatz) – «*Нет, не до Алекса*»

Auch die Jargonismen treten im Korpus ziemlich oft auf. So wird z.B. das Wort *Pinscher* in der Anrede gebraucht: „*...solch klein Pinscher wie er ist...*“. Das Wort „Pinscher“ bezeichnet eine Hunderrasse und hat im zitierten Beispiel eine abwertende Funktion, die auch bei der Übersetzung beibehalten wird: – «*...такой мелкой ищейке, как он...*»

Zur so genannten Soldatensprache gehört das Wort *verpfeifen*, dass folgenderweise übersetzt ist: „*Es ist kein Zweifel, der Borkhausen ist hochgegangen und hat ihn verpfeiffen.*“ etw. verraten, gestehen – «*Боркхайзен засыпался и выдал его.*»

Im Text werden auch Jargonismen aus der Schülersprache und der Sprache der Polizisten gebraucht, z.B.:

„*...keine kleinen Stibitzereien mehr...*“ Diebstahl – «*Хватит мелких краж...*»

„*Will dir lieber ein Armband schenken...*“ – «*Я тебе браслеты подарю*»

Als Beispiele für die Übersetzung von Vulgarismen (Schimpfwörter) sind folgende anzuführen:

„Aber weiß der Himmel, wie das gekommen sei, plötzlich ist ihm das labbrige *Gesöff* zuwider gewesen...“ schlechtes Getränk. - «...только вдруг ему надоело тянуть эту сладкую бурду...» „Und was haste mit deiner *Visage* gemacht?“ Gesicht – «А кто тебе так портрет испортил?» „Ihr *Hornochsen!*“ dummer Mensch. – «Болваны вы этикие!»

Unter den dialektalen Elementen, die einige Gegenstände, Erscheinungen bezeichnen, sind solche, die grammatische und phonetisch-phonologische Abweichungen darstellen.

Bei dem unbestimmten Artikel wird die erste Silbe nicht ausgesprochen z.B.

„Du bist *ne* vernünftige Frau, und mit dir kann man *n* Wort reden...“ – «Ты женщина разумная, с тобой можно договориться.» Der Artikel wird normalerweise aus dem Deutschen ins Russische nicht übersetzt, aber in diesem Fall wird mit Hilfe des Artikels die umgangssprachlichen dialektalen Merkmale offenbart. Bei der Übersetzung wird dieser Aspekt nicht berücksichtigt.

In einigen Fällen wird der letzte Buchstabe in der 1. Person Singular weggelassen, z.B.

„Ich kann wieder arbeiten und ich *werd* auch arbeiten, dass sollst du schon sehen!“ – «Я опять могу работать и еще как буду работать...». „Davon versteh ich nicht.“ – «Это не моего ума дело.»

Manchmal werden auch grammatische Normen der Standardsprache nicht behalten: „Dann fangen so *ne* *Weiber* an zu plappern“ – «Тут-то бабы и начинают все выкладывать.» Hier verwendet der Autor den unbestimmten Artikel mit dem Substantiv, das im Plural steht: (das Weib – die Weiber).

In einem anderen Fall wird das Geschlecht des Substantivs verändert (das Radio - der Rundfunkgerät, Radioapparat): „Aber *den* *Radio*, *den* möchte ich behalten.“ – «А радио я все-таки заберу.»

In dem nächsten Beispiel wird mit der Präposition „bei“ nicht der Dativ, sondern der Akkusativ gebraucht, obwohl mit dieser Präposition nur der Dativ verwendet wird: „...in die Wohnung und überhaupt *bei* die *Frau* – was braucht die Frau von deinen Nebeneinheiten zu wissen?“ – «...домой, да еще к жене – зачем жене знать...»;

Auf der morphologischen Ebene kann man Verschmelzung vom Verb und vom Pronomen betrachten. Besonders oft vereinigen sich das Verb (zweite Person, Singular, Präsens) und das Pronomen (zweite Person, Singular – du). Das wird an folgenden Beispielen deutlich: „An wen *schreibste* denn, Evchen?“ – «Кому это ты пишешь, Эвхен?», „Und wovon *lebste* so lange?“ – «А пока чем жить?»; Diese Verschmelzungen werden als übliche Verben mit dem Pronomen (schreibst du, liebst du, weißt du,) übersetzt. Bei der Übersetzung wird die Substitution verwendet.

In einigen Fällen kann man phonetische Verschiebungen feststellen, z.B. statt „ich“ spricht man „ick“ aus: „Ick klau doch nicht, Herr Persicke, ick organisier bloß manchmal ein bisschen!“ – «Я не ворую, господин Персике, просто время от времени поправляю свои делишки!» „Ch“ kann auch als „sch“ ausgesprochen werden (nicht): „Wir beide schaffen das noch wie nisch!“ – «Вдвоем для нас это плевое дело.»

Am Anfang des Wortes, das mit dem Buchstaben „g“ beginnt, spricht man „j“ aus (Justav, statt Gustav). Das wird auch am folgenden Beispiel auch klar: „Wat *jibt*’s denn *Neuet*?“ – «Ну, что новенького?»

Andere Dialektismen, obwohl sich ihre lautliche Form von der Standardnorm unterscheidet, sind leicht zu übersetzen, weil sie allgemeine Gegenstände bezeichnen. Bei der Übersetzung von allen diesen dialektalen Elementen wird Substitution verwendet. Fast alle Elemente kommen aus dem Großraum Berlin-Brandenburg, sie machen den Berliner Dialekt aus. Im Text erscheinen so viele berlinerische und norddeutsche dialektale Elemente, weil die Handlung des Romans in Berlin abrollt. Folgende Beispiele veranschaulichen den

Gebrauch von Berliner Dialekt im Roman: „*Sie macht ein paar Stullen zurecht*“ (zusammengeklappte) bestrichene und belegte Scheibe Brot – «*бу́ттербрóд*». „...sondern nur ein paar Bollen und ein halbes Brot.“ große Zwiebel – «*несколько луковок*».

„Ein reiner Neblich ist das.“ Dieses Wort ist verwendet im Sinne „unbedeutender Mann“ und bei der Übersetzung wird weggelassen.

Abschließend möchte ich folgendes betonen: bei der Analyse von dialektalen und soziolektalen Elementen habe ich die vergleichende Methode verwendet. Nachdem ich alle Beispiele untersucht habe, ist es mir klar geworden, dass, obwohl dialektale und soziolektale Elemente ein Problem bei der Übersetzung darstellen, können sie trotzdem übersetzt werden.

Die dominierende Methode bei der Übersetzung ist Substitution. Sehr selten gebracht der Übersetzer die Umstellung und nur in einigen Fällen – die Weglassung.

Meiner Meinung nach ist die Wiedergabe der dialektalen grammatischen Abweichungen von der Norm besonders schwierig. Im Russischen fehlt der Artikel, der die Kategorie der Bestimmtheit oder Unbestimmtheit ausdrückt. Die phonetischen Besonderheiten kann man auch nicht so einfach in die Zielsprache wiedergeben. Alle anderen Wörter, die die Entsprechungen in der Schriftsprache haben, sind leichter zu übersetzen.

Die soziolektalen Elemente kann der Übersetzer ohne große Probleme übersetzen. Termini, Berufsjargonismen und Vulgarismen finden in vielen Sprachen Entsprechungen, das Klangbild ist sogar in vielen Sprachen ähnlich. Schwieriger übersetzt man Jargonismen. Um sie richtig zu übersetzen, muss man diese Sonderwortschätze beherrschen, sonst kann man den Leser irreführen.

Literatur:

1. Bärbel Czernia „Übersetzung, Translation, Traduction“, Berlin, 2004.
2. H. Bußmann „Lexikon der Sprachwissenschaft“ Stuttgart, 2002.
3. Jörn Albrecht, Heidrun Gerzymisch-Arbogast „Übersetzung – Translation – Traduction“ Günter Narr Verlag, Tübingen, 2004.
4. L. Barchudarov „Sprache und Übersetzung“, Moskau, 1979.
5. M. D. Stepanova, I. I. Černyševa „Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache“, Moskau, 1975.
6. Mary Snell-Hornby, Hans G. Hönl/Paul Kußmaul „Handbuch Translation“ Tübingen, 1999.
7. Niebaum, Hermann/Macha, Jürgen: „Einführung in die Dialektologie des Deutschen.“ Tübingen, 2006.
8. М. Д. Городникова, Е. В. Розен «Лексикология современного немецкого языка», Москва, 1967.

TYPOLOGIE DES BARRIERES DE COMMUNICATION DANS UN MILIEU MULTICULTUREL

Alexandru Moraru, student, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Coordonator științific: **Liliana Gheorghiiță**, lect. sup. dr.

Acest articol focalizează atenția cititorului asupra comunicării într-un mediu multicultural și, în special, asupra tipologiei barierelor culturale ce condiționează deseori situații de conflict sau, în general, întrerupe procesul de comunicare. Din punct de vedere metodologic, în determinarea barierelor de comunicare, am pornit de la teoria și tipologia competențelor conversaționale, care se dovedesc a fi fundamentale, în acest sens. Fără pretenții de exhaustivitate, sistematizarea barierelor de comunicare axată pe diferențele lingvistice sau culturale va permite cercetătorilor să identifice și să poată explica deficiențele de comunicare interpersonală și interculturală.

Un des principes de l'Europe contemporaine est la **mobilité** qui rend les sociétés plus flexibles ce qui entraîne des personnes de cultures différentes à communiquer plus fréquemment entre elles. Pourtant, puisque tout être humain est porteur d'un bagage culturel différent, des incompréhensions et des coupures dans la communication se produisent

souvent entre les personnes à cause des différences linguistiques et culturelles. Or ce sont plutôt les différences d'ordre culturellement comportemental des individus qui suscitent des mésententes dans la communication que la complexité du processus communicatif. Les individus sont des "porteurs de cultures" plus ou moins différents les uns des autres. C'est pourquoi, toute situation de communication directe est une communication interculturelle constituée de facteurs culturels d'ordre national, social ou éducationnel. Il est indiscutable que plus grandes sont les différences culturelles, plus grandes sont les difficultés communicatives.

L'ensemble de facteurs qui empêchent la communication sont considérés comme barrières ou obstacles qui l'affectent et la déforment. Entre ceux-ci on reconnaît, d'habitude, les barrières psychologiques, sémantiques, physiologiques, physiques etc. [1].

Les barrières *psychologiques* regroupent quelques processus ou facteurs mentaux qui ne permettent pas de formuler ou comprendre une idée. Par exemple, les soucis, les émotions etc. Ces processus affectent un receveur dans la mesure qu'il puisse accepter ou repousser la communication d'idées, puisque communiquer signifie convaincre, mais pour convaincre, il faut expliquer. Les causes de l'apparition des barrières psychologiques ou d'obstacles dans la communication sont: le statut social de pouvoir, le sarcasme, les critiques, la méconnaissance exacte d'un sujet, le manque d'habileté linguistique, les interruptions nombrables, les émotions éprouvées etc.

Les barrières *sémantiques ou verbales* sont mises par la signification des mots, quand les interprétations ne sont pas distinctes entre un émetteur et un receveur.

Celles *physiologiques* affectent le côté phonétique: la production et la réception des sons et des enchaînement de sons.

Les obstacles *physiques* se réfèrent aux obstacles ambiants comme le bruit, l'âge, la distance, le visuel, la télécommunication.

Ces barrières de communication sont décrites dans beaucoup d'oeuvres de spécialité. Pourtant, la variabilité d'interprétation de ce sujet est illimitée. C'est pourquoi, nous nous proposons de définir et de systématiser les barrières de communication interculturelle à partir du système de compétences conversationnelles déterminé par la linguiste C. Kerbrat-Orecchioni.

Selon C. Kerbrat-Orecchioni, la condition fondamentale de la production langagière est «la compétence communicationnelle» des interlocuteurs, compétence qui peut se définir comme «un ensemble des attitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques» [3]. Pour P. Perrenoud, la compétence «est la mise en relation pertinente de connaissances préalables et d'un problème» [2, p. 41]. À ce titre, il est important de bien noter que toute compétence est fondamentalement liée à une pratique sociale d'une certaine complexité. Non pas à un geste précis, mais à l'ensemble des gestes, des postures, des paroles inscrits dans la pratique qui leur donne sens et continuité.

C. Kerbrat-Orecchioni envisage le système de compétences conversationnelles comme un système de normes qui standardisent les actions, les représentations et le langage des êtres humains. Ce système est constitué de plusieurs sous-classes qui contribuent, chacune de sa part, à assurer la communication: les compétences encyclopédique, logique, linguistique et rhétorico-pragmatique.

La **compétence encyclopédique**, selon Catherine Kerbrat-Orecchioni, «se présente comme un vaste réservoir d'informations extra-énoncives portant sur le contexte; ensemble de savoirs et de croyances, système de représentations, interprétations et évaluations de l'univers référentiel» [3, p. 162]. Elle comprend les compétences morale, esthétique,

idéologique, intellectuelle, culturelle et interculturelle. Ces compétences ne restent pas extérieures à l'acte de communication, elles participent même pleinement à la construction du sens. Elle comprend l'ensemble de rites, habitudes, réactions, gestes, comportements et interprétations spécifiques pour un tel ou tel groupe, communauté ou société (nation). Cette compétence n'est pas à négliger dans le processus de communication.

On inclut la compétence interculturelle dans celle encyclopédique. D'habitude, on la conçoit comme «tant la capacité du locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données pluriculturelles ou multiculturelles [*linguistique, sociologique, psychologique et culturelle*]¹ dans une situation de communication donnée», selon le sociologue Abdallah-Preteceille[6]. Son caractère de perception est actif, complexe et global, c'est-à-dire, elle se réalise à un niveau supérieur de la communication, impliquant plusieurs dimensions de perception.

Ce qui est spécifique pour la compétence interculturelle, c'est sa capacité d'anticipation développée. Or elle sert à doter le locuteur d'une habileté de pouvoir anticiper certaines situations de communication complexes et diversifiées d'ordre psychologique, culturel et social. Elle «*suppose la maîtrise de codes et de variantes sociolinguistiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres: elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui sont d'usage dans la communauté considérée*», considère Albert Etienne Temkeng [4].

La **compétence logique** est d'une importance primordiale dans le fonctionnement du langage, puisque tous les raisonnements se font à partir des opérations logiques formelles, naturelles et praxéologiques. Pour réaliser la communication, le locuteur fait appel inconsciemment aux modes de pensées: la déduction, l'explication, l'association, le choix alternatif, la concession restrictive. Grâce à ces opérations logiques, on réussit à assurer le codage et le décodage du message discursif.

La **compétence linguistique** représente un système complexe qui permet de communiquer les informations d'ordre cognitif, émotif, expressif à l'aide ses mini systèmes constitutifs: phonétique, morphologique, lexical, syntaxique, stylistique, discursif. Cette compétence consiste dans la capacité que possède un locuteur de générer une série infinie de phrases dont un "locuteur idéal" peut percevoir la signification. Les différences linguistiques peuvent créer des malentendus entre personnes de cultures différentes, d'autant plus qu'il n'existe pas de traduction parfaite d'une langue vers une autre. Néanmoins la linguistique universelle suggère que, sous la surface, toutes les langues naturelles ont certains traits communs ce qui rend possible une communication inter linguale. L'ambiguïté linguistique peut surgir à différents niveaux (mot, phrase, discours) et créer des confusions dans la communication. C'est là toute la complexité de la communication.

La **compétence réthorico-pragmatique** conduit vers une approche d'ordre sociolinguistique; il ne s'agit plus de se limiter à la phrase ou au texte mais de s'ouvrir au discours, le langage étant alors pensé comme une pratique sociale de sorte que le critère de validation devient la production d'énoncés contextuellement appropriés. Cette compétence est essentielle et se situe à l'intersection de toutes les autres en cela qu'elle présuppose une représentation de la sphère d'échange. Les normes de cette compétence sont les lois discursives: de coopération, de pertinence, de sincérité, d'informativité, d'exhaustivité, de modestie, de légitimité.

Selon les hypothèses de notre théorie, les barrières de communication interculturelle peuvent être systématisées à partir des compétences communicationnelles des locuteurs.

¹Marqué par les auteurs

Dans l'ordre de ces idées, la **compétence encyclopédique** pourrait construire des **barrières socioculturelles** concernant¹:

- La vie quotidienne (activités de loisir, de travail, heures de repas, manières de table);
- Les conditions de vie (niveau de vie, couche sociale, conditions de logement);
- Relations interpersonnelles (structure entre les classes sociales, relations entre les sexes, relations familiales, au travail, entre générations, avec les organismes officiels, entre les groupes politiques et religieux, entre races);
- Valeurs, croyances et comportements (la fortune, l'histoire, les minorités nationales, la religion, les arts, l'humour, les traditions, la culture, les groupes socioprofessionnels);
- Langage de corps (connaissance des conventions des gestes);
- Savoir-vivre (ponctualité, cadeaux, vêtements, conventions et tabous de comportement et de conversation);
- Comportements rituels (pratique religieuse, naissance, mariage, mort, célébrations).

La **compétence linguistique** et celle **rétorico-pragmatique** construiront des **barrières d'ordre sociolinguistique**:

- Marqueurs des relations sociales (usage et choix des salutations, des formes d'adresse, des exclamations, conventions de prise de paroles);
- Règles de politesse (politesse positive, par défaut, impolitesse - brusquerie, expressions de mépris, de dégoût, réclamation et réprimande, colère, impatience etc.);
- Expressions de la sagesse populaire (proverbes, expressions idiomatiques, familières, de croyance, dictons, clichés);
- Différence de registre (officiel, formel, neutre, informel, familial, intime);
- Dialecte et accent (classe sociale, origine régionale, origine nationale, groupe professionnel);
- Marqueurs de formes (lexicales, grammaticales, phonologiques, de traits vocaux, paralinguistiques, corporels).

Quoique créant des difficultés de compréhension, le dialogue interculturel réussit à se réaliser grâce à l'intention des interlocuteurs de communiquer et de coopérer. Selon les spécialistes, la condition première d'un dialogue interculturel fécond est moins la connaissance de la culture d'autrui, que le respect de l'autre, la reconnaissance de son identité. Or, l'identité est, toute à la fois, la condition, l'enjeu et le résultat de la communication. En définitive, la prise en compte et le maintien d'une altérité radicale restent la condition fondamentale d'un minimum d'intercompréhension.

Sources référentielles:

1. <http://gfaireplusdargenty.blogspot.com/2009/10/des-barrieres-dans-la-communication.html>
2. Perrenoud P., *Construire des compétences dès l'école*, Paris, 2000.
3. Kerbrat-Orecchioni C., *L'Implicite*, Paris, Armand Colin, 1986.
4. http://www.memoireonline.com/10/08/1557/m_competence-interculturelle-efficacite-action-didactique-classe-de-langue10.html
5. <http://www.techno-science.net>
6. <http://www.sigarra.up.pt/.../disciplinas>
7. http://flereunion.files.wordpress.com/2008/04/interculturel_byram_cccr.pdf

¹Pour plus d'information à ce sujet, consultez le guide de Byram Michael sur: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf

TEXTLINGUISTISCHE ANALYSE ZU EINEM WERBEANSCHREIBEN

Nicoleta Enciu, studentă, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Cordonator științific: Ecaterina Niculcea, lect. univ.

Abstract: *This text presents a possible way of analysing an advertising text from linguistic point of view. The advertising texts make use of specific linguistic and extralinguistic factors, that have a big importance in creating it's effect, that means in taking influence over the readers.*

Im Zuge einer textlinguistischen Analyse habe ich mir einen Werbetext (siehe Anhang) ausgewählt. Ich habe vor, sein Funktionieren zu beschreiben und die Wirkungsmittel, die in diesem Text eingesetzt sind, zu bestimmen. Meine Untersuchung zu Prinzipien von Textualität wird auf folgenden Aspekte beruhen: Kohäsive Mittel, Isotopienebenen, die Frage der thematischen Entfaltung, der jeweilige Sprachstil, die Relation zwischen Sprache, Layout, Bildern u.a.

Der vorhandene Text ist ein *Werbetext*, d.h. es ist ein Versuch einen Gegenstand zu vermarkten (in diesem Fall ein Medikament – Ultra Gelenk-Komplex 1000). Der Text verfolgt ein bestimmtes Ziel und zwar die *Persuasion* der Leser (der potenziellen Kundschaft). Der Verfasser des Textes bedient sich der Werbesprache, um auf das Bewusstsein der Rezipienten Einfluss zu nehmen, denn „Werbung versteht sich als beeinflussende Kommunikation“¹.

„Werbetreibende appellieren mit ihren Methoden an bestimmte Werthaltungen und Einstellungen der Menschen, zum Beispiel an ihren Wunsch nach Gesundheit“². „Die Anzeige weist auf einen gesundheitlichen Missstand hin (*Schmerz*) und seine Beseitigung durch das Werbeobjekt“³. So sind bestimmte Strukturen zu erklären: die Wiederholungen „schwerer und immer schwerer“, „schlimmer und schlimmer und schlimmer“, die Rekurrenz des Adjektivs „steif“, „verbraucht“ u.a. In diesem Sinne ist auch die Isotopienebene *Natur* leicht erkennbar („noch schonenderen Natur-Stoffen“, „Natur-Mittel“, „auf natürliche Weise“, „Pflanzenstoff“, „BioCell Collagen II“ u.a.). Der Begriff *Natur* wird durch wiederholte Erwähnung zu einem Schlagwort (und zugleich ein *Mirandum*), das eine „werbende“ Funktion bekommt. Auch der Slogan oben links „Echte Natur bewegt“ bestätigt den Eindruck, dass besonders großer Wert auf die Qualität des Produkts gelegt wird. Ein anderer inniger Wunsch aller Menschen, der nach Immer-Jung-Bleiben (oder Wieder-Jung-Werden) wird in diesem Text manipuliert. Das lässt sich an der Diskrepanz zwischen der Isotopienebenen *Alt-Jung* („wirkte viel älter als seine 63 Jahre“ vs „sein junghaftes Gesicht“, „wie 20 Jahre jünger“) erkennen. Die *Zeit-Deixis* („vor wenigen Monaten“, „heute“, „sofort“) trägt dazu bei, dieses Verjüngen als ein Wunder („eine unglaubliche Wende“) darzustellen bzw. die blitzartige Wirkung des zu werbenden Medikaments zu beweisen.

Um den durchschnittlichen Kunden anzusprechen, werden Begriffe aus dem Umfeld der Mechanik benutzt als Ersatz für komplizierte medizinische Terminologie („Schmiere“, „Stoßdämpfer“, „Kugellager“). Die persönliche menschliche Zuwendung wird auch dadurch ausgedrückt, dass das Gefühl entsteht, als würde der Leser in seinem Misstrauen

¹Dumiche, Béatrice, Klöden, Hildegard (Hrsg.): Werbung und Werbesprache. Eine Analyse im interdisziplinären, Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag 2008, S. 2.

² a.a.O., S. 10.

³ Sowinski, Bernhard: Werbung. Tübingen: Niemeyer 1998, S. 36.

verstanden. Die rhetorische Frage („Sind Sie ein wenig misstrauisch?“) und die folgenden Sätze im Imperativ („Doch überzeugen Sie sich selbst. Prüfen Sie ruhig kritisch.“) erwecken den Eindruck eines Verfassers, der keinesfalls manipulieren oder zum Kaufen zwingen will, sondern nur einen freundlichen Rat gibt. Man spürt, dass er sich auf diese Weise um Verständlichkeit bemüht. Demselben Zweck dient die Tatsache, dass Kurzsätze oder Sätze mittlerer Länge bevorzugt werden. Das schafft zugleich den Eindruck, als wäre Mündlichkeit simuliert. Doch nicht der ganze Text gehört zu dieser Stilebene der Nähesprachlichkeit. Es folgt ein Fachdiskurs, der eine Menge von Fachbegriffen enthält („BioCell Collagen II“, „Chondroitin“, „Hyaluron“, „Quercetin“, „Lecithin“, „Phytin“) und dadurch beeindruckend wirkt. Der Wechsel der Proformen (am Anfang „ich“, dann „Dr. Hittich und seine Experten“) trägt auch dazu bei, Autorität zu vermitteln. Anhand des Spannungsverhältnisses zwischen der Nähesprachlichkeit und der Distanzsprache ergibt sich die stilistische Dualität des Textes.

Im Bezug auf die thematische Entfaltung, weist der vorliegende Text mehrere Formen: Explikation – der angeblich „fachliche“ Teil, Narration – die Geschichte von Peter M. Der narrative Teil schafft einen Identifikationsmoment („Peters Geschichte ist weder einmalig noch eine Eintags-Fliege“) und erzeugt so eine gewisse Glaubwürdigkeit.

Laut des neuen Textbegriffs sind nicht nur die Sprache, sondern auch andere Zeichensysteme wichtig, wenn es sich um Sinnerzeugung handelt. Das trifft bei Werbetexten besonders zu. „Die Werbesprache weist immer mehr über die Sprache selbst hinaus durch komplexere Bild-Textbezüge, die der unmittelbaren Aufnahme der Botschaft dienen.“¹ Bezüglich der Relation zwischen Sprache, Bildern, Layout etc. lässt sich sagen, dass dieser Text eine textzentrierte Werbung ist, denn der Text steht aufgrund seines Informationsgehalts im Vordergrund. Mit anderen Worten, der Text weist additive Tendenzen auf und auch hierarchische (die Sprache ist dominant). Das häufigste Lockmittel der Warenwerbung ist die Ware selbst, aber in diesem Fall, denke ich, hätte das kein besonderes Interesse wecken können. Deswegen veranschaulicht das Bild die Wirkung des Heilmittels, stellt zwei lächelnde gesunde Personen dar, die Wanderstöcke in den Händen halten als einen Beweis dafür, dass Peter M. und alle, die sich in seiner Geschichte wiedergefunden haben, wirklich „jünger, jünger, jünger“ werden könnten, falls sie sich entscheiden, den Ultra Gelenk-Komplex 1000 zu kaufen. Nicht weniger bedeutend ist die Typographie. Einige Sätze im Text sind hervorgehoben. So wird das globale Lesen der Werbung ermöglicht. Der Leser gewinnt eine grundlegende Orientierung, sogar bei einem flüchtigen Durchblättern der Zeitung/Zeitschrift, wo dieser Text veröffentlicht wurde. Der Text ist in kleinere Einheiten aufgeteilt durch größeren Zeilenabstand – das schafft eine klare Aufbaustruktur. Drei Vorteile des Produkts sind nummeriert und durch seitliche Linien hervorgehoben. Die Linien sehen so aus, als wären sie handgemacht. Das lenkt die Aufmerksamkeit des Lesers auf das Wichtigste. Die Schriftart der Überschrift erinnert nicht zufällig an die Schreibmaschine, denn das ist mit einer konkreten Absicht gemacht, nämlich, der jeweiligen Altersgruppe Vertrautheit einzuflößen, für die das Produkt bestimmt ist (ältere Leute).

Alle oben genannten linguistischen Aspekte des zu analysierenden Textes sind einer Untersuchung wert, denn sie beeinflussen entweder bewusst oder unbewusst den Rezipienten, haben eine unmittelbare Wirkung auf die Art und Weise, wie der Text rezipiert wird und auf die Tatsache, ob diese Werbung erfolgreich sein wird oder nicht.

¹Dumiche, Béatrice, Klöden, Hildegard (Hrsg.): Werbung und Werbesprache. Eine Analyse im interdisziplinären Kontext, S. 1.

Anhang:

Dr. Hittich *Echte Natur bewegt*

**„Ich jogge, ich klettere auf Berge, keine Knieschmerzen mehr. Ein Wunder!“
Und meine Frau bekräftigt das!“**



Peter M. aus München

**Vor wenigen Monaten traf ich Peter M.
Auf den ersten Blick wirkte der viel älter
als seine 63 Jahre.**

**Im Gespräch platzte er auf einmal
heraus:**

**„Dr. Hittich, meine Gelenke plagen mich.
Damit kann ich nicht länger leben.“**

Nach und nach rückte Peter mit seiner vollen Geschichte heraus. Als begeisterter Wanderer und Bergsteiger litt dieser Mann besonders.

Knie zum Bücken zu steif. Nicht mal Schuhe kann er anziehen.

Er kann nicht mehr joggen und Bergwandern. Arme hoch heben fällt schwer. Und die steifen Finger können kaum mehr die Telefontasten drücken.

Heute kennen Sie Peter M. kaum mehr. Sofort fällt sein jungenhaftes Gesicht auf. Wie 20 Jahre jünger. Treppen nimmt er im Sauseschritt. Das Wandern fällt leicht.

Doch Peter machte eine unglaubliche Wende. Und das natürlich und sicher.

Wie? Er hilft seinen verbrauchten Gelenken, dass diese sich selbst instand setzen!

„Ich fühle mich jünger, jünger, jünger! Und meine Gelenke auch“, teilt er mit.

„Ich habe meine Lebens-Uhr um 20 Jahre zurück gestellt!“

Peters Geschichte ist weder einmalig noch eine Eintags-Fliege.

Erleben Sie dieses Wunder selbst. Staunen Sie, wie sich Ihre Gelenke erholen

Sind Sie ein wenig misstrauisch? Das ist Ihr gutes Recht. Denn Nachrichten über sogenannte „Wunder-Mittel“ gibt's zuhauf.

Doch überzeugen Sie sich selbst. Prüfen Sie ruhig kritisch.

Dr. Hittich und seine Experten forschen nach immer noch besseren, noch schonenderen Natur-Stoffen.

Neueste Erkenntnisse von Forschern aus den Wissenschaftszentren der Welt werden genutzt.

Zahlreiche medizinische Studien weisen - den richtigen Weg. Treue Kunden schätzen seit langen Jahren Natur-Mittel wie Ultra Gelenk-Kraft gegen wehe und steife Gelenke.

Das neue Ultra Gelenk-Komplex 1000 ist ein enormer Durchbruch für den Wiederaufbau geschundener Gelenke durch diätetische Behandlung von Arthrose.

Das in den USA patentierte und klinisch geprüfte BioCell Collagen II® schenkt Ihnen eine optimale Synergie für gesunde Gelenkfunktion - neben dem speziellen Typ-II-Kollagen auch insbesondere Chondroitin und Hyaluron.

Das einzigartige Herstellverfahren stellt eine optimale Aufnahme der Aktivstoffe sicher.

Die zusätzlichen Naturstoffe Quercetin und Lecithin verbessern die Aufnahme der wertvollen Inhaltsstoffe. Der sekundäre Pflanzenstoff Phytin schützt die Aktivstoffe auf natürliche Weise.

1. Kleine, leicht schluckbare Tabletten

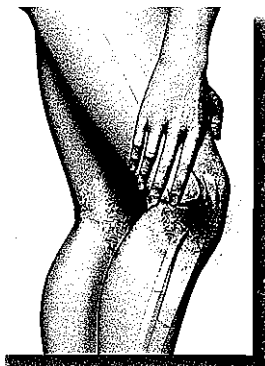
2. Dank dreier zusätzlicher Naturstoffe eine mehrdimensionale Basis für Ihre Gelenkgesundheit und Mobilität.

3. Nur noch 2 Tabletten täglich = Mehr Leistung für weniger Geld

Vorher versuchten diese Geplagten vieles, um die immer steifer werdenden Gelenke zu heilen. Nichts blieb unversucht.

Chemie-Bomber, die schwere Nebenwirkungen auslösen. Und sogar Operationen, wenn die Gelenkschmerzen anhielten.

Alle bescherten keine langfristigen Erfolge. Manche nur schwere Nebenwirkungen.



Doch die Gelenk-Probleme blieben. Und machten das Leben schwerer und immer schwerer.

Machen Sie den ersten Schritt. Es wird Ihr bester:

Wenn Sie das Problem ignorieren, verschwindet der Schmerz nicht

Ein gebrochenes Bein heilt von selbst. Ein verbrauchtes Gelenk heilt nicht von selbst. Es wird schlimmer und schlimmer und schlimmer...

Ihre Gelenke brauchen eine bestimmte Schmiere. Die wirkt wie ein Stoßdämpfer und ein Kugellager zugleich.

Fehlt Ihnen diese körpereigene Gelenkschmiere, reiben Ihre Knochen auf Knochen. Das löst Steifigkeit aus. Und höllische Schmerzen.

Auch zu wenig dieser „Synovial-Flüssigkeit“ lässt die Knorpel zwischen Ihren Gelenken schwinden.

Einfach gesagt: Je weniger Gelenkschmiere, desto mehr schmerzt es. Und ...

Literaturverzeichnis:

1. Dumiche, Béatrice, Klöden, Hildegard (Hrsg.): Werbung und Werbesprache. Eine Analyse im interdisziplinären Kontext. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag 2008.
2. Janich, Nina: Werbesprache. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1999.
3. Sowinski, Bernhard: Werbung. Tübingen: Niemeyer 1998.

