

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



MATERIALELE CONFERINTEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE
RELEVANȚA ȘI CALITATEA FORMĂRII UNIVERSITARE:
COMPETENȚE PENTRU PREZENT ȘI VIITOR
consacrată celor 70 de ani de la fondarea universității bălțene
din 8 octombrie 2015

VOLUMUL I

Bălți, 2016

CZU: 082:378.4(478-21)=00

R 43

Colegiul de redacție:

Valentina PRITCAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, prorector pentru activitate științifică și relații internaționale

Svetlana STANȚIERU, lector superior universitar

Elena SIROTA, doctor în filologie, conferențiar universitar

Viorica CEBOTAROȘ, lector universitar

Oxana NICULICA, lector universitar, metodist

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

„Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor”, conferința științifică internațională (2015; Bălți). Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor”: consacrată celor 70 de ani de la fondarea universității bălțene din 8 octombrie 2015: [în 3 vol.] / col. red.: Valentina Pritcan [et al.]. – Bălți: S. n., 2016 (Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți) – .
– ISBN 978-9975-50-176-7.

Vol. 1. – 2016. – 184 p. – Antetit.: Univ. de Stat "Alec Russo" din Balti. – Texte : lb. rom., engl., fr., alte lb. straine. – Rez.: lb. engl. – Bibliogr. la sfarsitul art. – 53 ex – ISBN 978-9975-50-177-4.

082:378.4(478-21)=00

Responsabilitatea pentru conținutul și corectitudinea articolelor revine autorilor

ISBN 978-9975-50-177-4

SUMAR

COMUNICĂRI ÎN PLEN

Adrian IFTENE, Lenuța ALBOAIE. <i>Îmbunătățirea și adaptarea curriculei la cerințele pieței de IT. Participarea Facultății de Informatică de la Iași în cadrul proiectului „Compet IT&C”</i>	5
---	---

ȘTIINȚE FILOLOGICE

Exegeze literare (I)

Iraida COSTIN. <i>Ion Creangă și proza basarabeană</i>	11
Adela NOVAC. <i>Tipologia frazei în creația viereană</i>	12
Владимир БРАЖУК. <i>Ассоциативная многозначность образа "ветки" в романе Саши Соколова "Школа для дураков"</i>	16
Лариса СЕМЕНЕНКО. <i>Інноваційні ад'єктивні й адвербіативні морфостилеми якісної та кількісної градації ознаки у структурі українського та російського поетичного ідіомовлення Михайла Стрельбицького</i>	19
Олена МІЗІНКІНА. <i>До питання номінації художніх текстів (історичні романи)</i>	24
Ольга ПОДЛІСЕЦЬКА. <i>Рецензія та інтерпретація творчості Лесі Українки літературознавцями ХХІ ст.</i>	31
Наталія КОРОБКОВА. <i>Концепція взаємодії мистецтв Д. Наливайка</i>	34
Надія ДІХТЯР. <i>Суфіксальний спосіб творення інноваційних відсубстантивних вербативів – вербонімів та вербоїдів (на матеріалі збірки Михайла Стрельбицького «Під небом Коновалюка. Книга 2. Поезії»)</i>	37

Exegeze lingvistice (I)

Lucian JITARU. <i>Termeni creștini de origine latină</i>	42
Mihail RUMLEANSCHI. <i>Le role de l'entropie dans les tropes stylistiques ou comment développer les compétences d'interprétation</i>	45
Lilija TRINCA. <i>Spațiul în mentalul românesc (în baza experimentului asociativ)</i>	51
Нина МИГИРИНА. <i>Дискуссионные вопросы современной лингвистики и лингводидактики</i>	56
Вера ФРОЛОВА. <i>Лингвостилистические способы убеждения в публицистическом дискурсе</i>	59
Владислав КОРНІЕНКО. <i>“Соціодинаміка культури” А. Моля: аналітичний огляд (в контексті авторської теорії культури як комунікативної системи)</i>	66

Didactica literaturii

Valerija MALAVSKA. <i>Communicative Language Competence of Tertiary Education Lecturers</i>	69
Марина ТУНИЦЬКА. <i>Лінгвопоетика архетипного концепту «Вода» в українській поезії ХХ століття (За історичним романом Ліни Костенко «Маруся Чурай»)</i>	79

Didactica limbilor

Elena VARZARI, Oxana STANTIERU. <i>New Approaches to Continuing Professional Growth for English Teachers</i>	83
Viorica CONDRAT. <i>Meeting the challenges of writing a research paper in a foreign language</i>	86
Natalia TARASEVICI. <i>Linguistic Personality Development through Discourse</i>	89
Daniela RABEL-DUBET. <i>Teacher's professional competences in the 21st Century</i>	91
Татьяна ЩЕРБАКОВА. <i>Учебник нового поколения как основа эффективной подготовки к сдаче международных экзаменов по немецкому языку</i>	94

Лариса ПАСКАРЬ. Пути формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка	97
Angela COȘCIUG. Problematizarea la orele de limbă franceză	99
Svetlana STANȚIERU. Dificultăți în învățarea limbii române de către alolingvi	103
Охана ЧИРА. Dezvoltarea competențelor de interpretare a eufemismelor în textul politic și economic	105
Елена СИРОТА. Пути совершенствования преподавания лингвистических дисциплин в вузе	109

Dialectologie

Діана ІГНАТЕНКО. Найменування опалювальних споруд та їхніх частин в українських говірках півночі Молдови	112
Марія ДРУЖИНЕЦЬ. Фонетичне значення голосних звуків української мови: компаративний аспект	117
Світлана ПОЛІЩУК. Назви кормових трав у говорах Середнього Надбужжя	121
Олена АНТОНЮК, Уляна КРИШТАЛЬ. Мовна ситуація в освітніх закладах Ширяївського району	126

ȘTIINȚE REALE, ECONOMICE ȘI ALE MEDIULUI

Informatica și didactica informaticii

Natalia GAȘȚOI. Specificul predării analizei matematice viitorilor profesori de matematică	130
Liubov ZASTÎNCEANU. Specificul formării competențelor didactice la ciclul I licență	132
Radames EVDOKHIMOV, Lidia POPOV. Utilizarea unor metode interactive de instruire la unitatea de curs Tehnologii informaționale	136

Științe fizice și ingineresti

Dorin GUZGAN. Modificarea micro-geometriei suprafeței catodului în scopul sporirii intensității curentului de emisie termo-electronică	142
Pavel PERETEATCU, Cornel CRACAN. Despre influența câmpului magnetic asupra procesului de prelucrare prin electroeroziune	144
Mihail POPA. Învățarea fizicii prin analogie	148
Никита ЦУРКАН. Нейронные сети как метод хранения конфиденциальной информации	155
Mihail POPA. Formarea competențelor la fizică prin algoritmizare	157

Științe economice

Marin CIOBANU. Măsuri de atragere a investițiilor străine directe în industria prelucrătoare din Republica Moldova	162
Alina SUSLENCO. Necesitatea implementării life long learning-ului în spațiul universitar	170
Nelli AMARFIU-RAILEAN. Abordarea managementului financiar-contabil din perspectiva utilizării bazelor de date în „Cloud”	175
Lilia DUMBRAVANU. Repere analitice privind finanțarea la termen a activității întreprinderilor din Republica Moldova în vederea creșterii economice	178
Rodica SLUTU. Interdependența dintre mixul de marketing și interviul de angajare	182

COMUNICĂRI ÎN PLEN

ÎMBUNĂTĂȚIREA ȘI ADAPTAREA CURRICULEI LA CERINȚELE PIETEI DE IT. PARTICIPAREA FACULTĂȚII DE INFORMATICĂ DE LA IAȘI ÎN CADRUL PROIECTULUI „COMPET IT&C”

Adrian IFTENE, conf. univ., Lenuța ALBOAIE, conf. univ.,
Facultatea de Informatică, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Abstract: *Computer science is a very active area, with spectacular developments from year to year. Development of hardware and software components made possible the emergence of smart devices of all kinds, which are more or less advanced, with features that include the Internet connection, realization and posting pictures on social networks, easy communication with family members and acquaintances, recreation through games and multimedia content, etc. In this context, new programming languages and new working frameworks appear every year and IT companies have continuously adapted to market demand, they always come with solutions that are more creative and more surprising. In this article we will show how the Faculty of Computer Science from Iași keep up with these changes, being constantly in contact with companies and with their requests.*

Keywords: *curricula in computer science, adapting, new technologies.*

1. Introducere

În ultimii ani, am asistat la o evoluție din ce în ce mai accentuată în domeniul tehnologiilor informaționale, odată cu explozia Internetului și a noilor dispozitive inteligente, care te țin conectat cu prietenii și familia 24 de ore din 24. Formele de comunicare, de informare s-au schimbat și a trebuit să ne adaptăm continuu la modificările zilnice, care au apărut. Suntem într-o perioadă în care e greu să concepi un curs fără o prezentare PowerPoint, capacitățile din GoogleDocs ne permit să lucrăm colaborativ, conținutul multimedia ne permite să înregistrăm cursurile sau demonstrațiile, care pot fi vizionate mai apoi oricând de către studenți, platformele de tip Moodle ne permit să facem o gestiune ușoară și intuitivă a cursurilor, laboratoarelor, iar examinarea a devenit ușor de realizat și de evaluat etc. Pe lângă metodele noi de predare și evaluare, și conținutul cursurilor a trebuit să sufere o adaptare la ceea ce se întâmplă în jur.

Chiar dacă cursurile de bază au rămas aproape nemodificate în ultimii 20 de ani, în prezent la Facultatea de Informatică de la Iași avem cursuri de Data Mining, Big Data, Cloud Computing, detectare de Malware, iar studenții noștri învață limbaje ca C#, Python, Android, realizând în mod uzual aplicații pentru dispozitive mobile de tip iOS, Android sau Microsoft. Prezența acestor cursuri demonstrează capacitatea noastră de adaptare la cerințele pieței de IT, dar și faptul că în urma colaborărilor pe care le avem cu companiile reușim să găsim împreună soluții, care să răspundă celor mai exigente cerințe. Nu e ușor să vii an de an cu propuneri de cursuri noi, atâta timp cât pregătirea unui curs ajunge să-ți ia cel puțin 2-3 ani, dar folosind specialiști din industrie, care lucrează în domeniile în care colaborăm uneori și de peste 10 ani, reușim să facem față acestor provocări.

Universitățile mari dau o importanță deosebită adaptării curriculei la modificările pe care le trăim și prevestesc noile metode care vor apărea pentru a face față provocărilor industriei și nu numai (Blinder 2008). În lucrarea (Hitchner, Sowizral 2000) se arată cum a fost adaptată curricula la cursurile de grafică pe calculator.

În continuarea acestui articol, vom prezenta în secțiunea 2, Facultatea de Informatică și structura studiilor de licență și master, cu detalii despre cursurile care le avem în curricula noastră, precizând locurile în care colaborăm cu industria. În secțiunea 3, vom da câteva detalii despre colaborarea Facultății de Informatică cu industria de IT. În secțiunea 4 vom prezenta clusterul inovativ regional Euro nest IT&C Hub și vom exemplifica colaborarea cu acesta prin câteva proiecte derulate în parteneriat (e.g. CompetIT&C, SIMPAS et. al.). Lucrarea se încheie cu câteva concluzii și direcții viitoare de lucru.

2. Prezentarea Facultății de Informatică

Facultatea de Informatică¹ este una din cele mai tinere facultăți ale Universității „Alexandru Ioan Cuza”² de la Iași. Înființată în anul 1992, a crescut de la an la an ca număr de studenți și ca număr

¹Facultatea de informatică: <http://www.infoiasi.ro>

de profesori și colaboratori. În prezent, facultatea are aproximativ 1400 de studenți la studiile de licență, aproximativ 200 de studenți la studiile de master și 50 de studenți la cursurile școlii doctorale. Numărul cadrelor didactice din facultate este în prezent 38, aproape egal cu numărul colaboratorilor. Colaboratorii sunt în mare parte doctoranzi ai facultății, dar sunt și profesori care provin de la Universități partenere sau de la Academia Română, sau chiar informaticieni, care lucrează în companiile de IT.

Odată cu adoptarea procesului Bologna, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” a devenit o instituție de învățământ superior centrată pe student. Astfel, cursurile de la facultatea noastră se întind pe următoarele durate de timp: la nivel de licență studiile au o durată de 3 ani, la nivel de master studiile au o durată de 2 ani, iar la nivel de doctorat o durată de 3 ani.

2.1. Cursurile de licență

Structura cursurilor la nivel de licență prevede ca în **primul an**, în primul semestru, să avem 6 cursuri obligatorii (Structuri de date, Arhitectura calculatoarelor și sisteme de operare, Logică pentru informatică, Matematică, Introducere în programare și Limba engleză I) și 3 cursuri facultative (Programare competitivă I, Psihologia educației și Sport). În semestrul 2 din primul an avem o structură asemănătoare cu 6 cursuri obligatorii (Programare orientată-obiect, Sisteme de operare, Fundamente algebrice ale informaticii, Probabilități și statistică, Proiectarea algoritmilor și Limba engleză II) și 3 cursuri facultative (Programare competitivă II, Pedagogie I și Sport).

Structura cursurilor, din cel de al **doilea an**, prevede ca în primul semestru să avem 5 cursuri obligatorii (Rețele de calculatoare, Baze de date, Limbaje formale, automate și compilatoare, Algoritmica grafurilor și Limba engleză III), 1 curs opțional (la alegere din cursurile Introducere în criptografie, Principii ale limbajelor de programare și Algoritmi genetici) și 2 cursuri facultative (Sport și Pedagogie II). În semestrul 2 din al doilea an avem o structură asemănătoare cu 5 cursuri obligatorii (Tehnologii WEB, Programare avansată, Ingineria Programării, Practică SGBD și Limba engleză IV), 1 curs opțional (la alegere din cursurile Programare funcțională, Modele continue și Matlab și Programare logică) și 2 cursuri facultative (Sport și Didactica informaticii).

În cel de al **treilea an**, numărul și diversitatea cursurilor opționale crește semnificativ în comparație cu anii anteriori. În primul semestru, structura cursurilor este următoarea: avem 3 cursuri obligatorii (Algoritmi de bază în teoria învățării, Securitatea informației și Inteligență artificială), 2 pachete de cursuri opționale: primul pachet cu 3 variante (Dezvoltare de Aplicații pe Platforma .NET, Dezvoltarea sistemelor fizice utilizând microprocesoare și Tehnici de programare pe platforma Android) și cel de al doilea pachet tot cu 3 variante (Animație 3D: algoritmi și tehnici fundamentale, Calculabilitate, decidabilitate și complexitate și Dezvoltarea de aplicații web la nivel de client) și 2 cursuri facultative (Instruire asistată de calculator și Practică pedagogică în învățământul preuniversitar obligatoriu). În al doilea semestru, structura cursurilor conține mai multe cursuri opționale ca în primul semestru: avem 3 cursuri obligatorii (Calcul numeric, Grafică pe calculator și Elaborare lucrare de licență), 3 pachete de cursuri opționale: primul pachet cu 4 variante (Programare bazată pe reguli, Programare multimedia, Analiza rețelelor media sociale și Comunicare), cel de al doilea pachet cu 3 variante (Aspecte computaționale în teoria numerelor, Rețele Petri și aplicații și Cloud Computing) și cel de al treilea pachet cu 3 variante (Programare MS-Office, Capitole speciale de sisteme de operare și Topici speciale de programare .NET) și 2 cursuri facultative (Managementul clasei de elevi și Practică pedagogică în învățământul preuniversitar obligatoriu).

2.2. Cursurile de masterat

Facultatea de Informatică are 5 programe de masterat în limba engleză, având în fiecare an studenți din afara țării. Cele 5 programe de studii masterale sunt: Inginerie software, Lingvistică computațională, Optimizare computațională, Securitatea informației și Sisteme distribuite. Fiecare master are trei tipuri de cursuri: discipline fundamentale generale (cursuri care sunt obligatorii la toate masteratele), discipline fundamentale specifice unui program de master (cursuri care sunt obligatorii pentru studenții care sunt înscriși la acel program de master) și discipline de specialitate complementară (cursuri din care studenții trebuie să aleagă ceea ce li se potrivește mai bine). Studenții au 4 cursuri pe semestru, din care unul este Practica de cercetare.

²Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” de Iași: <http://www.uaic.ro/>

Ca și la studiile de licență companiile sunt interesate și participă activ la o parte din cursurile de la master, cu prezentări sau cu demonstrații practice, cu oferirea de licențe, etc. De exemplu, Microsoft ne oferă gratuit licențe Azure pentru studenții de la Sisteme distribuite.

3. Programe inițiate de Facultatea de Informatică și Companiile de IT

După cum se poate observa, de la an la an, studenții au posibilitatea să-și aleagă propriul traseu curricular prin selectarea opționalelor, care se potrivesc planurilor de viitor ale acestora. De asemenea, buna colaborare pe care o avem cu companiile de IT din Iași, se vede și în structura pachetelor opționalelor, care conțin cursuri propuse și susținute cu ajutor material (calculatoare, soft, dispozitive electronice, cărți, CD-uri etc.) sau uman (specialiști din companii) de către acestea. Un astfel de curs este Tehnici de programare pe platforma Android, care este susținut de compania Bitdefender, iar un altul, Programarea multimedia, este susținut de compania Continental. De asemenea, companii ca Centric sau Google au participat activ la cursul de Cloud Computing cu prezentări tehnice și cu demonstrații practice pe tematica cursului.

Concursul **Learn&Earn** introdus și suportat de compania Amazon și-a propus să motiveze studenții din primii ani să aprofundeze anumite materii, considerate de bază de către companie. Materiile selectate au fost Structuri de date și Proiectarea algoritmilor din anul 1 și Ingineria programării din anul 2. Premiile acordate de companie au vizat 3 studenți, care au reușit să obțină pe parcursul unui semestru: (1) cel mai mare punctaj, (2) cel mai mare progres și (3) cele mai interesante soluții la seminar sau la examen. După un an de la desfășurarea acestui program, putem spune că acesta a fost un succes, în primul rând, deoarece studenții nu s-au mai limitat la a promova materia, ci au dorit să obțină rezultate cât mai bune, în încercarea de a fi printre câștigători.

Legătura Facultății de Informatică, Universitatea „Al. I. Cuza” cu mediul de business este una foarte strânsă și dovadă stau numeroasele acțiuni pe care Facultatea de Informatică le-a inițiat și care au avut permanent suportul industriei.

Programul național de stagiatură Stagii pe Bune propune plasarea studenților facultăților cu profil IT&C în stagii de practică, desfășurate pe durata verii, în companiile din domeniul IT&C. Programul de stagii este în 2015 la a unsprezecea ediție și este programul oficial de stagiatură al celor mai importante centre educaționale IT&C din România: Iași, București. Programul oferă studenților posibilitatea de a-și pune în aplicare cunoștințele teoretice acumulate în facultate, și de a dobândi cunoștințe tehnice, învățând să lucreze în echipă și îmbunătățindu-și abilitățile de comunicare, într-un mediu de lucru profesionist. Companiile participante au ocazia să cunoască tineri talentați, care pot deveni angajații acestora după finalizarea studiilor. Ca în fiecare an, în luna martie, în cadrul Facultății de Informatică a Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași, programul Stagii pe Bune își deschide porțile pentru toți studenții din lumea IT. În cadrul acestui program au participat numeroase companii de renume, pentru a recruta tineri de succes, care sunt gata să răspundă oricăror provocări profesionale și care se implică activ în dezvoltarea propriei cariere.

Coordonarea de lucrări de licență și disertație în cotelă cu specialiști din industrie a condus la obținerea unor rezultate cu caracter practic al analizelor și cercetărilor desfășurate de studenți în timpul facultății.

Organizarea de evenimente cu caracter științific de-a lungul ultimilor ani a plasat orașul Iași pe harta cercetării științifice internaționale și toate demersurile au avut suportul companiilor de IT (de exemplu: 21st International Conference on Conceptual Structures, EVOLVE, Evolutionary Computing In Optimization and Data Mining (ECODAM)).

În fiecare an la evenimentele științifice organizate de Facultatea de Informatică, distinși profesori de pe trei continente au venit și susținut timp de o săptămână prelegeri sau au condus workshop-uri pe diverse teme de cercetare. Menționam doar câteva din aceste nume de impact pe scena internațională: Prof. Hussein Abbass, Prof. David Come, Prof. Sorin Istrail, Prof. Kenneth de Jong, Prof. Ross King, Prof. Hans Lenz, Prof. Zbigniew Michalewicz, Prof. Marc Schoenauer, Prof. Dan Simovici, Prof. Byoung-Tak Zhang.

Toate aceste aspecte creează premisa ca evoluția permanentă a colaborărilor să ducă, cu siguranță, și la alți pași comuni între mediul academic și cel reprezentat de industria de IT.

4. Colaborare cu Clusterul inovativ regional Euronest IT&C Hub

Un studiu al ERSTE Group de la sfârșitul anului 2011 arăta că piața de IT din România va înregistra creșteri atât în 2012, cât și în perioada următoare. În esență, studiul preconizează că în următorii 2-3 ani, piețele IT din regiune vor crește cu un ritm dublu față de PIB, în principal din cauza finanțării europene pentru proiecte publice. Creșterea de 12,7% pentru România nu mizează însă exclusiv pe fondurile europene. Potrivit studiului Clusters and Potential Clusters in Romania. A Mapping exercise, 2010, în Regiunea Nord-Est este oportună dezvoltarea de clustere în domenii precum bio-medicină, farmacie, IT&C etc. Studiul a luat în considerare, în identificarea potențialului de clustering, elemente precum: concentrarea companiilor; existența unităților de CDI; calitatea forței de muncă; existența unor tradiții de cooperare; furnizorii de servicii.

În acest context, clusterul Inovativ Regional EURONEST IT&C Hub a fost constituit la Iași, la inițiativa Consiliului Județean Iași în Decembrie 2012. Este al doilea cluster ca dimensiune și relevanță din România, după cel din Cluj-Napoca. Clusterul se dorește a fi un pol de creștere concentrat pe cercetare, dezvoltare, inovare și servicii IT. În componența clusterului avem companii de profil din regiune, patru universități și organizații publice/facilitatori externi cu experiență relevantă în telecom, creative industries, software development, outsourcing, dispozitive mobile, e-servicii, servicii financiare etc.

Obiectivele generale asumate de cluster și de structurile sale executive vizează, în primul rând, promovarea și susținerea intereselor comune ale sectorului de IT&C din România și din Regiunea Nord-Est în relația cu statul și cu organismele de reglementare europene din domeniu. În mod specific, se urmărește îmbunătățirea capacităților și capacității acestui sector de activitate, prin întărirea parteneriatelor intra-regionale, dar și inter-regionale, dezvoltarea de noi parteneriate europene și internaționale, organizarea de cursuri de formare pentru a asigura un înalt nivel de calificare și adaptare la evoluțiile tehnologice din domeniu, dezvoltarea infrastructurii necesare pentru a susține apariția unor noi afaceri și accelerarea celor existente, asigurarea promovării internaționale a capacităților și produselor dezvoltate în interiorul clusterului printr-o strategie de marketing eficientă.

4.1. Proiectul CompetIT&C – Programe de studii flexibile și competitive pentru IT&C în regiunea de dezvoltare Nord-Est

Proiectul de față vine în completarea unei serii de operațiuni demarate de solicitant (Asociația EURONEST) în vederea valorificării potențialului industriei de IT&C din Regiune, ne referim aici în special la Clusterul Regional Inovativ de IT&C EURONEST IT&C HUB înființat în 2013 care reunește peste 25 de entități din regiune.

Proiectul a început cu un studiu al nevoilor de pe piață, cu scopul de a actualiza competențele cadrelor din învățământul superior în acest sector. Pornind de la acest studiu, cadrele implicate au elaborat programe de studiu adaptate la cerințe pieței, inclusiv în funcție de relațiile internaționale cu alte universități și de mobilitatea la nivel transnațional a studenților. Proiectul s-a dorit încă de la început să fie un exemplu de bună practică în orientarea și formarea angajaților, un exemplu care a fost diseminat la nivel regional și interregional, la evenimente de profil la care am participat.

Consortiul universitar constituit a ajutat fiecare dintre parteneri să-și îmbunătățească activitatea și în procesul de adaptare permanentă a profilurilor profesionale și a calificărilor universitare. De asemenea, la nivelul consorțiului au fost posibile acorduri de mobilitate și schimb între studenți, în principal între universități.

Metodologiile și instrumentele de lucru realizate în cadrul proiectului vor facilita dezvoltarea de parteneriate viitoare, de proceduri și strategii de acțiune cu un grad înalt de aplicabilitate pentru dezvoltarea resurselor umane, a mediului economic, a dezvoltării durabile etc. Proiectul contribuie la susținerea strategiei de dezvoltare durabilă și implică la creșterea calității vieții, prin următoarele componente: asigurarea dezvoltării coerente a programelor de studii de licență și masterat din domeniul IT&C, prin reliefaarea atât a componentelor locale, cât și acelor regionale și internaționale; asigurarea unui impact relevant la nivelul comunităților științifice, economice și sociale etc. Prin valorificarea accesului la informație și TIC, studenții și masteranzii beneficiari ai proiectului au deprins experiența de muncă și abilitățile computaționale necesare integrării cu succes pe piața muncii.



Fig. 1. Imagini de la cursurile desfășurate la UTI-Iași și USM-Suceava

Un aspect important al proiectului a fost aducerea de către fiecare partener implicat în proiect a unui curs care să vină în completarea/adăugarea de noutăți la curricula deja existentă.

Facultatea de Informatică a propus cursul de Cloud Computing, primul curs din România pe această temă care există în curricula Universității „Alexandru Ioan Cuza” încă din anul universitar 2011-2012. Au fost prezentate: caracteristicile și necesitatea utilizării sistemelor de tip Cloud Computing și s-au discutat multiple aspecte arhitecturale specifice aplicațiilor găzduite în Cloud. Pentru o mai bună înțelegere a domeniului s-a apelat la platforma oferită de Google – GAE (Google App Engine) și s-au dezvoltat aplicații în cloud capabile să beneficieze de infrastructurile Cloud: scalabilitate și elasticitate, disponibilitate și încredere, interoperabilitate, accesibilitate și performanță.

4.2. Proiecte de cercetare în colaborare cu Industria

Pe lângă proiectele de cercetare pe care Facultatea le derulează periodic, în ultimii ani s-a încercat realizarea de legături cu mediul industriei pe tărâmul cercetării aplicate. O astfel de inițiativă de colaborare s-a concretizat printr-un proiect, finalizat la sfârșitul anului 2015, și care este în colaborare cu o firmă de IT aflată în Regional Innovative Cluster EURONEST IT&C HUB. Denumirea proiectului este „Creșterea competitivității Clusterului Regional Inovativ EURONEST IT&C HUB și stimularea interacțiunilor dintre membrii pentru dezvoltarea de produse de înaltă tehnologie” cu denumirea componentei de cercetare-dezvoltare-inovare: Sistem de monitorizare și asistență pentru persoanele cu nevoi speciale (SIMAPS). În cadrul sistemului, echipa de implementare din UAIC a avut în responsabilitate partea de integrare a modulelor ce se ocupă de monitorizarea pacienților cu modulul de management a datelor și, de asemenea, asigurarea funcționalității sistemului într-o platformă cloud (OpenStack). Un alt proiect derulat în 2012 împreună cu o companie IT, intitulat „Motor semantic integrat într-o infrastructură de tip cloud pentru managementul informațiilor guvernamentale agregate din surse multiple de date” (PN II CI 168) a avut ca finalitate crearea unei platforme în Cloud bazată pe tehnologii de procesare semantică, ce oferă acces în timp real la informații legislative guvernamentale românești preluate din surse oficiale de date. Colaborările s-au dovedit de un real folos pentru toate părțile implicate și s-a creat astfel deschiderea pentru identificarea de colaborări viitoare.

5. Concluzii

Lucrarea de față prezintă modul în care am încercat să adaptăm curricula Facultății de Informatică de la Iași la cerințele actuale și viitoare ale companiilor de IT. Credem că am răspuns bine până acum provocărilor adaptării curriculei, care au venit din găsirea an de an a specialiștilor, care să poată ține prelegeri pe cele mai noi tehnologii și a găsirii resurselor necesare susținerii activităților de laborator (calculatoare, dispozitive mobile, software cu licență). Aceste lucruri nu ar fi fost posibile fără implicarea activă a colaboratorilor noștri din mediul privat, fără dorința lor de a ne ajuta pe noi și pe studenții noștri.

În viitor, dorim să găsim soluții pentru a avea cât mai multe activități în curricula care să presupună colaborarea dintre studenți și companii (practici, stagii, lucrări de licență sau disertație în cotutela etc.). Astfel de activități vor face ca trecerea studenților de pe băncile facultății, către activitățile din cadrul companiei să se facă cât mai natural.

6. Mulțumiri

Autorii acestei lucrări doresc să mulțumească proiectului POSDRU/156/1.2/G/138873, CompetIT&C (Programe de studii flexibile și competitive pentru IT&C în regiunea de dezvoltare Nord-Est), care a susținut financiar susținerea cursurilor din cadrul acestui program.

Bibliografie:

1. Blinder, Alan, *Education for the Third Industrial Revolution*, Princeton University, CEPS Working Paper No. 163, May 2008.
2. Hitchner, Lewis și Sowizral, Henry, *Adapting computer graphics curricula to changes in graphics*. Computers & Graphics vol. 24, p. 283-288, 2000
3. [Facultatea de Informatica, Universitatea Al. I. Cuza din Iasi – Programe de studii: Licenta si Master] <http://www.info.uaic.ro/bin/Programs/Overview>
4. [Facultatea de Informatica – Evenimente] <http://profs.info.uaic.ro/~itc2fii/events.php>
5. [Facultatea de Informatica – Stagii de practica] <http://profs.info.uaic.ro/~stagiidepractica/Lansare-Program.php>
6. EVOLVE <http://www.evolve-conference.org/2015home>
7. ECODAM - <http://profs.info.uaic.ro/~summerschool/>
8. ICCS 2014 - <http://profs.info.uaic.ro/~iccs2014/>
9. EURONEST - <http://www.clustercollaboration.eu/web/euronest-itc-hub>

ȘTIINȚE FILOLOGICE

EXEGEZE LITERARE (I)

ION CREANGĂ ȘI PROZA BASARABEANĂ

Iraida COSTIN, lect. univ., Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *This article is focused on examining Creangă's model and its impact on the Bassarabian prose. The world of Creangă's work is an active universe, where labour is the first value. People integrate themselves into it, contributing to the production of material or spiritual goods, necessary for the social group. Creangă is a catalyst model at both modernists and postmodernists. At various stages of Bassarabian prose evolution, Creangă remains a standard of artistic transfiguration.*

Keywords: *Creanga's model, Bassarabian prose, narrative model.*

La diferite etape ale evoluției prozei basarabene Creangă este un etalon al transfigurărilor artistice. Astfel, dragostea de viață, temperamentul sănătos, sensibilitatea populară străveche și ceea ce pare „erudiție folclorică” a făcut pe mulți să-l asocieze pe Gheorghe V. Madan lui Ion Creangă. Este adevărat că în proza basarabeană interbelică scrisul lui Gheorghe V. Madan rămâne cel mai revelator în asimilarea și imitarea modelului crengian. Volumele de proză „Răsunete din Basarabia” (1938) și „De la noi din Basarabia” (1938) au suscitât frecvente și ample comentarii în epocă.

Cei mai reprezentativi prozatori basarabeni stabilesc relații intertextuale cu opera lui Ion Creangă la nivel de expresii, motouri, citate ascunse, la nivel de imitație a spectacolului existențial, de asimilare a artei narative. Distinse, în acest sens, pretind a fi până și prozele lui Ion Canna sau Grigore Adam, dar și povestirea autobiografică a lui Ion Druță „Horodiște” sau „Podurile” de Ion Constantin Ciobanu, un roman mai puțin românesc, dacă e să ne limităm doar la mostrele cele mai la vedere.

La nivel de adaptare, prelucrare, parafrază sau parodie se fac exemplare nuvela cinematografică a lui Vlad Ioviță „Se caută un paznic”, o transpunere intertextuală, cu subtext subversiv, primul roman postmodernist din Basarabia „Povestea cu cocoșul roșu” de Vasile Vasilache, ambele cu trimiteri aluzive la realitățile societății totalitare, proza lui Spiridon Vangheli, povestirile lui Ion Iachim, romanul panerotic „Gesturi” de Em. Galaicu-Păun sau narațiunea autobiografică „Totul despre mine” de Constantin Cheianu, ambele superludice, dar și alte proze semnate de Anatol Moraru, Ștefan Baștovoi, Alexandru Vakulovski, Vasile Ernu, Constantin Cheianu, Dumitru Crudu, Iulian Ciocan și alți douămiiști cu rescrierile lor grozave. Proza basarabeană de inspirație rurală reprezentată de Mihail Curicheru cu romanele „În deal la cruce” (1938) și „Fundul negru” (1940), ambele pierdute, „Pământ viu” (1939) de Sabin Velican, „Pământul ispitelor” (1935) și „Satele” (1938) de B. Jordan precum și prozele scurte semnate de Gheorghe V. Madan, Sergiu Victor Cujbă, Petre Cazacu, Paul Gore, Teodor Vicol, Nicolae Dunăreanu, Mihail Bărcă, Victor Pogolșa, Sergiu Matei Nica, Dragoмир Petrescu, Gheorghe Bujoreanu, P. Gregorian, Al. Tambur, Elena Dobroșinschi-Malai, Elena Vasiliu-Hasnaș ș.a. ilustrează într-un fel mai toate etapele evoluției prozei românești din secolul al XIX-lea cu modele iluministe, fiziologice, sentimentaliste, romantice, realiste, naturaliste și sămănătoriste până la experimentele moderne ale lui Leon Donici sau Constantin Stere.

Un fenomen aparte în asimilarea modelului crengian îl constituie scrierea unui text cu alt text. Nuvela „Se caută un paznic” de Vlad Ioviță este o intertextualizare deliberată a poveștii lui Ion Creangă „Ivan Turbincă”.

Vlad Ioviță stabilește relații intertextuale la nivel de scene ale unui subiect de sorginte crengian, la nivel de personaje. Inedită, deosebit de originală și ludică este maniera prozatorului în reinterpretarea scenei confruntărilor dintre Ivan Turbincă și Moarte, transfigurarea ironică a iadului și a raiului în care pătrunde păcatul. Elementul carnavalesc în descrierea raiului trimite aluziv la miturile societății comuniste, cu îngeri perversi, în care nici chiar însuși Dumnezeu nu mai e în stare să facă ordine în lumea debusolată, în derivă (o sugestie subtilă la realitățile din „imperiul răului”). Paznicul raiului este, într-o altă lectură, cerberul ideologic al unei lumi aflată după „cortina de fier”.

În a doua jumătate a secolului trecut arta narativă a lui Creangă este asimilată mult mai inspirat și creator. Ceea ce sare în ochi la Creangă este tocmai **cultul povestitorului și poetica subiectului**, modalitatea de a construi textul epic ca o suită de **scene** încheiate cu **rezumate narative**: „frate, frate,

dar pita-i cu bani, bărbate”; sau: „Vorba ceea: „Și piatra prinde mușchi dacă șede mult într-un loc”; sau: „Capul de-ar fi sănătos, că belelele curg gârlă”; sau: „Ce-i e scris omului în frunte-i e pus”; sau: „Nu-i după cum gândește omul, ci-i după cum vrea Domnul”; sau: „Surcica nu sare departe de trunchi” etc., etc. Aceste formule memorabile servesc uneori ca **rezumate** ale unor **analepse**, alteleori au funcția unor **prolepse**.

De rând cu accentele folclorice bine pronunțate, stilul romanului „Umbra comorilor”, mai trădează reminiscențe din Ion Creangă, din proza de aventuri și romanul polițist. Aceste reminiscențe sunt un indiciu al deschiderii romanului către tradițiile folclorice și literare.

Prozatorul basarabean a însușit că prezentarea unei scene trebuie încheiată, de exemplu, cu un rezumat narativ. Adeseori subiectul unei povestiri nu este altceva decât o serie de scene finalizate cu rezumate narative. Sau viceversa: povestirea este o succesiune de rezumate narative urmate de scene. Exemplară în acest sens este povestirea „Horodiște” de Ion Druță, în care alternanța dintre scene și rezumate narative se desfășoară. Reținem câteva mostre în care scena este anticipată sau încheiată cu un rezumat narativ: „așa e firea moldovanului – a le lua pe toate pe departe, cu cât mai pe departe, cu atât mai bine”; sau: „Cu toate că eram patru copii în familie, nu atât patru eram, cât doi și iar doi”; sau: „Mi-ar plăcea grozav să zic că am fost unul dintre cei mai buni elevi, dar adevărul, sfântul adevăr, stă alături, făcându-mi cu degetul, și zice: nu cumva să spui una ca asta” etc.

Copiii din proza basarabeană – Trofimaș al lui Ion Druță sau Guguță al lui Spiridon Vangheli sunt înrudiți genealogic cu Nică al lui Ștefan a Petrei, pentru care copilăria este idealizată ca și la Ion Creangă în „Amintiri din copilărie”.

Revelatorii în modelul narativ crengian sunt elipsele, pauzele, narațiunile repetitive, narațiunile ca reprezentare și narațiunile ca expunere care au avut un impact decisiv în promovarea unui cult al naratorului atât de memorabil și fascinant și într-o bună parte a prozei lui Vasile Vasilache, remarcabil în „Povestea cu cocoșul roșu” sau a lui Paul Goma, mai cu seamă în romanul „Din calidor”, cu un puternic filon autobiografic. Elementele ironice, ludice, carnavaliste, fascinante la Creangă, alcătuiesc în romanele lui V. Vasilache și P. Goma cele mai animate scene, materia cea mai consistentă a poezității românești.

Modelul Ion Creangă are în proza basarabeană un impact decisiv în afirmarea unui dialog al textelor.

Referințe bibliografice:

1. Ochișor Ionică, „Răsunete din Basarabia” de Gh. V. Madan, în *Viața Basarabiei*, 1936, nr. 3-4; *Viața Basarabiei*, 1935, nr. 7-8.
2. Istru Bogdan, Gheorghe V. Madan „Răsunete din Basarabia” în *Viața Basarabiei*, 1937, nr. 5-6.
3. Nicu Alex. M., P. A. Gheorghian: Popasuri sufletești, 1935, în *Viața Basarabiei*, 1936, nr. 1.
4. Costenco N. F., Anul literar 1938 în Basarabia, în *Viața Basarabiei*, 1939, nr. 1.

TIPOLOGIA FRAZEI ÎN CREAȚIA VIEREANĂ

**Adela NOVAC, dr., conf. univ., Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți**

Abstract: *The structure of the sentence in G. Vieru's poetry is directed towards simplified models, although there are many inversions of the constituent parts of sentences. The sentence is characterized by complexity (the number of compound sentences prevails over the composite ones). The composite sentences, actually, reflect the author's style, peculiarities of reflection, techniques to structure thoughts and ideas. It is worth mentioning that the syntactic complexity of the composite sentence makes the reading of a piece of literature difficult, but G. Vieru arranges the syntactic components very carefully, thus, offering the reader the possibility to penetrate to the essence at a more careful reading.*

Keywords: *sentence, composite sentence, subordination, coordination, syntactic constituents.*

Structura textului vierean este foarte variată. Astfel, ne propunem să examinăm particularitățile structurale ale diverselor tipuri de texte prezente în creația lui Grigore Vieru. Vom opera cu termenul frază, text și enunț. Termenul tradițional *frază* e conceput ca o structură alcătuită cel puțin din două propoziții, aflate într-o anumită relație sintactică, fiind, în același timp, o modalitate a autorului de a se exprima. În acest sens, lingviștii menționează că „frază este o unitate sintactică superioară, care este

alcătuită din două sau mai multe propoziții gata constituite, cu condiția ca acestea să contracteze între ele cel puțin unul din raporturile sintactice posibile în frază în română” (Dimitriu 2002: 883).

Cît privește termenul *enunț*, trebuie să precizăm că sintaxa modernă îl consideră un echivalent al propoziției, dar, în același timp, și al frazei. În acest sens, enunțul, echivalent al propoziției, este o structură preferată de către vorbitori, în comparație cu enunțul-frază, care se structurează mai greu de către vorbitori și presupune o decodare mai dificilă din partea receptorului.

Textul, la rîndul său, este o structură mai amplă, alcătuită din două sau mai multe enunțuri-frază coerente. În acest sens, lingviștii susțin că „textul este unitatea lingvistică superioară propoziției sau frazei” (Diaconescu 1989: 219); „textul este o unitate sintactică superioară care are în structură două sau mai multe fraze gata constituite... fiind obligatorie contractarea unui raport sintactic între aceste elemente constitutive” (Dimitriu 2002: 883).

E știut faptul că „între enunțuri se stabilesc anumite relații sintactice marcate formal prin jonctive coordonatoare, subordonatoare sau prin juxtapunere. În acest sens, dacă, la nivel frastic, relațiile indicate de conectori între componentele enunțului sunt, în primul rînd, sintactico-semantic și, secundar, pragmatice, la nivel transfrastic, legăturile dintre enunțuri sunt, în special, de natură pragmatică [...]. Astfel, la nivel transfrastic, nu regulile sintactice interesează, ci constrîngerile de ordin pragmatic, conexiunea dintre două sau mai multe enunțuri ținînd cont de intenția de comunicare, de condițiile de realizare a acesteia și de efectul scontat (adică de reușita comunicării)” (Dragomirescu 2010: 767).

În baza celor menționate mai sus, afirmăm că, în poezia lui Grigore Vieru, sintaxa propoziției relevă tendința către modele simplificate de organizare, deși sunt de reținut numeroasele tipuri de inversiuni ale părților constitutive ale enunțurilor. Prin contrast, sintaxa frazei se distinge prin complexitate, efect al predominanței raportului de subordonare, juxtapunere și, mai rar, de coordonare între propozițiile principale sau între subordonatele omogene. Fraza, de fapt, reflectă stilul autorului, particularitățile lui de reflecție; felul cum sunt structurate frazele trădează intenția autorului de a enunța mai multe idei și de a le plasa pe același trunchi / bază a frazei (una sau mai multe propoziții principale), frazele, în cazul dat, avînd o funcție descriptivă. E adevărat: complexitatea sintactică a frazei va face ca lectura să fie dificilă, dar autorul știe să structureze componentele sintactice, să le aranjeze astfel, încît, la o lectură atentă, să se poată pătrunde în esența relatărilor și cugetărilor autorului.

Obiect al discuțiilor noastre este fraza și tipologia ei.

Astfel, *tipul structural* al frazei poate fi determinat în baza raporturilor ce se stabilesc între constituenții propoziționali. Astfel, conform tipului structural, vom deosebi următoarele tipuri de fraze:

1. **frază formată prin coordonare** e fraza alcătuită din unități situate pe același plan și legate între ele prin coordonare, fiind dispuse numai pe plan orizontal. În creația lui Grigore Vieru atestăm fraze cu propoziții legate prin **coordonare**: *Nu sînt atît de tînăr, / dar nici bătrîn nu sînt* (Alt cîntec, 100); *A îmbătrînit norocul / Și nu mai găsește locul* (Cîntec basarabean, 365); *Am început lucrul / și le-am chemat la mine pe toate: pe Maria, pe Ana, pe Alexandra, pe Ioana* (Mică baladă, 29); *Am s-ajung atunci, poate, / La mijlocul ei aproape, / Ci să nu închideți cartea / ca pe recile-mi pleoape* (Legămînt, 30); *Mi-a dat inima ei mama, / Dar tot mă mai doare* (Transplantare, 32); *Plugarii se stropesc cu apă pe față / Și trupul lor se luminează / ca o fremătătoare dimineață* (Apă vie, 33); *Bucurii simple, / Dar care dorul de viață mi-aprind* (Metafora, 86); *Curînd va răsări soarele / Și va fi ca trupul tău / Gol, rourat* (Ce tînără ești, 93); *A îmbătrînit norocul / Și nu mai găsește locul, / Îi bătrîn, / Trage să moară, / Și nu mai ajunge-n țară, Cucule* (Cîntec basarabean, 365) etc.

Constatăm, la nivel joncțional, preponderența conjuncțiilor *și*, *dar*, *ci*. Aceste conjuncții au o frecvență diferită: conjuncția *dar* este utilizată mai des decît celelalte două. Situîndu-se la începutul versului, conjuncția *și* (sau *iar*) sugerează continuitatea unui discurs început anterior: *Și-ți place zborul fără șa / Și nimeni, nimeni nu-i în stare / Aripa -ți a o-cătușa* (Albina, 154); *Și pîinea e o fericire* (Și pîinea, 119). În același timp, conjuncția *și* poate exprima un raport adversativ atenuat: *Îmi cade brațul slab / Și părul ce mă curmă / Se face tot mai alb* (Alt cîntec, 100); *Ce-a spus oare mutul? / Și ziua oare ce-a spus?* (Mutul, 146). Conjuncția *ci* concurează în vers conjuncția *dar*, cu care apare în paralel: *Dar nu de stele / Se pustiește cerul, / Ci de mîinile tale* (De la mîinile tale, 132) sau poate comporta semnificația conjuncției *și*: *Ci doar în limba ta / durerea poți s-o mîngîi, / Iar bucuria s-o preschimbi în cînt*; în strofa următoare conjuncția *și* de la începutul versului introduce versul anterior: *Și doar în limba ta / Poți rîde singur / Și doar în limba ta / Te poți opri din plîns* (În limba ta, 50).

Sintaxa frazei, în creația viereană, se caracterizează prin prezența raportului de coordonare stabilit atât la nivelul propozițiilor principale, cât și la nivelul celor subordonate: *Ei au venit și-au plecat* (Nisipul de gheață, 218); *Curînd / va asfinți soarele / Și va avea îndureratul / Meu chip* (Ce tînără ești, 93); *Merg singur spre Dumnezeu / Și număr cîți români s-au pierdut* (Steagul de gheață, 239); *Știu că frate-mi ești și-mi ești părinte / Acum nimeni nu mă poate mînte* (Cîntec de leagăn pentru mama, 44); *Ea știe cînd și unde / M-am îndreptat din poartă* (Mai bine, 104) etc. Mai mult chiar: conjuncția coordonatoare și poate lega între ele două fraze: *Cum să iubești ochii / Din care seceta vine / Pîrjolitoare, / Seceta?! / Și mîinile – cum?!- / Din care năvalnic curge pustiul, / Pustiul?!* (Cum să iubești, 152).

2. frază formată prin subordonare este fraza alcătuită dintr-o propoziție principală și una sau cîteva subordonate, fiind dispuse pe plan vertical. De exemplu: *Nu-mi lua cercei și salbe, / Că de-acum am plete albe* (Cîntecul mamei, 43); *Care întîi va ajunge, pe aceea-n perete o voi zidi* (Mică baladă, 29); *Ce-mi dăruî tu / puțin e* (Această ramură, 84); *Încerci să te aperi / De fereastra prin care / L-ai văzut depărtîndu-se* (Stampă, 150); *Iar tu să vii din ploaie / cu părul lung și ud / și eu din plete stropii cum pică să-i aud* (Blestem de dragoste, 34); *La ceas de taină / Ei vor veni / Să-și odihnească brațul de piatră, fruntea grea ca de piatră și să vadă / Ce-i de făcut mai departe* (Brîncuși, 37); *Pur și simplu cad frunzele / Spre a ne vedea mai bine / Cînd sîntem departe* (Metafora, 86); *Mai bine mă cunoaște / Cea care ură-mi poartă* (Mai bine, 104); *Dacă pîinea ar plînge, / Atunci toată suflarea, / Tot omul / I-ar șterge lacrima* (Atîta sînge, 363); *Nu știu cum și de unde / Băiatul meu / A scos ieri / Această jucărie veche* (Ocheanul, 43); *Fug înapoi în ploaie / Să mă ascund* (Baladă, 53); *Ea știe cînd și unde / M-am îndreptat din poartă / Prin care lunci voi trece / și peste care ape, / Ce țin ascuns sub frunte, / Ce tîinui sub pleoape* (Mai bine, 104); *Departe nu alerg ca riul, / Căci cine uită, se destramă* (Spre chipul tău, 109); *S-o lăsați așa, deschisă, ca băiatul meu ori fata / să citească mai departe / Ce n-a dovedit nici tata* (Legămînt, 30); *Nu-mi lua cercei și salbe, / Că de-acum am plete albe* (Cîntecul mamei, 43); *Nu frică, nu teamă - milă de tine mi-i, / Că n-ai avut niciodată mamă, / Că n-ai avut niciodată copii* (Litanii pentru orgă, 137) etc.

Analizînd exemplele de mai sus, observăm că la introducerea subordonatelor în frază își dau concursul diverse jonctive: *care, ce, că, unde, cum, cînd, căci* sau *direct prin conjunctiv*.

Am putea menționa, în acest sens, frecvența sporită a jonctivului *care*. Atunci cînd semnificația poetică devine abundentă, cînd starea de tensiune crește, fraza devine mai amplă, cu mai multe subordonate atributive: *Brațele mele / Care pot sfărîma piatra / Și frînge oțelul; / Care pot sugruma peste fagul cel verde / Vipera șuierătorului fulger; / Care pot ține strîns / Ca pe-o monedă de aur / Rana lăsată în palmă / De tîrnăcop; / Care pot legăna pe ele / Toată zăpada pletelor mamei* (Brațele mele, 98); *Există o pasăre singură, / există o pasăre / care cîntă sus pînă cînd / mamă devine și moare. / Există niște pui singuratici, / există, o, niște pui / care țipă sus pînă cînd / mama le-nvie. / Există un cuib somnambul, / există un cuib / care umblă noaptea / pe marginea crengii și-a frunzei. / Există o iarbă ce-ajunge la cuib, / există o limpede iarbă* (Poem, 108). Ultimele strofe rup echilibrul sintactic și semantic al expresiei, sugerînd o modificare în lumea interioară a eului liric (resemnarea): *Aceste brațe (uitați-le!) / Sunt două strigăte / Înăbușite c-o roză, / Ah, dragoste!* (Brațele mele, 98); *Cu ea copiii și pasărea-mamă / se spală pe ochi dimineața* (Poem, 108).

Un registru bogat din punct de vedere funcțional îl are și adverbul relativ *cînd* care, de obicei, introduce în frază o circumstanțială temporală: *Așa ai mers pînă cînd, / Pînă cînd, mamă, ai ajuns / În fața acestui soare asfințit* (Așa ai mers tu, mamă, 128); *Știu că pașii tăi mă latră / Cînd, durut, la ei revin* (Cîntare scrisului nostru, 170); *Și plîneră de bucurie / Cînd aflară / Că sunt cuvinte românești / Și pot să cînte* (Logosul și muzica, 214) etc.

Jonctivul *cînd* generează ambiguități, la nivelul frazei viereane, și descifrarea lor ține de percepția cititorului, de cultura lui filologică. Astfel, poate fi confundată circumstanțiala temporală cu cea condițională: *De unde știi, mamă, / Cum arătai tînără / Cînd nu ți-ai întipărit / Pe nici o poză chipul* (De unde știi?, 127); *Cum aș putea cîndva, măicuță, / Cum aș putea a te uita / Cînd primul cer văzut de mine / Sunt ochii tăi, privirea ta, / Măicuță* (Primul cer, 249); *Dar cum să mă apăr, / Cînd însuși trupul lui Crist / Mai sîngerează încă* (Poem, 204); *Cu ce ne putem lăuda, / Cînd Domnul / Cu numai suflarea Sa / Rotește soarele și toate stelele* (Cu ce ne putem lăuda, 266) etc. În exemplele date, subordonatele introduse cu jonctivul *cînd* sunt, de fapt, subordonate condiționale și nu

temporale. Atestăm și exemple în care subordonata introdusă prin *cînd* îl pune pe cititor în situația de a deosebi circumstanțiala temporală de cea cauzală: *Cînd mai mult pe nelumină / te închini acestui lut* (Floarea-soarelui, 116) etc.

În același timp, starea emotivă a autorului dictează plasarea propozițiilor subordonate înaintea regentei, acestea preluînd accentul semnificativ al ideii poetice: *Care întîi va ajunge, / pe-aceea-n perete o voi zidi* (Mică baladă, 29); *Mai ales, cînd arde pămîntul, / însetat de ploaie, / Mai ales, cînd nu se întoarce / tata de la războaie, / Mai ales, cînd plec prin străini / și nu scriu cu lunile acasă. / Mai ales, în amurg, / cînd soarele / după dealuri se lasă, / mă doare* (Transplantare, 32).

Un fenomen pe care îl atestăm în fraza viereană este și devierea de la norma lingvistică: o subordonată poate fi antepusă sau postpusă cuvîntului regent. Din anumite interese stilistice, propoziția subordonată e distanțată de regentul ei, mai bine zis, marginalizată, încît cititorul are nevoie să analizeze structura în profunzime pentru a decoda corect semnificația ei: *O roșie gheară / Este mușcată din geam / Care te biruie* (Stampă, 150). Astfel, în fraza dată, subordonata atributivă *Care te biruie*, conform normei, ar fi trebuit să ocupe locul imediat după cuvîntul-regent *gheară* pe care îl explicitează: *O roșie gheară / Care te biruie / Este mușcată din geam*. Bineînțeles, topica dată trădează starea de neliniște și de zburcucenie a eroului liric.

O trăsătură caracteristică creației viereane este și introducerea subordonatei direct prin conjunctiv. În acest caz, autorul, din anumite interese prozodice, evită utilizarea conjuncției *ca să*: *Îmi arunc în apă copiii / Să văd cum înoată* (Metafora, 86); *Mă temeam să nu-ți fie frig / zise mama* (Acasă, 105); *Vin rudele să mă vadă* (Acasă, 105); *Mă aplec să le sărut mîna* (Acasă, 105); *Și țistuiesc pe cei mici / să fie cumiși* (Acasă, 105); *Vorbesc în șoaptă afară... / Să nu-mi tulbure somnul* (Acasă, 105); *Mă rog iubitelui Iisus / Să-mi ierte vorba rătăcită* (Scrisoare din Basarabia, 161);

3. frază mixtă este fraza alcătuită din unități propoziționale legate prin raporturi de coordonare și subordonare: *Vin rudele să mă vadă, / vorbesc în șoaptă afară / ca la priveghi, să nu-mi tulbure somnul / și țistuiesc pe cei mici / să fie cumiși* (Acasă, 105); *Femeia / pasăre trebuia să fie, / să zboare, / Dar Dumnezeu aripi nu-i dete* (Femeia, 58); *Iar tu să vii din ploaie / cu părul lung și ud / și eu din plete stropii / cum pică să-i aud* (Blestem de dragoste, 34); *La ceas de taină / ei vor veni / să-și odihnească brațul / De piatră, / fruntea grea ca de piatră / Și să vadă / Ce-i de făcut mai departe* (Brîncuși, 37); *Iar cînd nu poți / Nici plînge și nici rîde, / Cînd nu poți mîngîia / Și nici cînta, Cu-al tău pămînt, / Cu cerul tău în față / Tu taci atuncea / Tot în limba ta (În limba ta, 50); Printre ramurile verzi, / Cucule, / Te auzi, dar nu te vezi, / Cucule, / Cîmți dureri, singură-tăți, / De-aceea nu te-arăți, / Poate chiar îți e rușine / Că la Prut nu este bine, / Cucule* (Cîntec basarabean, 364) etc.

4. fraza juxtapusă este fraza în care raporturile dintre propoziții se realizează fără jonctive. În general, juxtapunerea exprimă raporturile sintactice dintre propoziții mai puțin precis decît joncțiunea (în special, cînd leagă o subordonată de regenta sa). În acest caz, decodarea reușită de către cititor a nuanței pe care o comportă subordonata e dictată de nivelul de pregătire a acestuia, de capacitatea lui de a analiza structurile de suprafață în profunzimea și complexitatea lor.

Astfel, cît privește fraza juxtapusă, în creația lui Gr. Vieru, ea se dezvoltă în dimensiuni de amploare, ideea concentrîndu-se de la o propoziție la alta, de la un vers la altul, fraza, astfel, amplificîndu-și semnificația: *Te gîndești la pîinea ta, / Eu la a mea* (Atîta sînge, 363); *Mi-i dor necuten de Iisus / Mi-i dor de cele ce n-am spus / Doru-mi-i de Precista / și de zăpada de cîndva* (Ne-am născut într-o colindă, 347); *Ne-au mînat ca pe tîlhari, / Ne-am întors tot gospodari, / În Taiga lăsat-am casă / Tot cu poartă, tot frumoasă. / Ne-au mînat ca pe jivini / Ne-ntorsesem tot creștini / Tot creștini întorsu-ne-am, / Tot ca țară, tot ca neam!* (Balada celor deportați, 356); *Știu: cîndva la miez de noapte ori la răsărit de Soare, / Stinge-mi-s-or ochii mie / Tot de-asupra cărții sale* (Legămînt, 30); *Sunai al mamei pâr sub cetini / Veniră-n fugă-atunci prieteni* (Harpa, 45); *Nu știu: răsare iarba, / Mai curg pe văi izvoare?! (E-o liniște iubirea?, 101); Am cunoscut durerea, / nu am ce mai cunoaște (E-o liniște iubirea?, 101); Se gudură, se face mic, / Se lipește singur de frază* (Punctul, 55) etc.

În concluzie, menționăm că fraza în creația viereană este variată, ceea ce denotă complexitatea de idei pe care autorul încearcă să le transmită cititorului, dîndu-le formă și sens.

Referințe bibliografice:

1. Diaconescu, Ion, *Probleme de sintaxă a limbii române actuale*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1989.

2. Dimitriu, Corneliu, *Tratat de gramatică a limbii române. Sintaxa*, vol. II, București, 2002.
3. Dragomirescu, Adina ș. a., *Gramatica de bază a limbii române*, coord. G. Pană Dindelegan, Univers Enciclopedic Gold, București, 2010.
4. Vieru, Grigore, *Taina care mă apără*. Opera poetică (ediție realizată de Grigore Vieru și Daniel Corbu). Iași: Editura Princeps, 2008.

АССОЦИАТИВНАЯ МНОГОЗНАЧНОСТЬ ОБРАЗА «ВЕТКИ» В РОМАНЕ САШИ СОКОЛОВА «ШКОЛА ДЛЯ ДУРАКОВ»

Владимир БРАЖУК, канд. наук, доцент,
Бэлцкый государственный университет имени Алеку Руссо

Abstract: *The text by Sasha Sokolov is the "demonstration" of heterogeneity, mental associations, collage, abundance of homogeneous "chains". The article examines one of the most characteristic parts of the text and shows what associations are caused in the mind of the protagonist by a single word – "branch". The associations are based either on sound, or morphological or semantic attributes. The poly-semantic word "branch" is first perceived as a railway branch, then as a branch of acacia, which in turn is transformed into Veta Akatova, Nymph's beloved teacher. Even so, the context does not eliminate polysemy, but rather takes into account all the meanings at once, as a whole. Intertextuality, fragmentariness, eclecticism, a combination of various styles and genres, a mixture of illusion and history, myth and modernity, a blending of different languages, cultures, truths emphasize the post-modern orientation of the novel "The School for Fools" by Sasha Sockolov.*

Keywords: *schizophrenic discourse, associativity, stream of consciousness, concept-sphere, rhizome.*

Роман Саши Соколова «Школа для дураков», написанный в 1974 г., в России был впервые опубликован в журнале «Октябрь» за 1989 год №3. Роман не сводим к пересказу, более того, пересказ содержания текста не дает и не может дать представления, о его художественной сути. Во-первых, художественное время произведения не линейно, а дискретно и взаимозаменяемо; во-вторых, текст постоянно разрастается вширь, скрупулезно описывается любая мелочь, любая деталь; в-третьих, чувственное и эмоциональное мировосприятие главного героя делает сюжет и ткань повествования лирическими; в-четвертых, особенно важным в повести является то, как рассказывается. Последнюю особенность обозначают как «...любовь автора к русскому языку, любовь страстную и взаимную» (Руднев 1999: 358). Язык романа Саши Соколова разрушает стилевые и жанровые стереотипы, следствием чего является способность слов, по-разному сочетаясь, рождать новые смыслы и прояснять старые, выявлять множество значений в одном контексте. Полисемантность текста создается с помощью множества общезыковых и контекстуальных синонимов и антонимов, а также с помощью омонимии и паронимии.

Роман «Школа для дураков» построен как поток сознания подростка, страдающего раздвоением личности, то есть шизофреника, как внутренний монолог героя, с самим собой. В тексте размываются границы между иллюзией и реальностью, выдумкой и действительностью.

Создается впечатление, что текст рождается прямо на наших глазах; герой постоянно перебивает себя, уточняя, как лучше рассказывать, иногда автор вступает в диалог с героем, помогая ему в повествовании. Принципы нонселекции и гетерогенности диктуют особую манеру письма: главным является все, второстепенные мелочь, деталь, персонаж оформляются в равноправные фрагменты текста. И когда автор просит героя рассказывать «*все по порядку и подробно*» здесь звучит ирония. Рассказывать подробно – значит, не упускать ничего, все важно и значимо; «по порядку» исключает порядок как таковой, так как все смешивается, невозможно логически, связно пересказать данный текст: слова и предложения объединяются в текст не по законам логики, а по законам ассоциаций.

Главный герой романа Нимфея Альба, поток сознания которого составляет основу произведения Саши Соколова, как мы уже говорили, шизофреник, «*Шизофрения (от древнегр. *shizo* – раскалываю + *phren* – душа, рассудок) ... Одним из основных симптомов шизофрении является расстройство ассоциаций. ... Следующие друг за другом мысли шизофреника могут не иметь никакого отношения друг к другу, то есть нарушается фундаментальный принцип связности текста. ... Мышление при шизофрении приобретает странный, чудаковатый характер, мысли совершают скачки. Все это напоминает картину сновидений или картину в сюрреализме*» (Руднев 1999: 355).

Однако, Нимфея не воспринимается читателем как слабоумный, лишенный индивидуальных черт личности, шизофреник. Наоборот, герой притягивает к себе богатством внутренней жизни, отсутствием фальши, детской чистотой и искренностью.

Шизофренический дискурс – это способ повествования, который помогает автору решать эстетические задачи, связанные с поэтикой модернизма и постмодернизма. С помощью такого дискурса легко передать дискретность хроноса. Для постмодернистов подлинный художник – это всегда «шизоидная личность»: он обращается к «шизофреническому дискурсу», к языку, отрицающему язык общепринятой логики и причинно-следственные связи. Нимфея – творческая личность, поэтому и язык его, и ассоциативные связи не общепринятые и устоявшиеся, а особые, индивидуальные. Соединяя несоединимое посредством различных видов ассоциаций, герой и автор открывают перед читателем смыслы, о которых тот всегда интуитивно догадывался и подсознательно ощущал, но не предполагал, что это можно выразить и объяснить словами.

Спиноза сформулировал закон ассоциаций следующим образом: *«Если человеческое тело подверглось однажды воздействию одновременно со стороны двух или нескольких тел, то душа, воображая впоследствии одно из них, тотчас будет вспоминать и о других»* (Спиноза 1957: 423). Так происходит и в романе Саши Соколова: события, предметы, лица, слова, звуки, воздействующие на героя, ассоциативно влекут за собой череду других событий, предметов, лиц, слов, звуков, картин. Психические ассоциации, не связанные друг с другом тематически; мышление, совершающее скачки, приводят к тому, что читатель забывает, о чем говорилось в начале страницы, поток ассоциаций представляет все новые и новые картины. Такой прием, когда в тексте заявляется одно, а говорится о другом, можно обозначить как постмодернистский. Автор явно «издевается» над ожиданиями читателя, над стереотипами его эстетического и обыденно-практического мышления. Читатель обманут: ему объявили, что будут описывать определенное событие, или предмет, или лицо, и он, основываясь на своем опыте ждет, что так и произойдет, но ассоциативно, в «потоке» шизофренического дискурса появляются новые события, предметы, лица, которые, в свою очередь, влекут за собой другие события, предметы, лица, и так до бесконечности. Появляются персонажи, описываемые подробнейшим образом, и, казалось бы, по логике вещей они должны принимать участие в дальнейшем повествовании, но снова возникает «обман». Спрашивается, зачем с такой скрупулезностью надо было описывать второстепенный персонаж и постоянно перескакивать с одной сюжетной линии на другую? Очевидно, для автора важно и значимо абсолютно все, мир для него не упорядоченная, логически выстроенная субстанция, а хаос. Текст Саши Соколова – это «демонстрация» гетерогенности, психических ассоциаций, коллажа, обилия однородных «цепочек». Читатель уже и не помнит, с чего все начиналось, стихия повествования увлекает его все дальше, читатель ждет, что отступления и детали закончатся, и начнется стройное сюжетное повествование, ему доскажут наконец то, о чем обещали рассказать, но этого не происходит. Читателя, ждущего логическое сюжетное построение, «спасает» только то, что у автора заканчивается бумага. Постепенно приходит понимание, что частотность незначительных деталей, подробно описываемые персонажи, мелькнувшие лишь на мгновение, и множество предметов, состояний, звуков, случаев, по-разному взаимодействуя и противореча друг другу, приводят к ощущению щемящего чувства ностальгии взрослого человека по чистому и искреннему, но утраченному миру подростка, который, как поэт, поведал о жизни нечто важное.

Далее на одном из самых характерных фрагментов текста покажем, какие ассоциации вызывает в сознании одно единственное слово. Ассоциации основываются либо на звуковых, либо на морфологических, либо на семантических признаках. Данный отрывок представляет собой фрагмент «потока сознания» объемом примерно в страницу. Чрезвычайно трудно вычленивать отдельные примеры для подтверждения наблюдений, так как, лишенные контекста, они теряют свою значимость. Многозначное слово «ветка» осознается то как ветка железнодорожная, то как ветка акации, которая в свою очередь трансформируется в Вету Акатову, любимую учительницу Нимфеи. При этом контекст не снимает полисемии, а, наоборот, учитывает все значения сразу, едино. *«Это пятая зона, стоимость билета тридцать*

пять копеек, поезд идет час двадцать, северная ветка, ветка акации или, скажем, сирени, цветет белыми цветами, пахнет креозотом, пылью тамбура, куревом, маячит вдоль полосы отчуждения, вечером на цыпочках возвращается в сад и вслушивается в движение электрических поездов, вздрагивая от шорохов...» (Соколов 1999: 26). Мало того, что ветка одновременно цветет белыми цветами и пахнет креозотом, как положено и ветке дерева, и ветке железнодорожной, она еще и пахнет пылью тамбура и куревом. Семантика слова претерпевает постоянные и динамичные метаморфозы за счет ассоциаций, связывающих железнодорожную ветку с поездом, с вагоном, с тамбуром, с людьми, которые едут в вагонах и курят, а может быть, с курением обходчиков, или встречающих и провожающих, стоящих на станции. Ветка персонифицируется, «на цыпочках возвращается в сад и спит», но поезда, идущие по ней, не дают спать, и далее следует подробный перечень людей, объединенных, по одному ассоциативному признаку: бессонница, на которую их обрекают бегущие поезда. Это и желчные старухи, и безногие вагонные гармонисты, и путевые обходчики, и умные профессора, и безумные поэты, и рыбаки, и бакенщики-островетяне, и служащие лодочных пристаней в гоголевских шинелях без пуговиц. Достаточно такой аллюзии, как «гоголевские шинели», а иначе достаточно двух слов, и имплицитное содержание текста расширяется, охватывая века. Затем читатель сам ассоциативно выстраивает культурную парадигму: во-первых, возникает концептосфера (Д.С. Лихачев) имени «Гоголь» и всего, что с ним связано; во-вторых, концептосфера повести «Шинель» и различных ее комментариев и трактовок; в-третьих, тема маленького человека в литературе XIX века, которая, как известно, «вышла из "Шинели" Гоголя», а вся литература – это и Пушкин, положивший начало теме маленького человека, и Лермонтов, и Тургенев, и Гончаров, и Некрасов, и Достоевский, и Толстой, открываются новые концептосферы, связанные с каждым именем в отдельности. Возможно то, что шинель в XX веке остается без пуговиц, а ее обладатель страдает бессонницей, говорит о нерешенности проблем маленького человека, о преемственности писательских поколений, а также об авторской иронии. Отсутствие пуговиц может быть связано с тем, что новая власть не решила проблему «униженных и оскорбленных». Метафорическое же значение состоит в том, что нет достойного современного автора, способного «сшить» новую «Шинель», то есть писать так же, как это делали мастера XIX века.

«...Но ветка спит, сомкнув лепестки цветов, и поезда, спотыкаясь на стыках, ни за что не разбудят ее и не стряхнут ни капли росы – спи спи пропахшая креозотом ветка утром проснись и цвети потом отцветай сыпь лепестками в глаза семафорам и пританцовывая в такт своему деревянному сердцу продавайся проезжим и отъезжающим плачь и кричи обнажаясь в зеркальных купе как твое имя меня называют Веткой я Ветка акации я Ветка железной дороги я Вета беременная от ласковой птицы по имени Найтингейл я беременна будущим летом и крушением товарняка вот берите меня я все равно отцветаю это совсем недорого я на станции стою не больше рубля и продаюсь по билетам а хотите ездуйте так бесплатно ревизора не будет он болен погодите я сама расстегну видите я вся белоснежная ну осыпьте меня совсем осыпьте же поцелуями никто не заметит лепестки на белом не видны...» (Соколов 1999: 26-27). Отсутствие точек и запятых окончательно сшивает денотативные и коннотативные значения, прямые и метафорические. Уход от жесткой однозначности, текстовой хаос, создаваемый посредством коллажа, передают хаос бытия, невозможность четкого разделения и разграничения вещей, понятий, смыслов, все взаимосвязано, одно перетекает в другое и не может самостоятельно, без другого, существовать. Смысл слов оказывается не в них, а между ними, и только на этой границе ощущаются все значения и смыслы. Поток сознания все «льется» и «льется», ассоциативно сопрягая колеса в мазуте, врезавшиеся в железнодорожную ветку, с ладонями в перчатках, срывающими белую ветку и покушающимися на чистую Вету. Звуки идущего поезда вклиниваются в поток сознания, рождаются ассоциативно связанные с этими звуками слова, фонетические «очертания» которых ведут к следующим акустическим ассоциациям; слова распадаются на звуки и отдельные буквы, в их новом соединении возникают новые слова и новые смыслы, наслаивающиеся на предыдущие, уводящие текстовое содержание к бесконечности: «...я не хочу быть старухой милый нет не хочу я знаю я скоро умру на рельсах я я мне больно мне

будет больно отпустите когда умру отпустите эти колеса в мазуте ваши ладони в чем ваши ладони разве это перчатки я сказала неправду я Вета чистая белая ветка цветку не имеете права я обитаю в садах не кричите я не кричу это кричат встречный тра та та в чем дело тра та та что тра кто там та где там там там Вета ветка вѣтлы ветка там за окном в доме там тра та там о ком о ком о чем о Ветке вѣтлы о ветре тарарам трамваи трамваи аи вечер добрый билеты би леты чего нет Леты реки Леты ее нету вам аи цвета ц Вета ц Альфа Вета Гамма и так далее чего никто не знает потому что никто не хотел учить нас греческому...» (Соколов 1999: 27).

Ассоциативно вплетаются в поток сознания обрывки правил, изученных на уроках русского языка: правильное ударение (ветла, вѣтлы), определение предложного падежа в тексте по вопросам о ком? о чём?, а родительного – чего нет? Леты, реки Леты – перетекает в то, что реки Леты ее нету. Сожаление вызывает тот факт, что никто не учил греческому, и теперь «...мы почти не понимаем этого того сего...» (Соколов 1999: 27).

Ассоциативные отступления, связанные с воображаемой жизнью героя и со всем, что его окружает, окружало, будет окружать, главенствуют в повести, несут основную смысловую нагрузку текста. Отсюда множество перечней, подробно описываемые детали и второстепенные персонажи; скобки, информация в которых растягивается на целые страницы. Текст «превращается» в дерево (ризому), лишённое ствола и корня, состоящее из одних ветвей. Может быть, поэтому в романе Саши Соколова особое внимание уделено ветке дерева и ветке, которая является отдельной линией в системе железных дорог и отклоняется в сторону от основного пути.

Библиография:

1. Руднев В.П. *Словарь культуры XX века*. – М.: Аграф, 1999.
2. Саша Соколов. *Школа для дураков*. – Санкт-Петербург: Симпозиум, 1999.
3. Спиноза. *Этика*. Избранные произведения. Т.1. М., 1957.

ІННОВАЦІЙНІ АД'ЕКТИВНІ Й АДВЕРБІАТИВНІ МОРФОСТИЛЕМИ ЯКІСНОЇ ТА КІЛЬКІСНОЇ ГРАДАЦІЇ ОЗНАКИ У СТРУКТУРІ УКРАЇНСЬКОГО ТА РОСІЙСЬКОГО ПОЕТИЧНОГО ІДИОМОВЛЕННЯ МИХАЙЛА СТРЕЛЬБИЦЬКОГО

*Лариса СЕМЕНЕНКО, професор, філологічний факультет,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

Abstract: *The article states the innovative (potential / occasional) adjective and adverb lexemes, which are representative for the poetic speech of Mikhailo Strelbitski. It analyzes the semantic and grammatical categories with correlative intensity grade signs and quantitative traits, their place in the structure of the idiolect and their articulable powerful potential.*

Keywords: *morfostilema, grammeme, comparative, superlative, poetic speech.*

Запропоновані для аналізу модифіковані компаративні та суперлативні одиниці розглядаються у системі координат морфостилістики, що вивчає процес безперервного оновлення й ускладнення поетичного мовлення як особливого типу художнього моделювання, динамічні процеси у структурі ідіостилістичних кодів, певні марковані елементи морфологічного рівня, які, зазвичай, характеризуються емотивністю, експресивністю, аксіологічністю та змістовою ускладненістю.

Марковані морфостилеми семантико-граматичних категорій якісної та кількісної градації ознаки являють собою конденсовані засоби вираження, в яких будь-які зміни у плані вираження, у поверхневій структурі спираються на глибинні семантико-стилістичні трансформації значення, сприяють активізації периферійних, потенційних і оцінних сем, викликають різноманітні смислові асоціації. Виникнення таких мовленнєвих фактів у поетичному мовленні зумовлене як потребами комунікативної зручності, так і можливістю адресанта завдяки наявності таких прагматично значущих утворень «керувати» процесом рецепції, рефлексії й аналізу тексту з боку адресатів. Активне функціонування ад'єктивів, адвербіативів з актуалізованими грамами / семами якісної та кількісної градації ознаки свідчить про неабиякий креативний потенціал морфологічного рівня мови.

Матеріалом нашого дослідження стали інноваційні словоформи й лексеми із творчого доробку талановитого сучасного українського поета, критика і літературознавця, лауреата премій імені О. Білецького й імені М. Коцюбинського Михайла Стрельбицького, що містяться в його українсько- та російськомовному дискурсі.

У кодифікованій літературній мові не утворюються ступеньовані словоформи від ад'єктивів, що входять до категорії безвідносної міри якості, а також від віддієслівних ад'єктивів з префіксом *не-*: *невсипуций, невпинний, незборимий, незабутній, невиліковний* тощо (*Безпояско, Городенська, Русанівський 1993: 106-107*). У поетичному мовленні М. Стрельбицького активно функціонують такі утворення, що стають фактами морфостилістики і мають певний виражальний потенціал:

«Відтак же як і не збагнути, / чому саме Санкт-Ленінград / став колискою *найнедоношенішої* / з-поміж революцій...» (2009: 36); «Ага, і тому, що на / Місяць вони [американці – Л. С.] висадилися за Кондратоковими кресленнями, / а літаки їм поробив Сікорський? / Ну, то це ж ясно. Але найбільше, кажете, тому / що вони найактивніших, *найнепосидючіших* / з усього світа усіма способами збирали...» (1999: 48).

Лексема *непосидючий* вже має у структурі значення сему 'дуже' – дуже рухливий, енергійний.

Ступенів порівняння не мають також складні прикметники, до структури яких входять прикметник з іменником типу *блакитноокий, високочолій, крутоберегий* тощо (*Сучасна українська літературна мова. Морфологія 1969: 164-165*). А. П. Грищенко, уточнюючи номенклатуру ад'єктивів, відсутність ступенів порівняння яких зумовлена їхніми значеннєвими та структурними особливостями, слушно додає, що загальні обмеження не можна вважати абсолютними. В індивідуальному словотворі письменника можливі стилістично виправдані їх порушення (*Українська мова. Енциклопедія 2000: 610*).

Процес свідомої рефлексії автора щодо категорії співвідносної інтенсивності ознаки у складних прикметниках яскраво відбито в його творчості:

«Мати-мачуха тче оксамити / не собі, / не самій собі; / мати-мачуха – людям найменшим, / жовтоносим / і сонцеоким, / цілоденним, *іще цілоденнішим*, / з мати-мачушиним сяйноскопом...» (2004: 143); «Не крокодил и не гиена, / Зюганов – всероссийский Гена, / ребятам крымским всем пример, / он – самый видный пионер; / и *красногалстучнее* нету» (2014б: 114); пор. також функціонування його українських і російських потенційних та оказіювальних експонентів цієї ж категорії, твірними яких є складні ад'єктиви (числівник та іменник, іменник і дієслово тощо): «Грай, конику, вигравай: / мирнішого в світе нема / над наш наймирніший край... / – Ну-ка, трѣхцветный! Эх-ма!.. / Хор: / – Но если опять и вновь / *трѣхцветнее* нету нигде, / и всего миру любовь / к Двуглавному крепнет везде... / – ... то як же ж ти можеш, блін, / не поНяти, не зрозуміть, / що з жовто-блакитним своїм / ти випав з потоку століть?!...» (2006: 241); «... и носитель щедрот / *богоноснейший* и благосклоннейший – / самый мирный в мирах – / автохтонам любым / друг, товарищ, и старший брат» (2015а: 33); «Госпоп Госдепу фору даст / в делах защиты интересов / Гостраста, ибо сей Гостраст / *есть православнейший* – известно» (2014б: 97).

Грамему найвищого ступеня порівняння автор вводить і до сталих ад'єктивно-субстантивних сполук – складних одиниць термінологічної і професійної лексики:

«Той – орач, той – сівач, / той – ловець, той – співець, / ну а той – / залицяльник-бездільник. / Тому квас не про нас, / тому пиво-меди. / Ну а тут, / як на сміх: / всеньку ніч козиряє / *щонайстарший сержант* Голінник; / підійшов – відійшов, / відійшов – підійшов, – / ну, немов з молодих молодий, / молодий з молодих!» (1988: 42); «...А поруч павутиння пролітає / В якийсь... *найпаралельніший світи*» (2000: 107); «Такое богатейство природы, / такой *«федеративнейший простор!»*» (2014б: 8); «Минск – столица чудес новомоднейших / один величайший маг профанаций и экспроприаций / представил одновременно / интересы двух республик народнейших / и одной федеративнейшей федерации» (2014б: 43-44); «И потому – / несмотря на / конституционно гарантированные каждому / суму да торьму, – / всеобщий одобрямс (такое вот невезение!) / оборачивается жопищей... / да, *коллективнейшего прозрения...*» (2014б: 84); «В стране – величайшей до одурения! – / где покрывает столь

многое ряса, / грядёт КОЛЛЕКТИВНЕЙШЕЕ ПРОЗРЕНИЕ / на смену ВСЕОБЩЕГО ОДОБРЯМСА?» (2014б: 86); «Если некий народ / БЕЛОЙ-БЕЛОЙ, БЕЛЕЙШЕЙ КРАСКОЙ / красит фуры – гуманитарнейшей миссии ради...» (2015а: 34); натрапляємо на такі утворення й у назвах віршів, наприклад: «Об Урнах Преображения всенароднейшего волеизъявления (не-сказка)» (2014б: 86); «Сказка (Сия наинароднейшая, да покамест не самая известная в народе) о круговороте власти в московской природе» (2014б: 5). Модифіковані експоненти вищого ступеня порівняння нечисленні: «... да, именно здесь [в Арктике – Л. С.] / обнаружили днесь / ископаемые всё более полезные...» (2015а: 62).

До ад'єктивів у складі лексикалізованих, термінологізованих сполук, стійких сполук народнопоетичної, розмовно-побутової фразеології додаються й експоненти категорії кількісної градації ознаки:

«Народний дуже депутат / не найбагатшої з країн, / годинник за мільйонів п'ять / на білій ручці носить він; / <...> Ніякий то ж не атентат – / короткий істини момент: / народний дуже депутат / цвіте лайном, пан-рудимент» (2009: 260); «... занадто сонячний зайчик – / з самого сонця неначе» (2004: 156); «Рим Перший, Другий, дуже-же Третій... / Четвертому заборонив / являться (Третій) на планеті, / яку собою осінив» (2015б: 16).

При додаванні експонентів категорії надмірної кількості ознаки можуть виникати різні експресивно й емоційно забарвлені ефекти, наприклад, модифікований ад'єктив у складі стійкого сполучення конотовано іронією, сарказмом. Такі слововживання супроводжуються й експресією вжитку, й експресією сприйняття маркованого комплексу. Один із віршів-памфлетів українського Джонотана Свіфта – Михайла Стрельбицького має назву «Превелика політика; чорнова робота». Усталене сполучення велика політика, ад'єктив якого отримав сему 'дуже', накладається на перераховані дрібнючі справи «нашого пана президента» «Валуєвського Мовного Простору». Розбіжність між модифікованою назвою – превелика політика і суттю описаних реальних вчинків стає ще більш вражаючою і призводить до розвитку у маркованому сполученні імпліцитної контекстуальної енантіосемії, теж емоційно забарвленої і зрозумілої всім читачам (див.: 1999: 27-29). Пор. також: «Встав з колін, без добачи никак не прожить, / не сплясать – на прямих-то! – / в Большом-пребольшом театре...» (2015а: 36).

«Стійкі ад'єктивно-субстантивні сполуки можуть збагачуватися суб'єктивно-авторським градуванням ступеня вияву ознаки – і як наслідок оновлюється їхня образність, вони отримують квант експресивності. Кожне з наведених маркованих вербальних експонентів імпліцитних смислів доречне, гармонійно вплетене у тканину твору, інтенційно обумовлене. При інтерпретації їх реципієнтами пріоритетності набувають когнітивно-аксіологічні параметри цих маркерів поетичного мовлення М. Стрельбицького.

Поява переносно-метафоричних значень у відносних ад'єктивів пов'язана, на думку В. В. Виноградова, з переміщенням їх із однієї сфери до іншої. Розвиток у них якісних значень обумовлений семантикою іменників, від яких вони утворилися. Але якщо в іменнику це виявляється як своєрідний метафоричний ореол, як натяк на переносне значення, то у похідному прикметнику воно кристалізується як окреме значення (Виноградов 2001: 161). Майже кожен відносний прикметник в умовах сильного прагматичного оточення може розвивати якісні значення, і на нього може поширюватися дія категорії співвідносної інтенсивності ознаки, пор. наявність і функційний потенціал таких морфостилем-інновацій у структурі ідіолекту М. Стрельбицького: буржуазніший, українніший, кругліший, найбездомніший, найвербовіший, найпрограмовіший, найслов'янськіший, спільніший, шурхіт ніший; бесшевроннейший, весенейший, мировейший, таёжнейший, угарнейший, христианнейший (рос.) тощо, пор.:

«Старшої [хати – Л. С.] й нема, / у Києві принаймні; / сільськійшій нема / в столиці всіх столиць» (2004: 11); «Не вискочиш ні з себе, ні з таланту, / себе й талант, як робу, доноси – / зноси, порви, розчміхай, бо часи / грядуть ще буржуазніші, як пси, / такі обуржуазнять і Оранту» (2009: 295); «Найбездомніша [геранька – Л. С.] поміж бездомних / (хто як можеш, так вимовляй), / найскоромніша поміж скоромних / (як умієш, так затуляй)» (2004: 189); «Як перешли на розривні, / в тій найслов'янськішій війні / сили, звіздуо мічені, / Москвою в ум калічені, / Заплакав сам суворий Спас» (2006: 232); «Русокоса верба. Коліскова! / Прутик

прутикові паралельний, / *найвербовіша*, чиста, здорова...» (2004: 147); «– Ти від пшеничних степів... / – Орловских лучших кровей... / – ... подільських тарпанних горбів... / – и кабар динских очей... / – А очі, віченькі, то – / *хіба українніше є*» (2006: 238); «Где ж ты, *мировейший* комэкс, / где ты, генсек *мировой*? / Сумел бы, вестимо, вести / всех лучше, как встарь, Белый царь, – / вести, чтобы веры спасти / у всех океанов алтарь!..» (2006: 241); «Отпускники, наденьте ордена! / Шахтёры вы, но вы – и трактористы, / герои *бесшевроннейшей* конкисты...» (2015a: 88); «Если некий народ НА МИТИНГ ЛОЯЛЬНОСТИ / надёжно приходит (там фоткаться жаждет), / <...> В памяти Площадь – *весеннейший* терминик, / в памяти – лояльности сладострастие» (2015a: 57); «Плюшкин, Чичиков, Ноздрёв / раз сойдясь в одном обличье, / наломают много дров, / настрогают много спичек / в том *таёжнейшем* лесу...» (2014б: 39).

До співвідносної / безвідносної модифікації залучаються відносні ад'єктиви у складі тавтологічних сполук:

«Людський планктон / виявляє мобільність, / величає дебільність. / Транспаранти! Лозунги!.. / «Навіки геть зубожіння! / Нарешті настав наш час: / оберемо собі на служіння / найудатніших саламандр, / найдостойніших з-поміж акул, / найвідповідніших з числа / песиголовців!.. / Нумо ж!» / <...> Акули причаровують своєю щирістю / та відвертістю; / у саламандр *найпрограмовіша програма*» (2009: 43); «*Небо небесне* таке – / підняти брови; / *Дніпро дніпраний такий*, / дніпристий, дніпровий» (2004: 9).

Натрапляємо на випадки модифікації ад'єктивів префіксоїдами відчислівникового походження *сто-*, *три-* (формальними експонентами семантико-граматичного значення надмірної кількості ознаки):

«Ніщо не стане понад душу чисту / (брудне сумління – *стопекельний* жаж!)...» (2000: 76); «Сам-собі-чуб, / вагомі очі, / граційно-грецький ніс... Вуста? / Іроній, насолод охочі. / Все разом – Антипростота. / У білій льолі (чи – в халаті?) / на *тридалекім* барвнім тлі...» (2000: 92).

Передача семи / грамеми категорії інтенсивності вияву ознаки формальним експонентом *роз-* – явище в українському поетичному мовленні непоширене. В ідіомовленні митця представлено досить широко, пор.:

«... ковано, але іржа не ятриль / синіх заліз [летючої галери – Л. С.] *рознебесних*» (2006: 263); «Байці – квіт! / А нам лишилося гадать: / що воно за *розпрекрасна* тая *стать*» (2009: 196); «... аж душі стануть *розвеселі*, / аж Дух озветься у домах» (2006: 261); «... в поисках истоков оных не удержим, / непобедим / (даже если *бесшевронно-разулыбисто* / попервоначалу / *туды-растуды* является)...» (2015a: 64); «ДДТ – тот который не песня, а «дуст», – / он ведь пуше лобых, *растудей*, ОРТ...» (2015a: 16).

Гіперболізація поіменованої / імпліцитної ознаки досягається введенням до структури значення ад'єктивів, адвербіативів префіксів *роз-*, *про-*, *пере-*, *наи-*:

«Хати «сшиваючи» докладне, / в легені бравши від порошок, / пройдете так *розпроколядно*, / столунко, семисотруладно...» (2006: 261); «І знов до Тимоша прийшов чорний негр: / *Розпротаку*, надумавсь? – питає. / ... Не пішов бригадирові сіять посів, / Занедбав сільмаг-кооперацію. / Іде бригадир: «Чи не *розпротаку* / Туди твою, к слову мовити!?!...» (1999: 42); «Дай нам, Боже, котрий з дошки, низпошли народів-братів / та народів-сватів, / обручальників, / величальників, / спонукальників, / матюгальників / («*Так – розтак – перерозпротак* / її, рідну, липову неню: / у ... печінку ... чи ... пак ... / у ... печеню?»))» (1999: 7); «Бач, жадана його лобогрійка, / переказують, вже – італійка / (там чи, може, лиш півіталійка, / вже така, *розперетака*...» (2014в: 23-24); «Пан дільничний, зібравши тижневу данину / з самогонщиків злісних і пяків, / вже в район свій райцентрівський / втішено линув, / бакаї матюкавши *перерозпротакі*...» (2014в: 21); «Что ж ты, Раша-гудей-растудей, / лгунья, врунья ты, *распротудей!*» (2014б: 92); «... странная блатнящая Державища / *наираспоследняя* Империя?» (2014б: 43).

В ідіолекті автора, як бачимо, трапляються й інтенсифікати з лавиноподібним нарощенням префіксів, за якими приховуються табуйовані суспільством маргінальні мовленнєві оформлення «певного» ставлення мовця до певних реалій. Це специфічний вияв емоційно-експресивного градування, коли воно виступає модальною рамкою всього твору.

Грамему інтенсивності ознаки поет вводить і до структури значення займенникових прикметників. Ці оказіональні утворення-експресеми, характеризуючи ступінь специфічності

«внутрішньої» якості предмета, дозволяють адресанту відбити свою суто суб'єктивну точку зору на позначене явище:

«Пан дільничний живуть у райцентрі, / проживають і мешкають там, / там свої собі мають проценти, / але тут – *це своїші* акценти / і відтак – з воріженьками тан» (2014в: 19); «Йо', а поки ми хилилися / ревно в поклони, / нам перемалювали Бога / (але, чуй, цей перемальований / якийсь ніби ще схожіший / на нашого, *це своїщий*: / то був просто *свій*, / а це – «*свій в доску*»...)» (1999: 18); «Ой у краю у розмаю своя ніша завше скраю: / *найсвоїша* – наймиліша. Найтісніша? Ну то й що ж?» (2009: 11); «Тільки дорога співчуватоньки / йому [степу – Л. С.] береться, хоч сама собі / так розбухла при оказії, / що Боже ж ти і *мій*, і *наш*, / і *всіхній*, *найвсіхніший* Боженьку!» (2004: 144-145).

Як бачимо, експонентом компаратива у відзайменникових ступеньованих морфо стилемах може виступати і суфікс *-иц-*, поширений у діалектній мові. Ступенювання може зазнавати некодифікована «вихідна» форма «присвійного» займенника **всіхній*.

До процесу оказіонального ступенювання залучаються й іменники за умови наявності в їхній семантичній структурі оцінних сем чи сем, які сприймаються адресантом як оцінні. Автор використовує не тільки питомі, а й іншомовні форманти, наприклад, натрапляємо на таку назву вірша – «А хан Батий – великий українець? / Проект «*Абракадабриссімо*»; триптих» (2009: 28). Даний процес поширюється й на оніми (антропоніми), і на деонімізовані апелјативи, і на апелјативи, пор.:

«Копытами назад взлетела птица-тройка: / точь-в-точь чтоб след во след – / назад – как в зад – маня. / Ни плана, ни стратегий. За подачку. / Как и тогда, когда *вождейший вождь* / изрѣк, что-де главней всего «ввязаться в дгачку»...» (2014б: 100); «І двійко діток, і дівочий стан, / і «мишеня» в руці, і лебідь в небі... / той Лебідь, що у світовій потребі / Сен-Сансом був поміж звіряток дан. / Радіохвильно лебідь той, білан, / пливе над область, де життя перебіг / без Лебеда можливий, але Лебідь / *Оксаннішою* дан з-поміж Оксан» (2009: 104); «... Але за совість – не за страх / Багдасар'янить наш товариш. / Чи буде ще *багдасар'яниш* / Колись і десь? В яких віках?» (2009: 110).

Вірші присвячені Оксані Кравчук і Георгію Багдасар'яну. Можливо, ці морфостилеми (ад'єктив *Оксанніша* й адвербіатив *багдасар'яниш*) подвійної мотивації. Вони утворені або від пропріальних назв, або від оказіональних відносних ад'єктивів **Оксанний*, **багдасар'яний*.

До речі, актуальність для концептосфери митця лексеми *вождь* засвідчує наявність інших інноваційних дериватів, пор.:

«От победы к победе друг дружку ведут: / вождь – народный, народ *вождемый*» (2015а: 12); «Ведь *вождево* состоит также в том, / чтоб словами играть, всем пример подавая...» (2015а: 37).

При творенні маркованих суперлативів / елативів від якісних і відносних ад'єктивів спостерігаємо деякі відхилення від норми. Префікс-модифікатор *най-* може приєднуватися до звичайного (нульового) ступеня порівняння:

«Сам себе сяк-так заспокоює [Іван ходяча совість – Л. С.], / Сам на себе собі наговорює: / річ не в тім, мовляв, що *най-совісний*, / але в тім, що чинить по совісті...» (2006: 141); «Сокирою робить роботу найтоншу, / *найнебувалу*, / пахучу при тому» (2006: 96).

Означений префікс може подвоюватися, потроюватися тощо і графічно приєднуватися через дефіс:

«Танцюймо, хлопці, «Дристунця», / *най-най-пейнтбольного* танця, / *найпейнтзнеболювальний* ритм: / гуп-гуп! пук-пук! лясь-лясь! рип-рип!» (2009: 278); «З таверни безіменної йдучи, / Каменюкові Гордійчук про власне / *най-най-найсокровенніше* невчасне / став сповідатись, / не порад ждучи» (2009: 120).

Ступеньований ад'єктив може взагалі елімінуватися, формально вираженням є тільки кількаразово повторюваний експлікатор «супернайвищого» ступеня порівняння *най-*, а про імпліцитну наявність «невимовно важливої» ознаки свідчить графіка:

«Втікавши від свободи, забіжиш / куди завгодно, в будь-яку неволю, / у найсолодшу, *най-най-най*...юдолю, / у найкривішу, / *най-най-най*...крамолю, / в Москву дрімучу, в лататий Париж» (2009: 292).

Ампліфікація суперлативів може програмувати сприйняття адресатами елементів най- як префіксів-модификаторів матеріально не вираженої ознаки, але ритмомелодійна стратифікація вірша підказує, що це можуть бути й вигуки (імітація підспівування), тобто це елементи з дифузним функціональним навантаженням. Особливо це стосується випадків, коли ці елементи не підтримуються іншими синтагматичними партнерами – елативними або суперлативними словоформами – і немає графічної вказівки на елімінований ад'єктив, пор.:

«Калачик – родич найбідніший, – / аж верне мальва, кирпу гне, – / найзеленіший, найкругліший, / най-най-най-най, най-не-не-не...» (2004: 66); Природа в безбожжі шаліє, / Безбожно й конає, сліпа... / «Й-а хто ж нас, дурних, пожаліє – / най-най-най, падаб-дуб-дупА?!» (2009: 12).

Наведені марковані утворення ніякою мірою не пов'язані з недостатньою комунікативною компетентністю адресанта. Належність будь-якого тексту до конкретного структурно-функціонального стилю накладає обмеження на використання певних лексем (інноваційних дериватом і оказіональних словоформ), але функціонування їх саме у поетичних дискурсивних умовах усуває цілу низку прескриптивних обмежень. Безперервні творчі пошуки експериментальних засобів вираження детермінуються потребами образного мислення щиро обдарованої, натхненно креативної особистості Михайла Стрельбицького, охопленого жадобою створення «мислеслова». Побутування таких морфостилем, прозорість їхнього значення відбивають сенсбілізоване, тонко нюансоване, а іноді навіть екзальтоване сприйняття довкілля справжнім поетом. Марковані одиниці поетичного мовлення – це не деструктивні елементи, це «артефакти», що зазнали творчого огранування.

Бібліографія:

1. Безпояско, Олена Костянтинівна, Городенська, Катерина Григорівна, Русанівський, Віталій Макарович, *Граматика української мови. Морфологія: підручник*, Київ, Либідь, 1993.
2. Виноградов, Виктор Владимирович, *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*, Москва, Русский язык, 2001.
3. Стрельбицький, Михайло, *Если некий народ-д-д... Анафорическая поэма-мозаика постэмфатического народоведения*, Вінниця, Т. П. Барановська, 2015а.
4. Стрельбицький, Михайло, *Ленивиана, сиречь Мировой многоязычной Лениниане украинский русскоязычный песец!* Вінниця, Т. П. Барановська, 2014а.
5. Стрельбицький, Михайло, *Что ж ты, Раша-растеряша, тудей-растудей?!.. Сиречь: Фашизаторам Украины*, Вінниця, Т. П. Барановська, 2014б.
6. Стрельбицький, Михайло, *Истина боса, Via Dolorosa*, Вінниця, Т. П. Барановська, 2015б.
7. Стрельбицький, Михайло Петрович, *Йоцемидаєсія: Поезії*, Вінниця, Універсум-Вінниця, 1999.
8. Стрельбицький, Михайло Петрович, *Наука вдячності. Поєми, цикли*, Вінниця, Книга-Вега, 2006.
9. Стрельбицький, Михайло Петрович, *Під небом Коновалюка*, Вінниця, Універсум-Вінниця, 2000.
10. Стрельбицький, Михайло Петрович, *Під небом Коновалюка, Книга 2, Поезії*, Вінниця, Універсум-Вінниця, 2000.
11. Стрельбицький, Михайло, *Сільський дурник Васько Самосій у своїй предковичній красі!* Вінниця, Т. П. Барановська, 2014 в.
12. Стрельбицький, Михайло Петрович, *Сторожовий вогонь: Вірші та поеми*, Одеса, Маяк, 1988.
13. Стрельбицький, Михайло Петрович, *Школа перепитувань. Вірші, цикли*, Вінниця, ДП Державна картографічна фабрика, 2009.
14. *Сучасна українська літературна мова. Морфологія*, за заг. ред. І. К. Білодіда, Київ, Наукова думка, 1969.
15. *Українська мова. Енциклопедія*, ред. кол. Русанівський, Віталій Макарович, Тараненко, Олександр Онисимович (співголови), Київ, Вид-во Українська енциклопедія, 2000.

ДО ПИТАННЯ НОМІНАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ (ІСТОРІЧНІ РОМАНИ)

Олена МВІНКІНА, канд. н.,
Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

Аннотація: В статтє поднимаются теоретические проблемы структуры заглавия, психологии называния, характера и форм связи заглавия с текстом, функций заглавий, их типологии. Сделано попытку установить типологию заглавий украинских исторических романов.

Ключевые слова: заглавие, текст, функция, связь, типология, автор.

Пізнання твору починається з прочитання й осмислення його назви, а тому значення заголовка важко переоцінити. Це відзначають усі дослідники назв. «Назва твору є його власним іменем, – пише Ю. Карпенко, – тобто відношення між назвою і твором у принципі такі ж, як відношення між іменем і людиною або між топонімом і географічним об'єктом» (Карпенко 2008: 29). Такої самої думки й Е. Магазаник, який вважає, що літературні заголовки й назви окремих глав становлять «особливий рід власного імені. Це не просто розрізнявальні знаки, а змістовні власні імена» (Магазаник 1966: 15).

Тому заголовок – це не тільки слово чи кілька слів, які ми читаємо, взявши до рук новий художній твір. Заголовок є його власним іменем, і, лише розкривши його зміст, можна більшою або меншою мірою зрозуміти, про що йтиметься далі. Тому заголовки є своєрідними «порогом», першим елементом пізнання як поезики конкретного твору, так і в цілому формозмісту творчості письменника. Хоч, слушно зауважує Е. Магазаник, «сама по собі змістовність заголовка не робить його категорією поезики. Важливе відношення семантики заголовка до семантики твору <...>. Тільки при наявності такого відношення заголовок стає категорією поезики» (Магазаник 1966: 15).

Оскільки назва твору є значущим елементом його поезики, необхідно з'ясувати, що входить до її складу, визначити «межі» цієї категорії. Так, С. Кржижановський, аналізуючи заголовки книг, які були видані в другій половині XVIII ст., пише, що ім'я письменника і навіть примітки про рік і місце видання часто ніби врастають у назву (Кржижановський 1931: 4). Інший дослідник О. Ванюков, досліджуючи поезику заголовків 20-х років XX ст., вважає, що «до заголовка літературного твору належать власне назва (заголовок у вузькому значенні слова), ім'я автора та авторські визначення жанру його твору, які в єдності і представляють заголовок (у широкому значенні цього слова)» (Ванюков 1987: 15).

Як бачимо, крім самої назви твору, дослідники одноставно долучають до неї в першу чергу ім'я письменника. Це підводить нас до висновку, що, очевидно, кожному авторові притаманний свій тип заголовків, своя методика називання творів. Тобто за назвою, як і за стилем, можна «впізнати» автора. Це ще раз підкреслює значення заголовка для пізнання природи поезики митця.

Різниця між назвами творів полягає не лише в тому, що автор виносить у заголовок, що називає, а й у тому, що ми, читаючи його, розуміємо. Велика кількість навіть однотипних назв творів різних авторів зумовлює й різне сприйняття їх. Літературознавцями й лінгвістами було помічено кілька проблем у дослідженні поезики заголовків. Серед них виокремлюємо проблему структури заголовків, психології називання, характеру та форм зв'язку заголовка з текстом, функції заголовка, проблему типології.

Проблема структури заголовків на перший погляд здається найлегшою, оскільки заголовки можуть бути простими або складними, якщо розглядати їх суто схематично. Н. Харченко, аналізуючи конструкції заголовків наукових текстів із погляду синтаксичної структури, поділяє їх на прості (однокомпонентні) та складені (полікомпонентні). Серед «моделей простих „тематичних конструкцій” було виділено 3 групи: номінативні заголовочні конструкції; заголовки – неповні речення; інші, непродуктивні типи заголовків» (Харченко 1968: 10-11).

Дослідник заголовків першої третини XX ст. С. Кржижановський схематично поділяє їх на логічно-пропорціональні, подвійні й напівзаголовки. «Оскільки заголовок лише конденсує тему і висловлювання своєї книги, він, звичайно, повинен відливатися у форму логічного судження: $S \in P$ », – пише дослідник. Тому «логічно-пропорціональні заголовки і складені завжди з двох частин: суб'єктної і предикатної» (Кржижановський 1931: 7). Ознакою подвійних заголовків є сполучник **або**. Напівзаголовки – це «неповні судження, заголовки-інваліди, які є або безпредикатними, або безсуб'єктними» (Кржижановський 1931: 9).

Наприкінці XX ст. О. Ванюков визначив дві форми заголовків. Перша – найпростіша «модель» – «односкладна назва плюс односкладний підзаголовок, що визначає жанр» (Ванюков 1987: 38). Другу форму представляє циклізація – це коли в назві прямо фіксується кількісний принцип або в заголовок виноситься об'єднуючий образ-ідея, а в підзаголовок – коняретизуючий, узагальнюючий смисл.

Аналізуючи різні форми заголовка в болгарській літературі, Ц. Раковський характеризує їх з точки зору рецептивної проблеми «автор-текст-читач». Автор дослідження «Заголовок і

простір тексту» пропонує своє бачення через уведення поняття відкритих (за жанром, структурою) та закритих для читача заголовків (Раківски 1997: 67).

Проблема психологізація видається цікавою, оскільки пов'язана з пізнанням особливостей творчої лабораторії письменника. Тут дослідники (С. Кржижанівський (*Кржижанівський 1931: 22*), а за ним Н. Кожина (*Кожина 1984: 27-29*)) одноставні в підході й поділяють усі заголовки на три типи. Це Ante-Scriptum, або дотекстові (віднайдені митцем до написання творів), In-Scriptum, або внутрішньо текстові (з'явилися в процесі роботи над творами), Post-Scriptum (розкривають свою смислову та художню цінність в прикінцевих словах твору).

Заголовок, за Н. Кожиною (*Кожина 1988: 168*), є пограничним елементом тексту. Тому не можна не звернути увагу й на **проблему зв'язків між заголовком і текстом**. Російська дослідниця розрізняє дві основні форми таких зв'язків – експліцитна та імпліцитна, залежно від міри наближення заголовка до тексту. «Найбільш тісний зв'язок мають заголовки, які прямо й експліцитно розгорнуті в тексті твору» (*Кожина 1988: 169*), – твердить Н. Кожина. При цьому основним способом вираження такого зв'язку є «дистантний повтор»: елементи заголовка – наскрізні, пронизують увесь твір, розміщуються в сильних його позиціях (на початку або в кінці). Щодо великих епічних форм (роман), то в них «заголовне слово або словосполучення не відразу включаються в тканину оповіді, а з'являються в сюжетно-кульмінаційних точках літературного тексту» (*Кожина 1988: 170*).

Про імпліцитний зв'язок можна говорити тоді, коли заголовок пов'язаний із текстом лише опосередковано, тобто його зміст може бути символічно зашифрованим. У такому зв'язку Н. Кожина помітила кілька проявів: по-перше, заголовок може бути головним «індикатором» ключової теми твору: «Відбувається символічне, метамовне розгортання заголовка в тексті. Текст виступає як розгорнута заголовкова метафора» (*Кожина 1988: 171*). Інший тип імпліцитного зв'язку відзначається при заключному замиканні тексту заголовком. Тоді «в результаті зіткнення тексту із заголовком виникають змістові струми, які породжують єдине нове повідомлення» (*Кожина 1988: 172*).

К. Протохристова, дослідниця з Болгарії, розглядаючи заголовок художнього твору як проблему між текстову й пише, що, «виконуючи роль посередника між твором і читачем, заголовки провокують відносно визначене перед-очікування, з перспективи якого художній текст безпосередньо ще буде сприйнятий» (*Протохристова 1991: 75*). Дослідник заголовків у ліриці І. Фоменко розглядає цю проблему у двох аспектах: заголовок і позатекстові ряди та заголовки і текст. У ракурсі першого аспекту вчений виділяє «декілька позатекстових рядів, до яких звично апелюють заголовки» (*Фоменко 1983: 85*). Першим тут він бачить побутові реалії, факти біографії і под., оскільки «важливими для розуміння ліричного тексту виявляються <...> побутові реалії, які вплинули на його виникнення, від яких він „відривається“, функціонуючи як інобуття» (*Фоменко 1983: 85*). Співвіднесеність із конкретною історичною ситуацією, побутовим чи біографічним фактом дозволяє, вважає дослідник, уточнити та звести до мінімуму довільність тлумачення заголовка.

Певний культурно-історичний пласт є другим рядом, до якого апелюють заголовки. За І. Фоменком, «заголовки цього типу підключають авторський текст до тексту-джерела, тим самим розширюючи і поглиблюючи зміст циклу/книги» (*Фоменко 1983: 86*). Серед текстів-джерел називаються священні книги (Біблія, Коран); тексти, пов'язані з язичництвом і розколом; тексти, які грають певну роль у становленні національної культури («Слово о полку Ігоревім», «Задонщина», «Сказання про Мамаєве побоїще»). Особлива роль належить заголовкам, які визначають жанрову орієнтацію поезій або циклу/книги: в цьому випадку передбачається знання читачем жанрових канонів.

Іноді заголовки потребують соціокультурного й соціолінгвістичного коментаря, наполягає І. Фоменко. Яскраво ілюструють такий їх різновид назви іноземною мовою (переважно латиною, рідше – грецькою), серед яких – крилаті слова і вислови. Звертає увагу науковець і на заголовки творів, які повторюються в різних видах мистецтва, маючи своє змістове навантаження, відтак робить висновок, що інтерпретувати творчість митця складно без співвіднесення з європейською культурою.

В аспекті «заголовки і текст», І. Фоменко вказує на дві основні групи заголовків. Перша – це «заголовки, що втілюють основний пафос циклу/книги», де переважають метафори і

символи. Вони спрямовані до максимально широких асоціативних полів та «позбавлені безпосередніх опор у тексті і, формально не пов'язуючи окремі вірші, грають роль фактора, під впливом якого формується цілісність» (Фоменко 1983: 93). Другу групу складають заголовки, що формулюють тему чи проблематику цілого. У цьому випадку «тема, яка намічена заголовком, може реалізовуватися в системі заголовків окремих віршів» (Фоменко 1983: 94). Слід зазначити, що часто тема заголовка реалізується в тексті через т. зв. опорні слова.

Мабуть, чи не найзаплутанішою є *проблема функцій заголовків*. Майже кожен учений, який звертався до поезики заголовків, так чи так звертається до їхніх функцій. Наприклад, вирішуючи проблему ритму заголовка в ліриці, М. Челецька прийшла до висновку, що його первісною функцією є «містично-магічна, яка споріднює його з метафорою, а через неї – зі словом і його внутрішньою формою, оскільки, даючи заголовок, автор мимоволі накладає на свій твір своєрідне табу втаємниченості і загадковості» (Челецька 2004: 220).

Вивчаючи функції заголовка з погляду літературознавчої антропології, М. Сокол говорить про дві з них: «Заголовок <...> встановлює контакт з читачем і впливає на його емоціональне сприйняття»; «заголовок виступає як засіб вираження авторської позиції чи авторської модальності» (Сокол 2008: 248).

Один із найвизначніших критиків і теоретиків Франції Р. Барт, називає три функції заголовків. Це – *енонсативна* (висловлювання, що міститься в заголовку, пов'язане з конкретним змістом тексту, якому передує); *диктична* (маркувальна, бо заголовок указує на те, що далі йде певна літературна «річ», тобто по суті «товар»); *аперитивна* (заголовок добирається таким чином, щоб викликати в потенційного читача цікавість, приготувати до сприйняття тексту) (Барт 1994: 515).

І. Фоменко твердить, що «одна з основних функцій заголовка – бути згорнутим текстом» (Фоменко 1983: 98). Разом із тим заголовок може виступати у функції «важливого циклотворчого зв'язку», розкриваючи загальну тему циклу чи книги (Фоменко 1983: 94).

Автор підручника «Художній текст: Основи лінгвістичної теорії і елементи аналізу» В. Лукін у зв'язку з цією проблемою зазначає: «„Перед“ текстом заголовок у функції умовного знака лише „натякає“ на зміст тексту. У функції індексального знаку заголовков указує на текст як фізичне тіло». «Після» тексту заголовок повідомляє про зміст і є «знаком з унікальним значенням» (Лукін 1999: 60). Коли ж заголовок не раз повторюється в тексті, то він виконує «функцію зв'язаності» (Лукін 1999: 61).

Оскільки «назви творів – це власні назви» (Карпенко 2008: 29), можемо звернутися до концепції визначного українського мовознавця Ю. Карпенка, який говорить про можливість вирішення кількадесяти функцій власних назв. Вирішення проблеми ономастик убачає в їхньому зосередженні у двох потужних функціональних блоках: *інформативному* (щось повідомляють про позначуваний об'єкт) та *експресивному* (виражають оцінку об'єкта й ставлення до нього автора чи персонажів). Окремо вчений виділяє *текстотвірну функцію*, спираючись на той факт, що «поетоніми в тексті стають могутнім засобом організації тексту» (Карпенко 2008: 10).

Французький літературознавець Ж. Женетт, зараховуючи заголовок до функціональних елементів паратексту, говорить про чотири його функції. Найголовнішою, провідною вважає *номінативну*, або *інформативну* функцію; другою розглядає *описову*, яку можна деталізувати як *тематичну* (заголовок є своєрідною тезою самого корпусу тексту, специфічним смисловим та психо-соціолінгвістичним вузлом, ядром ідеї твору) та *рематичну* (у заголовках присутня пряма чи опосередкована вказівка на жанр). *Конотативна* функція посідає третю позицію; вона подібна до описової, але детальніше характеризує заголовок за семантичними ознаками; здебільшого виявляється в розгорнутих заголовках, а також заголовках, що стали крилатими фразами, прислів'ями, кліше. На четвертому місці – «*спокушувальна*», або ретроспективна функція, оскільки завдання заголовка «не просто вказати на подію і назвати її, а ще й вирішити проблему зовнішнього зацікавлення, заманити читача своєю спокусливою сюжетністю» (Genette 2001: 92).

Досліджуючи імена персонажів, винесені в заголовок художнього тексту, В. Кухаренко переконалась у тому, що «ініціальна, розподільна, проспектна і номінативна функції <...> при- таманні кожному заголовку» (Кухаренко 1984: 109). Російський дослідник Н. Харченко в сто сун-

ку до наукових текстів виділяє п'ять основних функцій заголовків – «номінативна функція; інформативна функція; рекламна функція; функція переконання; конспективна функція» (Харченко 1968: 5). Один із провідних фахівців у дослідженні заголовків художнього твору Н. Кожина розмежовує всі функції назв на дві групи. Першу групу, за її концепцією, формують *репрезентативна, сполучна та функція організації читачького сприйняття*. Разом вони дістали назву *зовнішніх функцій*. До *внутрішніх функцій* віднесено *називну (номінативну), функцію ізоляції і завершеності та текстотворчу функцію*. До того ж третя функція в кожній групі діє на трьох рівнях організації тексту і включає в себе «по три підфункції: функція організації змісту – виділення смислової домінанти і ієрархії художніх акцентів; функція композиційної організації; функція стилістичної і жанрової організації» (Кожина 1988: 175). Названі функції є загальними для всіх заголовків, вважає Н. Кожина. Проте заголовки також «може виконувати окрему естетичну функцію у своєму конкретному творі залежно від його стилю і жанру» (Кожина 1988: 178). Тут уже йдеться про *символічну, алегоричну, функцію типізації та художнього ототожнення, іронічну, афористично-резюмуючу* (заголовки-прислів'я, заголовки-запитання), *рекламно-інтригуючу, епатауючу*.

Звернення до **проблеми типології заголовків** призвело до розробки численних класифікацій. Так, на сьогодні маємо кілька їх варіантів, котрі різняться між собою не тільки системою типів, але й критерієм їхнього розрізнення. Скажімо, дослідник проблем типології називання повістей О. Ванюков поділяє заголовки на три групи. Перша – це назви, які «будуються» на імені, «на людині», концентрують у собі життя, долю, історію особистості, фіксують певний тип; друга група – назви, які передають час (художні образи днів життя, днів героя, хроніки того чи того року і т. ін); третю групу складають назви, які художньо фіксують «місце» епічної дії, розкривають просторові координати подій. О. Ванюков переконує, що різняться ці типологічні групи жанрово-поетичною характерністю (Ванюков 1987: 14-42).

Е. Джанджакова, аналізуючи роль і значення заголовків у ліриці, добачає також три типи їх, але дещо інакше тлумачить свою позицію. Так, до першого типу заголовків дослідниця відносить ті, в яких «поетична значимість немовби встановлена раніше». Це заголовки-слова, що позначають рослини, явища природи, пори року, час доби, власні імена міфологічних, історичних і літературних героїв, а також заголовки-сполучення зі словами «перший», «останній» тощо. Переконуємося: йдеться про слова і словосполучення, певним запасом змісту значення яких читач володіє ще до прочитання самого тексту твору, а текст сприймає вже не як ізольоване явище, а в співвідношенні з іншими асоціативно заданими текстами. До другого типу заголовків зараховує підкреслено непоетичні, нетипові для традиційної художньої мови назви. Це заголовки, які включають наукові терміни, виробничо-технічну і професійну лексику, часто й аббревіатури; розмовну лексику; слова, що позначають типово побутові реалії, приземлені ситуації. Е. Джанджакова уточнює, що «слова, які входять до цих заголовків, мають чітку часову, соціальну, професійну або іншу оцінку, володіють малими асоціативними можливостями і тому націлюють на розуміння тексту як одиничного, ізольованого від інших текстів» (Джанджакова 1979: 210). Третій тип заголовків складають незвичайні назви з власне мовної точки зору – експресивні заголовки. Зауважимо, що в основі цієї класифікації лежить *співвідношення назв творів з іншими текстами на основі асоціації*.

Ще одна представниця російського літературознавства А. Ламзіна пропонує класифікувати заголовки за *співвідношенням назви з традиційними компонентами твору*, а саме: тематичним складом, проблематикою, сюжетом, системою персонажів, деталлю, часом і місцем дії. Орієнтуючись переважно на епос і драму, дослідниця виділяє чотири типи заголовків. Перший тип складають такі з них, які представляють основну тему або проблему твору. До другого типу належать заголовки, що попереджають про сюжетну перспективу твору. Вони ж поділяються на дві групи: ті, що представляють увесь сюжетний ряд (фабульні), і ті, що виділяють найважливіший із точки зору розвитку дії момент (кульмінаційні). Персонажні заголовки є третім типом назв творів. Це в основному антропоніми, які говорять читачеві про національність, належність до певного роду або про соціальний статус головного героя. Четвертий тип – це заголовки, що позначають час і простір: авторка «розщеплює» хронотоп на дві координати, шукає їхні відповідники в назві твору (Ламзіна 2000: 94-107).

Розглядаючи різні за жанрами художні твори, К. Фролова говорить про типи заголовків у контексті ідеологічних зрушень у суспільстві ХХ ст. Найчастіше, на її думку, в заголовок покладається наскрізний елемент твору. Це, як правило, образ, що виражає основну думку твору, його пафос. У зв'язку із загостренням деяких проблем (характеру тощо), зумовлених суспільною епохою, у заголовок можуть вноситися імена й прізвиська персонажів. «Твори хронікальної форми, – пише дослідниця, – мають у заголовках топонімічні реалії». Окремий тип найменувань складають такі, що маркують психологічний задум автора. Заголовок також може бути представлений у формі запитання, виражаючи, передаючи таким чином ідейну наснаженість твору. На матеріалі історичних романів К. Фролова спостерегла, що їхні назви мають «свою поетику». Дослідниця переконана, що зауважені нею п'ять основних типів заголовків є прикметними для новітнього літературного процесу (Фролова 1983: 56-57).

Імовірно, очевидно, класифікації заголовків і за частинами мови, і за історичними епохами тощо. Але, слухно зауважує К. Фролова, «якого б типу не був заголовок, він співвідноситься з усім змістом твору і активно засвоюється двічі: перший раз перед читанням твору, націлюючи читача на сприйняття змісту в світлі цього заголовка. Після прочитання твору читач обов'язково поставить запитання, чому ж саме так, а не інакше названо цей твір» (Фролова 1983: 57).

Ознайомлення з назвами українських історичних романів дає можливість виділити, на нашу думку, такі типи заголовків:

1) за іменем головного героя («Василько Ростиславич» В. Бирчака; «Северин Наливайко» М. Вінграновського; «Андрій Первозваний» Наталі Дзюбенко; «Свпраксія», «Роксолана» П. Загребельного; «Маруся Чурай» Ліни Костенко; «Володимир Мономах», «Іван Сірко», «Максим Кривоніс», «Северин Наливайко» В. Кулаковського; «Богдан Хмельницький», «Наливайко» І. Ле; «Мазепа» Б. Лепкого; «Роксоляна», «Осомисл» О. Назарука; «Святослав», «Володимир» С. Скляренка; «Богун» О. Соколовського; «Богдан Хмельницький» М. Старицького; «Данило Галицький» А. Хижняка; «Сагайдачний» А. Чайковського; «Батий», «Чінгісхан» В. Яна);

а) *за соціальним становищем головного героя* («Гетьман Кирило Розумовський» М. Лазорського; «Князь Київ», «Князь Ігор», «Посол Урус-шайтана» В. Малика; «Князь Єрмія Вишневецький», «Гетьман Іван Виговський» І. Нечуя-Левицького; «Князь Лаборець» П. Угларенка);

б) *за родинною приналежністю головного героя* («Володимир, син Святослава» В. Босовича; «Тиміш Хмельницький, син Богдана» О. Пахучого);

в) *за віком головного героя* («Молодість Мазепа» М. Старицького);

2) зі вказівкою на час («Початок» К. Басенка; «Взимку, в рік миші», «І був ранок, і була ніч...», «Після довгої ночі» П. Угларенка);

3) зі вказівкою на місце («Чисте поле» Л. Горлача; «З Дніпра на Дунай» А. Кашенка; «З під Полтави до Бендер» Б. Лепкого; «Над Кодаком» Т. Микитина; «Єрусалим на горах» Р. Федоріва; «Фортеця на Борисфені» В. Чемериса; «На полі смиренному» Вал. Шевчука);

а) *за назвою населеного пункту* («Берестечко» Ліни Костенко; «Батурин», «Полтава» Б. Лепкого; «Ольвія» В. Чемериса);

б) *за назвою водоймища* («Синьоока Тивер» Д. Міщенко);

4) за головною історичною подією, що відображається у творі («Похорон богів» І. Білика; «Смерть у Києві» П. Загребельного; «Останній похід короля» І. Корбача; «Чорна рада» П. Куліша; «Падіння давньої столиці» О. Лупія; «Переяславська рада» Н. Рибача; «Облога Бучі» М. Старицького; «Скандал в імператорському сімействі», «Смерть Атея» В. Чемериса);

5) назва, в якій відбито приналежність великої кількості персонажів до одного роду, племені, рангу... («Опришки» В. Гжицького; «Орда» Р. Іваничука; «Сотники» І. Корбача; «Сіверяни» Д. Міщенко; «Гайдамаки» Ю. Мушкетика; «Упирі» Ю. Опільського; «Людолови» Зінаїди Тулуб; «Росичі» В. Чмира);

6) символічні («Дикі білі коні», «Не дратуйте грифонів» І. Білика; «Диво» П. Загребельного; «Вогненні стовпи», «Вода з каменю», «Черлене вино» Р. Іваничука; «Зрада, або Як стати володарем», «Гнів Перуна», «Золоті стремена», «Клятва», «Отрута для княгині» Раїси Іванченко; «Степова квітка» М. Лазорського; «Горить свіча», «Черлені щити» В. Малика; «Спалах у темряві» Т. Микитина; «Тричі продана» П. Наніва; «Отчий світильник» Р. Федоріва);

7) за поєднанням діаметрально протилежних посад, соціальних станів («Цар і раб» І. Білика; «Цар і гетьман» Д. Мордовця; «Чернець і князь» Ю. Хорунжого).

Класифікація показує, що найчисленніший пласт в українській літературі складають історичні романи, які в заголовках указують на головного героя твору. Можливо, автори романів таким чином хотіли вказати на тематичне спрямування творів. На другому місці символічні заголовки, поширення яких, треба зауважити, характерне не тільки для історичних романів, але й для творів інших жанрів. Цей факт зумовлений неоднозначністю, прихованістю змісту, можливістю домислювати, а отже, інтригувати читача. Окремий тип серед історичних романів складають твори, які в заголовку містять інформацію про місце розгортання основних подій. Іноді заголовок подає вказівку на часові параметри, що відіграють вирішальну роль у розвитку сюжету. Коли ж у романі йдеться про відому історичну подію, то автор може наголосити на її значущості ще й у заголовку. Невелику групу історичних романів складають такі, де заголовок відображає приналежність значної кількості персонажів до одного роду, племені, рангу. Цікавими видаються заголовки, що висвітлюють опозиції головних персонажів творів на рівні посад, соціальних станів та ін.

Зазначаємо, що наведена класифікація незавершена, вона є відкритою до змін і до повнень, заснованих на нових відкриттях і новітніх мистецьких явищах. Із появою чергових романів можна розширювати й поповнювати її як у горизонтальному, так і вертикальному (нові типи) зрізі.

Отже, підсумовуємо, що поетика заголовка – проблема багатоаспектна, крім того, постає ціла низка поки що не до кінця з'ясованих моментів у її дослідженні.

Незаперечним є факт, що вирішення проблем, пов'язаних із поетикою заголовків, залежить від приналежності творів до того чи того роду літератури. Очевидно, обсяг, жанрове розмаїття творів накладають свій відбиток на характер класифікації заголовків. Різні погляди на проблеми заголовків висловлюють як літературознавці, так і мовознавці: перші з них більше уваги приділяють психології називання, функціям і типології заголовків; другі – структурі, зв'язкам між текстом і заголовком тощо.

Цікаві спостереження стосовно змісту й типології заголовка висловлюють і самі митці. Зокрема, П. Загребельний вважає, що «заголовок – це цілий світ, де повинні жити твої герої, нехай він не дійсний, а лише такий, що постає у твоїй уяві, але це справжній світ, де є свої закони, свої протиріччя і де існують свої межі, чітко визначені саме назвою – заголовком» (Блисковский 1981: 7).

Пізнання світу заголовків історичних творів ускладнюється додатковими питаннями. Це пізнання неможливе без знання фактів історії, про яку йдеться у творі. Важливо також знати позицію самого автора стосовно добору матеріалу та особливостей творення художнього тексту.

Бібліографія:

1. Барт, Ролан, *Вибрані роботи: Семіотика. Поетика*, Москва, Видавнича група «Прогрес», «Універс», 1994, 616 с.
2. Блисковский, З. Д., *Муки заголовка*, Москва, Книга, 1981, 112 с.
3. Ванюков, А. И., *Русская советская повесть 20-х годов. Поэтика жанра*, Сарата, Издательство Саратовского университета, 1987, 200 с.
4. Джанджакова, Е. В., *О поэтике заглавий*, в кн.: *Лингвистика и поэтика: [сб. статей]* Москва, Наука, 1979, с. 207-214.
5. Карпенко, Юрий, *Литературна ономастика*, Одеса, Астропринт, 2008, 328 с.
6. Кожина, Н. А., *Заглавие художественного произведения: онтология, функции, параметры типологии*, в *Проблемы структурной лингвистики. 1984*, Москва, Наука, 1988, с. 167-183.
7. Кожина, Н. А., *Нечто большее, чем название*, в *Русская речь*, 1984, № 6, с. 26-32.
8. Кржижановский, Сигизмунд, *Поэтика заглавий*, Москва, Кооперативное издательство писателей «Никитинские Субботники», 1931, 32 с.
9. Кухаренко, В. А., *Имя заглавного персонажа в целом художественном тексте*, в *Русская ономастика*, Одесса, ОГУ, 1984, с. 109-117.
10. Ламзина, А. В., *Заглавие*, в кн. *Введение в литературоведение. Литературное произведение: Основные понятия и термины*, Москва, Высшая школа; Издательский центр «Академия», 2000, с. 94-107.

11. Лукин, В. А., *Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа*, Москва, Издательство «Ось-89», 1999, 192 с.
12. Магазаник, Эммануил, *Поэтика заглавия и оглавления*, в кн. *Материалы XXIII научной конференции профессорско-преподавательского состава СамГУ им. Алишера Навои по итогам выполнения научно-исследовательских работ за 1965 год: (19-22 апр. 1966). Серия филологических наук: тезисы докл.*, Самарканд, 1966, С. 14-15.
13. Протохристова, Клео, *Заглавието на художествената творба като проблем на междутекстовостта*, в кн. *Благозвучието на дисонанса: Опити върху междутекстовостта*, София, 1991, с. 74-85.
14. Рацьовски, Цветан. *Заглавието и пространството на текста*, в *Език и литература*, 1997 (LII), № 5-6, с. 60-76.
15. Сокол, Мар'яна, *Функції заголовку твору в ракурсі літературознавчої антропології*, в *Studia methodologica*, Тернопіль, Редакційно-видавничий відділ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008, вип. 24, с. 246-249.
16. Фоменко, И. В. *Заглавие литературно-художественного текста как филологическая проблема*, в кн. *Лексические единицы и организация структуры литературного текста*, Калинин, Калининский государственный университет, 1983, с. 84-99.
17. Фролова, Клавдія, *Субстанції незримой вогонь...* (*Про поетику художнього твору*), Київ, Дніпро, 1983, 134 с.
18. Харченко, Н. П., *Заглавия, их функции и структура. На материале научного стиля современного русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. № 660 «Русский язык»*, Ленинград, 1968, 21 с.
19. Челецька, Мар'яна, *Заголовок у поезії Івана Франка з погляду рецептивної естетики*, у *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*, Львів, 2004, Вип. 33. Теорія літератури та порівняльне літературознавство. Част. I., с. 214-222.
20. Genette, G. *Paratexts*, Cambridge University Press, 2001, 427 p.

РЕЦЕПЦІЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТВОРЧОСТІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЦЯМИ ХХІ СТ.

Ольга ПОДЛІСЕЦЬКА, канд. н.,
Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

Abstract: *Traced the concept of perception of works of Lesia Ukrainka literary critics in books of recent years. Carried out analysis of works that explore the writer in the global and national cultural and art historical contexts. According to research, in modern methodological reading of the works of Lesya Ukrainka inherent in the hitherto implicit aspects of meaning and interpretation.*

Keywords: *theme, image, interpretation, creativity, monograph.*

В останні п'ять років посилюється інтерес до літературної та епістолярної спадщини Лесі Українки. Пов'язане це, ймовірно, із сплеском національної свідомості у інтелектуальному середовищі. Дуже багато не зроблено для поцінування спадщини великої Українки: дослідникам варто звернути увагу на сім незакінчених драм, перекладну прозу, додаткові розділи до прози, вміщені у 7-му томі повного зібрання творів Лесі Українки. Недослідженими залишаються жанрові різновиди малої прози Лесі Українки, такі як образок, образочок, силует, арабески. Багато творів слід перечитати, більш уважно прочитати прозу Лесі Українки. У зв'язку з цим О.Забужко називає Лесю Українку письменницею, яка ніколи не була поцінована в Україні належним чином.

У даній статті маємо на меті здійснити огляд критичної літератури за останні п'ять років щодо творчості Лесі Українки. Цікаво, що авторами монографій є жінки-дослідниці. Якщо згадати попередні дослідження Л.Кулінської, Наталі Кузьякіної, Віри Агеевої, Тамари Гундорової, Ніли Зборовської, Тетяни Мейзерської, Наталі Малютіної, Любові Ісаєнко та поглянути на список дослідниць останніх років, виникають ідеї щодо феміністичного дискурсу у дослідженні творчості Лесі Українки. Але це мета іншого дослідження. Грунтовні монографії опубліковано такими авторками, як Олександра Вісич, Леся Демська-Будзуляк, Лариса Мірошніченко, Оксана Забужко.

Пропонуємо огляд праць сучасних дослідниць за творчістю Лесі Українки. Розмаїте за своєю спрямованістю дослідження пропонує Лариса Мірошніченко. У книзі «Леся Українка. Життя і тексти» (2011) авторка, крім численних фото Лесі та її родини, подає автографи листів не тільки самої Лесі Українки до її респондентів, але й фото поштових листівок,

вхідних квитків, сторінки рукописів, зарисовки до власних поезій Лесі Українки, титульні сторінки перших книжкових видань її творів. Л. Мірошніченко досліджує загадкові автографи, знайомства поетеси, рукописи, тлумачить навіть окремі слова, які можуть пролити світло на вподобання Лесі Українки. Адже відомо, що за радянських часів на слава та вислови іншими мовами, включені в листи та статті, не зверталась особлива увага, і тому вони перекладені неправильно, поверхнево у багатьох випадках. Подає літературознавиця і спостереження за творчим життям Лесі Українки її близькими людьми. Відновивши спогади чоловіка письменниці, К.Квітки, дослідниця, зокрема, прослідковує вплив картин Ермітажу у Петербурзі та фотознімку Поля Верлена на майбутніх персонажів Лесі Українки. В архівних матеріалах письменниці до драми «У пущі» дослідниця знаходить лінійно-контурне зображення, блискучо виконане Лесею Українкою олівцем. Ці дослідження дають змогу Л. Мірошніченко зробити висновок: «У пошуках точності зображуваного Леся Українка в тексті (а через нього і в автоілюстраціях) найближче стояла до художника історичного жанру, що прагне максимально правдиво зображувати людей, події, сюжети, яких не бачив і навіть не міг бачити» (Л. Мірошніченко 2002: 132). Леся Демська-Будзуляк у монографії «Драма свободи в модернізмі. Пророчі голоси драматургії Лесі Українки» (2009) розглядає особливості розвитку модерністського руху (саме так, а не напрямом або течією називає дослідниця модернізм, зазначаючи, що ці поняття завузькі для того, щоб врахувати увесь комплекс проблем цього явища) і місце Лесі Українки у модерністському дискурсі. Творчість письменниці дослідниця розглядає у світовому та національному культурно-мистецькому контекстах, зосереджуючись на вирішенні морального конфлікту в напрямі самореалізації індивідуальної свободи. У досить м'якій формі літературознавиця говорить про несприйняття Лесею Українкою християнства як власної релігії: «Леся Українка не применшила етичні ідеали християнської релігії (добра, милосердя, любові, надії, віри, правди), однак неприйнятним для неї залишалися форми трактування певних християнських положень» (Демська-Будзуляк 2009: 10). Звертаючись тільки до аналізу драм, Л. Демська-Будзуляк висловлює основну ідею: «У драматургії Лесі Українки відбувається постійна еволюція індивідуальних свобод людини до свободи етичної, коли прагненням серця не суперечать прагненням духу» (Демська-Будзуляк 2009: 11). Причому у філософській концепції Лесі Українки, на думку авторки, «феномен етичної свободи вивисується над свободою фізичною та естетичною» (Демська-Будзуляк 2009: 79). Тому у драматичних поемах письменниці «прагне розкрити істинні природу й характер людини з індивідуальною шкалою цінностей, в якій головне – не задоволення власних потреб чи пристрастей, а вищий моральний закон, не нав'язаний, а обраний добровільно» (Демська-Будзуляк 2009: 83). Пояснює дослідниця це тим, що у драматичних поемах Лесі Українки герої перебуває між двома моральними полюсами – «моральної самотності» та «моральної казарми». Персонажі драм є герої межових ситуацій, «зумисне створених письменницею для якнайглибшого висвітлення проблем індивідуальної етики» (Демська-Будзуляк 2009: 69). Дослідниця поділяє героїв драм Лесі Українки на два типи: жіночий (Кассандра) – пристрасний, вольовий, сексуально активний та чоловічий (Фауст) – розгублений, невпевнений, схильний до сумніву та морального і духовного безсилля. Пояснює це авторка тим, що дійсність, у яку потрапляли героїні, часто виявлялася доволі незатишною, а то й ворожою (Демська-Будзуляк 2009: 70).

Останньою на сьогодні монографією, присвячену творчості Лесі Українки, є книга Олександри Вісич «Естетика нон-фініто у творчості Лесі Українки» (2014). Дослідниця одразу пояснює термін, що ліг в основу праці: «нон-фініто акумулюючи в собі проблему взаємин класичного і некласичного, засвідчує нові підходи до рецепції мистецького твору; разом з терміном «нон-фініто», як зауважує авторка, часто використовують поняття «незавершеність», «відкритість». На основі аналізу епістолярної спадщини та спогадів К. Квітки О.Вісич створює індивідуальну парадигму написання твору у Лесі Українки (що багато в чому збігається з загальновідомим процесом творчості: задум, накопичування матеріалу, етап «забування», інтенсивне писання, період «вилежування», період «викінчування», етап редагування» (О.Вісич 2014: 48). О. Вісич аналізує та відтворює хронологію семи незакінчених драм Лесі Українки, проаналізувавши рукописи письменниці у світлі генетичної критики, О. Вісич виявляє, що рухомі конструкції (незавершені твори) домінували над завершеною (О. Вісич

2014: 84). Драму «Осінь казка» дослідниця характеризує так: «Прочитання цього твору часом нагадує полювання за міражами та наптовхує на розуміння невичерпного потенціалу мозаїки дій та образів драми, змістові лакуни якої доречно трактувати як гру, майстерне жонглювання формою» (О. Вісич 2014: 101). Специфіка побудови драматичної поеми «На полі крові», на думку О. Вісич, дозволяє стверджувати, що цей твір є зразком відкритої драми, оскільки ця драма «фактично позбавлена жорстких композиційних меж «початок-кінець» (О. Вісич 2014: 151). Авторка робить висновок, що Леся Українка належала до авторів, які «проявляють непередбачуваність розвитку первинної моделі твору, нерідко вона відступала від чисто раціоналістичної заданості» (О. Вісич 2014: 145). «На питання, звідки, власне, походить псевдонім «Леся Українка», авторка відповіла, що він був фамільним, оскільки рідний дядько Лариси Петрівни Косач, Михайло Петрович Драгоманов, взяв собі на еміграції псевдонім «Українець».

За Д. Чижевським, предметом антропології є «людська істота, в її цілісності та єдності, у глибині, складності й загадковості буття» (Чижевський Д. 2008: 343). Тому вважаємо, що і постаті письменників слід досліджувати цілісно. Найповнішим, на наш погляд, виданням, присвяченим постаті Лесі Українки за останні роки можна, на наш погляд, назвати книгу О. Забужко «Notre Dame d'Ukraine. Українка в конфлікті міфологій» (2014) (Вперше книга видана видавництвом «Факт» у 2007 році). На цю фундаментальну історико-культурну працю було написано чимало нищівних рецензій, зокрема таких, як «Революційний коктейль Оксани Забужко» (2007) Олега Коцарева, «За словесної витіватостю – пустота... (о творчестві Оксани Забужко)» (2009) Ірини Солодченко, «Леся Українка – Оксана Забужко: до проблеми творчої комунікації» (2012) Ольги Шаф та ін. Але ці рецензії викликані радше бажанням дошкулити О. Забужко, аніж здійснити конструктивну критику її нового погляду на українську письменницю та поетесу.

Творчість Лесі Українки у сучасному методологічному прочитанні та художній рефлексії О. Забужко набуває неоприятних досі смислових аспектів, зокрема, авторка розвінчує міфи та стереотипи, зокрема такі, як міф про Велику Хвору («творчість і хвороба ні у творчому процесі, ні на терені самого твору жодним чином не перетинаються», тому дивним є те, що «як хвора «багато страждальниця» Леся Українка позиціонується в нашій культурі чи не настійніше, ніж як власне письменниця» (О. Забужко 2014: 75). О. Забужко досліджує гностично-лицарський міф поетеси та прослідковує непоправну втрату шляхетсько-лицарської культури, яку так ревно намагалася зберегти та донести Леся Українка. Крім того, що дослідниця ґрунтовно аналізує ряд творів письменниці, вона вказує і на те, що літературознавство звикло «десексуалізувати видатну жінку («одинокого мужчину») шляхом інфантилізації» (О. Забужко 2014: 119) і наголошує на фемінізмі письменниці, який «різниться від провінційного галицького «емансипаторства» її сучасниць, між іншим, тим, що він також шляхетськи-«генеалогічний» (О. Забужко 2014: 379). Ці та багато інших думок розвінчують стереотипний, усталений міф Лесі Українки.

Отже, проаналізувавши найновіші монографії, присвячені постаті Лесі Українки, простеживши, що у сучасному методологічному прочитанні творчість Лесі Українки набуває неоприятних досі смислових аспектів та інтерпретацій, прагнемо відкрити або продовжити науковий дискурс переосмислення, перепрочитання, що відійде від стереотипів у сприйнятті життя та творчості великої українки.

Література:

1. Вісич, Олександра, *Естетика нон-фініто у творчості Лесі Українки*: монографія, Луцьк, ПВД «Твердиня», 2014.
2. Демська-Будзуляк, Леся, *Драма свободи в модернізмі. Пророчі голоси драматургії Лесі Українки*, Київ, Академвидав, 2009.
3. Забужко, Оксана, *Notre Dame d'Ukraine. Українка в конфлікті міфологій*, Видання друге, перероблене й доповнене, Київ, КОМОРА, 2014.
4. Чижевський, Дмитро, *Історія української літератури*, Київ, Академія, 2008.
5. *Леся Українка і сучасність (До 130-річчя від дня народження Лесі Українки)*. Збірник наукових праць, Луцьк, Вид-во «Волинська обласна друкарня», 2003.
6. Мірошниченко, Лариса, *Леся Українка. Життя і тексти*, Київ, Смолоскип, 2011.

КОНЦЕПЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ МИСТЕЦТВ Д. НАЛИВАЙКА

Наталія КОРОБКОВА, канд. н.,

Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

Abstract: *The article reviewed intermediality as a problem of the comparative studies in D. Nalyvayko's reasoning. It distinguishes unique character and complexity of his theoretical thoughts on interpresentation of the arts, their intersemiotic interinfluence in different layers of the piece of art in simultaneous and diachronic aspects.*

Keywords: *interaction of arts, literature among the other arts, intermediality, intersemiotics.*

Багаторічний член виконавчого комітету Міжнародної асоціації літературної компаративістики (МАЛК) Генрі Г. Ремак наголошував на існуванні двох великих шкіл компаративістики: французької та американської, акцентуючи на «більш об'ємному «американському» розумінні порівняльного літературознавства» (Ремак: 2009) за рахунок визнання прихильниками цієї школи провідної ролі інтермедіальних досліджень, які мають сприяти глибшому розумінню цілісності літературного твору.

Як відомо, сфера міжмистецької взаємодії є предметом вивчення окремого наукового напрямку – інтермедіальної компаративістики. Один із її визнаних лідерів німецький літературознавець У. Вайсштайн епіграфом до своєї програмної статті «Порівняння літератури з іншими видами мистецтва: сучасні тенденції та напрями дослідження в літературознавчій теорії і методології» (1983) обрав пораду Дідро абатові Батто, авторові трактату «Образотворчі мистецтва, зведені до єдиного принципу» (1746), яка сигналізувала необхідність студювання інтермедіальних паралелей та перехресть: «Художні особливості творів одного поета з особливостями творів іншого поета порівнювалися вже тисячі разів. Проте віднайти спільні особливості поезії і музики; показати аналогії між ними; пояснити, як поет, художник та музикант відтворюють один і той самий образ; схопити швидкоплинні емблеми вираження цього образу в різних видах мистецтва; подивитися, чи немає якоїсь подібності між цими емблемами тощо – це те, над чим ще треба працювати» (Вайсштайн 2009: 373). Отже, майже три століття тому було підкреслено необхідність інтермедіальних досліджень, хоча, безумовно, власне явище інтермедіальності є породженням античних часів.

Ю. Лотман висловив важливу думку про онтологічну зумовленість розгляду літератури у контексті інших видів мистецтв: «...культура в принципі поліглотична, і тексти її завжди реалізуються у просторі як мінімум двох семіотичних систем» (Лотман 1970: 107), а тому цілком природною є взаємодія літературно-художнього твору з семіотично відмінними дискурсами. На думку Ю. Лотмана, у системі інтермедіальних відносин перекодування знаків однієї семіотичної системи в іншу супроводжується взаємодією смислів: «Складні діалогічні та ігрові відносини між різноманітними підструктурами тексту, що утворюють його внутрішній поліглотизм, є механізмом смислотворення» (Лотман 1970: 107).

На сьогодні в українському літературознавстві можна спостерігати пошкваллення наукового інтересу до проблем інтермедіальності, яке матеріалізувалося у появі монографій Л. Генералюк, Г. Ключека, В. Просалової та ін.; серії різноаспектних публікацій (згадаймо лише на сторінках журналу «Слово і час» статті О. Брайка, Н. Гаврилюк, Т. Денисової, О. Дубініної, І. Заярної, М. Луговика, М. Трофійчука, Е. Циховської та ін.). Також було проведено Міжнародні наукові конференції: «Гене́за жанрових форм у контексті інтермедіальності» (2011, ЧНУ ім. Ю. Федьковича), «Поетика інтермедіальності в літературі XIX-XXI століть» (2013, ХНУ ім. В. Н. Каразіна).

У цій статті ми зосереджуємо увагу на концепції синестезії мистецтв академіка НАН України, професора Дмитра Наливайка, який уперше порушив питання про міжмистецькі взаємозв'язки та взаємодії як складову української компаративістики (довідь Д. Наливайка «Стан і завдання українського порівняльного літературознавства» на IV Міжнародному конгресі українців у 1999 році).

Вражає виняткова обізнаність Д. Наливайка із світовим контекстом історії вивчення інтермедіальності. Дорефлективне вираження уявлення про мистецтво та його структуру; поділ мистецтва на «мусичні», духовно-творчі за своєю структурою, і «технічні» («наслідувальні» у Платона, «пластичні» у Арістотеля), пов'язані з ремеслами та обробкою певного матеріалу; Класицизм з поглядом на поезію як на «живопис, що говорить»; художня практика Бароко,

яка активізує теоретичну думку; Відродження, що «не знає ще самого поняття «система мистецтв»» (Наливайко 2006: 10); різноманітні класифікації мистецтв та їх діалогів в епоху Просвітництва; синтезування жанрів і розмивання кордонів мистецтв за доби Романтизму – ось пунктирний, далеко невичерпний калейдоскоп діахронних парадигм-складників теоретичної системи Д. Наливайка. Особливо слід підкреслити прагнення автора висвітлити проблему якомога глибше. Так, дослідник наголошує на важливості багатоаспектної репрезентації морфології мистецтв. Розглядаючи Просвітництво як етап вивчення міжмистецьких взаємин, Д. Наливайко детально зупиняється на семіотичному (Дюбо, Мендельсон), психологічному та історико-генетичному (Гердер, Броун) принципах класифікацій мистецтва, пропонує широке контекстуальне тло.

Що стосується традицій української інтермедіальності, то цілком слушно Д. Наливайко називає І. Франка «зачинателем порівняльного вивчення літератури в системі мистецтв» (Наливайко 2006: 18), який у трактаті «Із секретів поетичної творчості» проаналізував функціональні та естетичні можливості літератури порівняно із музикою і живописом (відповідно розділи названо «Поезія і музика», «Поезія і малярство»). Вчений зазначає, що на межі ХХ-ХХІ століття «належного продовження» (Наливайко 2006: 18) розпочали І. Франком студії міжмистецьких діалогів / полілогів українське літературознавство не мало. Дещо згодом, у 2011 році інтермедіальні основи художності в інтерпретації Франка глибоко осмислив М. Гнатюк у розділі «Специфіка літератури і мистецтва у творчій спадщині Івана Франка» мультипроблемної монографії «Іван Франко і проблеми теорії літератури».

На початку ХХІ століття Д. Наливайко зазначав, що «проблема літератури в системі мистецтв, широка і багатопланова, в нашій науці зводиться головним чином до висвітлення їх взаємообміну на тематичному рівні, до появи статей, нарисів й окремих книжок про музикальні, живописні та інші твори на літературні теми й мотиви і про театральні постановки, інсценізації та екранізації літературних творів і т. д., – зазначає дослідник, – Але майже або й зовсім не розроблялися такі питання, як література й теорія мистецтв, *correspondence des arts* і література, взаємовідповідність стилів літератури та інших мистецтв і особливо проблема перекодування літературних текстів на художню метамову інших видів мистецтв і зворотне перекодування художньої метамови інших мистецтв на метамову літератури» (Наливайко 2006: 19).

У відомому ґрунтовному та концептуально вивершеному дослідженні «Література в системі мистецтв як галузь компаративістики» Д. Наливайко описує основні віхи розвитку науково-теоретичного дискурсу, що розгорнувся навколо названої вище проблеми. Так, автор зосереджує увагу на процесі формування уявлення про мистецтво як диференційовану цілісність, що складається з різних, але взаємопов'язаних і споріднених видів; розглядає усі етапи розвитку теоретичного осмислення специфіки міжмистецьких трансформаційних процесів.

Цікавими видаються міркування Д. Наливайка про зміну пріоритету того чи іншого виду мистецтва залежно від епохи. Наприклад, для Відродження і Бароко відчутно домінування живопису в системі мистецтв, для Класицизму притаманне піднесення поезії (літератури) над живописом, Романтизм надає перевагу музиці тощо. При цьому саме художня практика поживає, активізує теоретичне осмислення поліфонії мистецтв.

Д. Наливайко вважає, що особливий інтерес до діалогу певних видів мистецтва зумовлюється особливостями морфології духовної і художньої культури країн. Найактивніше дослідницька робота у вивченні літературно-живописних кореляцій відбувається у французькій компаративістиці, тоді як у німецькій значну кількість студій присвячено літературі й музиці. В американській версії компаративістики ці два вектори рівноважуються.

На думку Д. Наливайка, література є словесним мистецтвом, проте його художня мова не вичерпується вербальним рівнем. Зміст художнього твору «виражається словесними засобами, але не зводиться до словесного вираження» (Наливайко 2006: 19). Йдеться про існування надсловесного, «метафізичного» змісту, що виявляє гомогенність з мовою інших мистецтв, іншими виражальними засобами, іманентними цим мистецтвам.

Через категорію художнього процесу, який об'єднує всі мистецтва, дослідник пояснює поняття «ансамбль мистецтв», якому властива «спільна векторність руху, спільні закономірності й інтенції як на епістемологічному, так і на естетико-художньому рівнях» (Наливайко

2006: 19). Ще однією важливою універсальною категорією художньої творчості є феномен художнього стилю, роль якого у процесі міжмистецької комунікації важко переоцінити, адже він охоплює і світосприйняття, і семантику, і поетику. Художній стиль є об'єднуючим духовним первнем, який зумовлює систему взаємозв'язків і взаємодій між мистецтвами, а також безпосередньо впливає на встановлення «ієрархії мистецтв».

Про особливу природу і структуру літературно-художнього образу, в якому органічно поєднано чуттєво-емоційні, пластично-живописні й когнітивно-епістемологічні елементи, Д. Наливайко розмірковує, зокрема, і з точки зору семіотичної. Це дає можливість зробити висновки про те, що здатність літератури «перекладати» коди художньої мови інших видів мистецтва і трансформувати їх відповідно до своєї іманентності збагачує й удосконалює власні виражальні можливості. При цьому літературознавець наголошує, що на різних етапах літературного процесу і в різних художніх системах образно-чуттєва глибина слова, його внутрішня форма, ритміко-інтонаційна стихія, його сугестивно-евокативні можливості та когнітивно-понятійна семантика, риторичний ресурс взаємодіють по-різному. Цим зумовлюється різний ступінь «зближення» літератури з іншими мистецтвами, його вектор і характер.

На більш ранніх стадіях образного освоєння людиною світу словесне мистецтво найбільшою мірою пов'язувалося з ритміко-музичною віссю і навіть підпорядковувалося їй. Активною була роль музики у формуванні жанрової системи лірики і драми (згадаймо хоча б працю Ф. Ніцше «Походження трагедії з духу музики»). Щодо образотворчого мистецтва, то взаємовпливи з ним найчіткіше і найактивніше виявляються в епосі. Таким чином, Д. Наливайко переконливо доводить ідею певної запрограмованої «схильності» / тяжіння окремих літературних родів до певних видів мистецтв.

«Атрибутивна функція епосу – розповідати про об'єктивно суще, про те, що відбувається у зовнішньому світі, в «епічному просторі», лірики – виражати внутрішній світ людини, драми – показувати і вчинки, і переживання людей в їх наочному, «фізичному» втіленні. Звідси певна гомогенність епосу з образотворчим мистецтвом, що відображає об'єктивно суще в живописно-пластичних деталях; лірика виявляє субстанційну та інтенційну близькість до музики, цієї одухотвореної чуттєвості; драма, поєднуючи об'єктивність епосу й суб'єктивність лірики, суміщає обидва тяжіння, та й реалізується вона вповні як твір мистецтва на театральній сцені» (Наливайко 2006: 23), – пише дослідник.

Проте взаємопроникнення мистецтв окресленими вище тенденціями не вичерпується. Скажімо, в епосі наявне внутрішнє тяжіння й до образотворчого мистецтва, пластики й живопису. Це пояснюється тим, що епос – мистецтво розповідне, а відтак передбачає «погляд зі сторони», об'єктивацію у часі і в просторі. Розповідь і опис стають двома невіддільними складниками епічної структури. Йдеться про так звану специфічну живописність Гомера.

Не оминає Д. Наливайко й питання візуалізації літератури на генологічному рівні шляхом поширення, наприклад у добу Бароко, жанрів «фігурних віршів», емблематичної поезії; на семантико-стильовому – стратегії настанови на предметно-наочну репрезентацію когнітивно-ментальних уявлень і понять.

Домінуючий вплив літератури серед мистецтв ХІХ-ХХ століть для Д. Наливайка є безперечним. Наприклад, живописці ХІХ століття починає розповідати, картини «включаються» у наративний сюжет, стають «мовлячими»; з'являється «епічний театр» Брехта, поетичний театр Лорки, синтетичний театр Курбаса.

Суттєвим є зауваження Д. Наливайка про те, що не слід однозначно стверджувати постійне прагнення різних видів мистецтва до об'єднання. Насправді зростаючий вплив літератури викликав й активну протидію – першу масштабну реакцію живопису на олітературнення – імпресіонізм з його запереченням сюжетності та установкою на колір і світло як основні виражальні засоби. Одним з перших про це написав Брюнетер, назвавши однією з атрибутивних ознак імпресіонізму систематичне перенесення засобів живопису в літературу. Д. Наливайко полемізує з ним, ведучи мову про те, що така орієнтація на живопис була притаманна прозі, тоді як імпресіоністична поезія усе-таки тяжіла до музики.

Прикметним є й те, що Д. Наливайко виводить загальну закономірність художнього розвитку кінця ХІХ – початку ХХ століття, яка полягає у тому, що музика прагнула про-

никнути у світ пластичних форм, література – подолати бар'єр слів, живопис – оволодіти рухом, театр – усунути поділ на сцену й глядацький зал. Найвирзніше це проявилось у поезії сим во- лізму, де «вивільняється чуттєва сфера... і відбуваються пошуки прямого сугестивного слова, творення нової поетичної техніки, здатної... «музикально» передавати душевні стани», а з іншого боку – «в поезію входить метафізика, що є умонастроєм чи душевним станом і також не піддається прямому словесному вираженню» (Наливайко 2006: 30). Ілюструє свої роздуми автор, вдаючись до аналізу блискучих зразків символістсько-імпресіоністичної поезії Верлена, «лінгвістичної музики» Малларме, метафізичної поезії Елюта, поезій-речей Рільке.

Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що концепція інтермедіальності Д. Наливайка має непересічне значення для розвитку української компаративістики. Літературознавець глибоко аналізує проблему взаємодії мистецтв і доходить висновку про те, що інтермедіальний аспект художності дає можливість глибше вивчити специфіку літературно-художнього образу / твору, а також з'ясувати особливості стилю епохи, літературного процесу. Синтезуючи у художньому творі коди різних мистецтв, митці створюють конкретно-чуттєвий простір поетичного тексту, у якому активуються акустичні, візуальні, вербальні, дотикові рецептори сприймання художнього образу. Таким чином, інтермедіальність посилює інтелектуальний потенціал мовного знака й провокує асоціативно-творчу рефлексію читача, спрямовану на декодування семантично ускладнених, синестезичних словесних образів. Праці Д. Наливайка спровокували появу численних досліджень у царині інтермедіальності і стали визначальними в українському дискурсі компаративістики.

Бібліографія:

1. Вайсштайн, Ульріх, *Порівняння літератури з іншими видами мистецтва: сучасні тенденції та напрями дослідження в літературознавчій теорії і методології*, Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи, за заг. ред. Д. Наливайка, К., Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009, с. 372-393.
2. Лотман, Юрій, *Структура художественного текста*, М., Искусство, 1970.
3. Наливайко, Дмитро, *Стан і завдання українського порівняльного літературознавства*, IV Міжнародний конгрес українців, Літературознавство, кн. II, К., 2000.
4. Наливайко, Дмитро, *Література в системі мистецтв як галузь компаративістики*, Теорія літератури й компаративістика, Київ, Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2006, с. 9-38.
5. Ремак, Генрі Г., *Літературна компаративістика: її визначення і функції*, Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи, за заг. ред. Д. Наливайка, Київ, Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009, С. 44-59.

СУФІКСАЛЬНИЙ СПОСІБ ТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ВІДСУБСТАНТИВНИХ ВЕРБАТИВІВ – ВЕРБОНІМІВ ТА ВЕРБОЇДІВ (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ МИХАЙЛА СТРЕЛЬБИЦЬКОГО «ПІД НЕБОМ КОНОВАЛЮКА. КНИГА 2. ПОЕЗІЇ»)

Надія ДІХТЯР, аспірантка, Філологічний Факультет, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Abstract: *In the article examined the way suffixes forming verbs, motivated by the noun, author's new words in the structure of the poetic writing Michael Strelbitsky in terms of systematization and classification of dynamic elements formation level.*

Keywords: *verbs neologisms, author's new words, poetic writing.*

Тенденція до експресивності природно властива художньому мовленню, тому що таке мовлення – це безперервна творчість. Однією з форм її вияву є виникнення і функціонування в мовленні особливих лексичних одиниць – індивідуальних авторських новотворів, чи так званих оказіональних і потенційних слів. Причиною їхнього створення є прагнення до оновлення звичних і часто повторюваних слів, заміни їх новими, більш виразними, свіжими і незвичними. Вони експресивні на відміну від канонічних форм, експресивності яких не обов'язкова.

Художня література, за твердженням В. Олексенка, як особливий вид мистецтва, що покликаний відображати різноманітні грані нашої дійсності, надто чутливо реагує на все нове та актуальне, тим самим стає одним із джерел функціонування новостворених лексем – поза-системних мовленнєвих одиниць, які передають існуючу взаємодію між мовою і мовленням,

утворюють специфічну категорію лексичних одиниць, яким притаманне індивідуальне, усвідомлене лише одним або кількома носіями мови контекстне значення (Олексенко 2010: 203).

Індивідуум навіки матеріалізується у виконаній праці, поет утілюється у створених поетичних рядках. Джерелом його поетичної мови є мова народна, відшліфована руками майстрів. Навіть поети, що прагнуть до індивідуального словотворення, будують «свої» слова на загальномовному матеріалі. Тільки це й робить їхні слова зрозумілими іншим. Ступінь новизни та незвичайності новотворів пов'язаний насамперед із тим, наскільки продуктивним є в сучасній мові словотвірний тип, за яким цей okazіоналізм створений.

Загальноновизнаним вважається термін «оказіоналізм» і «оказіональне слово», оскільки сама назва (від лат. *occasio* – випадок) указує, що подібні слова створюються для певного випадку, для певної, конкретної ситуації (Турчак 2005: 5). С. Караванський на позначення okazіоналізмів уживає термін слова-унікуми (Караванський 2001: 11-13).

Вивченню неологічної системи (словотвірної системи індивідуально-авторських okazіоналізмів) присвятили свої праці як українські, так і російські дослідники – О. І. Александрова, М. А. Бакіна, Б. А. Белова, Г. М. Вокальчук, В. В. Герман, В. П. Олексенко, Л. П. Павленко, Л. А. Семененко, Г. М. Сюта, Е. І. Ханпіра та ін. (на матеріалі художнього мовлення); Г. М. Віняр, О. А. Земська, М. У. Калніязов, А. Г. Ликов та ін. (на матеріалі усного і писемного мовлення); А. Г. Новоселова, Л. П. Павленко, О. А. Стишов, О. М. Турчак та ін. (на матеріалі публіцистичного мовлення). Типологію словотвірних значень відсубстантивних похідних вивчала С. Ю. Жарко.

У нашій статті *матеріалом* дослідження обрано одну з численних поетичних збірок Михайла Стрельбицького «Під небом Коновалюка. Книга 2. Поезії» (2004: 296).

Мета дослідження полягає в комплексному аналізі авторських інноваційних дієслів, мотивованих іменниками (інноваційних відсубстантивних вербативів – вербонімів та вербоїдів), М. Стрельбицького, спрямованому на з'ясування структурної, семантичної та функційної специфіки цих утворень як маркерів ідіолекту видатного сучасного українського поета.

Нами зафіксовані такі інноваційні відсубстантивні деривати, що утворені суфіксальним способом (25 одиниць):

наждачити вервечкувати пижити скрижалитися ромбуватися пірамідизуватися югнути буришинувати яварувати ізмарагдитися шипшиніти джунгловати любиститися шовковитися кронитися остючитися пуп'янитися клешнити крилатіти слонитися амурствувати шанснутити журбитися посиденькати (вербоніми) сварожений (вербоїд).

На думку Ж. В. Колоїз, як узуальні, так і okazіональні дієслівні номени характеризуються динамічною ознакою з погляду різних часових площин її розгортання, граничності / неграничності, реальності / гіпотетичності, зв'язку з одним або кількома суб'єктами тощо і, ясна річ, мало чим відрізняються від перших у словотвірному плані. Okазіональні утворення номінують носіїв процесуальних ознак, представлених як дія чи стан, які мають певні часові показники, характеризуються тривалістю / нетривалістю, репрезентують зв'язок позначуваних дій і станів з реаліями / ірреаліями навколишнього світу. Від узуальних вони відрізняються тим, що є не відтворюваними, а створюваними вербальними знаками. Okазіональні репрезентанти процесуальної ознаки становлять надбання власне комунікативного простору і можуть по сісти «вакантні» місця в «мовному просторі» лише за підтримки їх узусом (Колоїз 2007: 142-143).

Серед похідних дієслівних словоформ, слідом за Ж. В. Колоїз, будемо розрізняти фінітні дієслівні форми (вербоніми), тобто дієвідмінювані словоформи, і нефінітні дієслівні словоформи (вербоїди), тобто недієвідмінювані форми, представлені дієприкметниками, дієприслівниками та безособовими формами на *-но*, *-то*. «Okазіональні вербоніми є типовими ілюстраціями власне процесуальної ознаки, що відбувається в часі, тобто маніфестують темпоральність. Водночас вони організують навколо себе й так звані вербоїдні утворення, які сприймаються як процесуальні через протиставлення вербонімним. До вербоїдних уналежнуємо нефінітні номени, що номінують процесуальну ознаку, модифіковану в не процесуальну (позначають ознаку за дією), і номени, які номінують супровідну процесуальну ознаку (позначають додаткову дію) (Колоїз 2007: 147-148). Вербоїдні форми можуть утворюватися від іменникових твірних основ через посередництво гіпотетичних, «імпліцитних» співвідносних дієслів.

Група вербонімів, що номінують дію через її відношення до артефактонімів, становить 6 одиниць:

наждачити, вервечкувати, пижити (суфіксальний спосіб), *скрижалитися, ромбуватися, пірамідизуватися* (суфіксально-постфіксальний спосіб). Мотиваторами є кодифіковані субстантивні лексеми *наждак, вервечка, пиж, скрижаль, ромб, піраміда*, пор. *наждач + и – ти ← наждак, скрижал + и – ти + ся ← скрижаль*:

«Кропива собача, / така в неї вдача, / прославив собачу пустир; / пустирником звавшись, / кропив одшуравшись, / *наждачить* увесь Божий мир» (2004: 185); «Дерево праворуч. Деревцята / *вервечкують* лугом до Гори» (2004: 16); «Пижмо пижитися, / пижмо *пижує*, / всяка квітка в розетці – то пиж. / На мисливську могилку прямує, / на стрілецьку могилу – коли ж?» (2004: 184); «За лісом – горб: *скрижалитися* – віки, / але тривкого аж чогось такого / на нім не видно ніби. От стіжки / й *дражнять*, і *передражняють* старого» (2004: 38); «Лінію лоба заводить у кут / лінія грецького носа. / *Ромбується* профіль відкритий! Цвітуть / квітки на хустині скоса» (2004: 114); «Над іржавим гаражем / самотня цвіте акація, / така біла, аж ... ірже: / повна тріумфация. / Не всихало їй гілля, / ой, та й не обрізалося! / Звідсіля і звідтіля / *пірамідизувалася*» (2004: 97).

У моносеманта *наждак* актуалізується відтінок примарного, прямого, денотативного значення: **наждак** – гірська порода високої твердості, яка складається з зерен корунду і багатьох домішок інших матеріалів. // Порошок із цього мінералу, який застосовується для шліфування, полірування скла, металевих виробів і т. ін. (*Великий тлумачний словник сучасної української мови 2004: 715*).

У полісемантів *вервечка, скрижаль* актуалізуються секундарні, переносні значення:

Вервечка, рідко вірвечка – 1. Один з чотирьох мотузочків, на яких підвішено колицу. // *рідко*. Мотузок. 2. *перен.* Ряд, валка кого-небудь, низка чого-небудь (*Великий тлумачний словник сучасної української мови 2004: 121*); **скрижаль** – *книж.* 1. Дошка, плита з написаним на ній текстом, звичайно священним, культовим. 2. *перев. мн., які, чого, перен.* Те, що зберігає, куди занесено пам'ятні події, дати, імена тощо (*Великий тлумачний словник сучасної української мови 2004: 1338*).

У мотиватора *пиж* (1. Прокладка в мисливському патроні, яка відділяє набій від кулі або дробу. 2. Пучок вовни, повсті і т. ін. для забивання набою у вогнепальну зброю, яка заряджається з дула; клейтуха (*Великий тлумачний словник сучасної української мови 2004: 942*) одночасно актуалізовано певні семи обох ЛСВ. У решті актуалізується примарне значення субстантива.

Інноваційні вербоніми, що номінують дію через її відношення до натурфактонімів, становлять 4 одиниці:

югнути, бурштинувати, январувати (суфіксальний спосіб), *ізмарагдитися* (суфіксально-постфіксальний спосіб).

Мотиваторами є іменники *юга, * январ, бурштин, * ізмарагд*, пор.: *юг + ну – ти ← юга, ізмарагд + и – ти + ся ← ізмарагд*:

«Юрба юхгова, юродива, / юродствує юдолюю. Юди / юрбу юрмлять. / Юга *югнула*. / Юрод юроду – ювілянтю» (2004: 244); «Став Бурлака, лісничий із Літина, / понад Згаром-рікою, що літепла; / ні туди ні сюди: / води, ніби меди, / мерехтять-*бурштинують* край Літина» (2004: 198); «– Январ травня? / – Є! Ура! В ня і *январує*» (2004: 233); «У березні. А може, в квітні вже? / <...> / Стежина свіжо-топтана, жива; пообіч *ізмарагдитися*, яриться / шпичасто, гостро *пирієць-трава...*» (2004: 69).

У полісеманта *бурштин* актуалізується секундарне, метафоричне значення (3. *перен.* Те, що кольором, блиском, прозорістю нагадує таку смолу (*Великий тлумачний словник сучасної української мови 2004: 103*); два мотиватори не фіксуються сучасними лексикографічними джерелами – ** январ* (росіянізм), ** ізмарагд* (кодифікована форма *смарагд (ізумруд)*, а за лексемою *ізмарагди* закріплено таке значення – «літературні збірники релігійного змісту, пам'ятки східно-слов'янської літератури 14 ст. (*Великий тлумачний словник сучасної української мови 2004: 489*), яке жодного стосунку не має до значення мотиватора. У полісеманта *юга* актуалізується другий ЛСВ (1. Те саме, що **імля**. 2. Снігова буря; завірюха, хурделиця. // Сніг, що переноситься низовим вітром (*Великий тлумачний словник сучасної української мови 2004: 1643*)).

Твірними базами оказіональних дієслівних дериватів можуть ставати флорономени, або флоризми (7 одиниць). Похідні *шипшиніти* (шипшин + і – ти ← шипшина), *джунгліюватіти* утворено суфіксальним способом від твірних шипшина, джунглі:

«Шипшина змагає пружкий вітерець, / шипшина при скелі – у щасті. / *Шипшиніє* скеля, / не їй би хай грець, / й колючки шипшини – / скелясті» (2004: 142); «На порубі зросли маленькі джунглі / подільського безчинного зразка: / <...> І навіть борщовик, мара колгоспна, / фальшивий корм фальшивого скота, / в узлісся впхався, доростає зросту, / притьмом *джунгліюватіє* спроста» (2004: 142).

Любиститися, шовковитися, остюгитися, кронитися, пуп'янитися утворено суфіксально-постфіксальним способом (любист + и – ти + ся ← любисток) від твірних любисток, шовковиця, остюк, крона, пуп'янок:

«... сусідам із кльомби не дуже щоб любий, / любисток *любиститися* радше між люди, / за тином його далина» (2004: 188); «Шовковиця *шовковитися*, а липонька липне, / А хмарина – пролітавши – блискавкою глипне» (2004: 216); «Ячменю колос висипався розчерком, / *остючитися*, проміниться, яснить» (2004: 67); «... і крона *кронитися* первинно, / і слава ще не дотліва» (2004: 95); «... от і пнеється [пуп'янок – Н. Д.], *пуп'янитися*, / усвердлитись не бариться...» (2004: 148).

Три дієслівні деривати називають дію через її відношення до зоономів, або зоосемізмів: *клешинити, крилатіти* (суфіксальні новотвори), *слонитися* (суфіксально-постфіксальний спосіб творення) від мотиваторів клешня, крило, слон:

«Тож і тіснить діброву самосій: / кропива, граб, береза, глід, черешня, – / той самосій, що сам собі не свій: / гіллячка гілку, ніби клешню, *клешинить*» (2004: 71-72); «Овес через дорогу, доморощенко, / *крилатіє*, солодшає, ситить / повітря тепле» (2004: 67); «Немов не дзвіниця, а тиха бійниця, / занедбана воями / різних сторон. / Або – не бійниця: / ногами *слонитися* / (ногами-колонами, Боже, прости!)» (2004: 50).

Дієслівний дериват *амурстувати* називає дію через її відношення до міфоніма **Амур** – 1. У давньоримській міфології – бог кохання, якого зображали крилатим хлопчиком з луком і стрілами. Купідон. // Статуя або зображення його. 2. *тільки мн., розм., заст.* Любовні справи, пригоди (*Великий тлумачний словник сучасної української мови 2004: 27*):

«Антонівки. Альтанка. Ангеля. / Аматор-ангел, / альт агорафобій, / анекдотично, Ахіллес а'ля, / *амурстувє*, анцибол аеробік» (2004: 234).

Крім вербоніма *амурстувє*, натрапляємо на вербоїд *сварожений*, пор.: сварож + ен – ий ← *сварож + и – ти ← Сварог:

«Морожені, *сварожені*, / розквітлі все-таки, / мальовані-гаптовані, / яснять-пахтять бузки» (2004: 17).

Сварог – міф. Один з головних слов'янських богів, бог неба й небесного вогню; згодом його почали вшановувати як покровителя ковальства, а також шлюбу та сім'ї (*Великий тлумачний словник сучасної української мови 2004: 1296*). У цій групі налічується два похідних (вербонім і вербоїд).

Зафіксовано також три деривати, що номінують дію через її відношення до «ідеонімів» (за термінологією Ж. В. Колоїз):

шанснути, посиденькати, журбитися, що утворені від мотиваторів шанс, посиденьки, журба. Перші утворено суфіксальним, а третій – суфіксально-постфіксальним способом:

«Шанс – он? Шанс – он! Шансонов-ъ гастролоє вам, / Шансонови повзуть у ваші сни. / Егер повітря. Труєне дотрує, / в каламутному всяк собі *шансни!*» (2004: 283); «Жорстоко жигоче житечко-жито, / жужмом *журбитися* журба жовтоквіту: / жлуктить жароти жало!» (2004: 237).

Щодо інноваційного вербоніма *посиденькати* можна висунути припущення про два шляхи творення: перший – вербонім утворено від іменника посиденьки (1. Дозвілля, яке проводять у розмовах жінки й чоловіки, сидячи на вулиці або десь у гостях. ** **Посиденьки справляти** – сидіти без діла, нічого не роблячи; байдикувати. 2. Зібрання сільської молоді для спільної праці й розваг в осінній та зимовий час (*Великий тлумачний словник сучасної української мови 2004: 1076*), другий – від дієслова *посидіти*, але перший шлях нам видається переконливішим:

«Які поміж городів межі – / стрілчасті, а широкі все ж: / на них чи виставляти стежі, / чи *посиденькати* без меж?» (2004: 72).

Увагу реципієнтів привертає така особливість функціонування інноваційних авторських дієслівних лексем: у тексті вірша вони зазвичай супроводжуються контактено / дистантно розташованим мотиватором (твірним словом), пор.:

пиж пижує, юга югнула, январ январує, шипшина шипшиніє, любисток любиститься, шовковиця шовковиться, осінь осінниться, крона крониться, пуп'янок пуп'яниться, клешинить клешино, журба журбється тощо.

Інтралінгвальні фактори виникнення okazіоналізмів/потенційних слів зумовлені тенденцією до регулярності, що виявляється в утворенні похідних слів; тенденцією до експресивізації, пов'язаної з навмисним порушенням мовного стандарту, з виходом за його межі; тенденцією до економії знакових засобів вираження. Зазвичай при творенні дієслівних інноваційних лексем М. Стрельбицький твірні (йдеться про відсубстантивне суфіксальне словотворення) розташовує в одному реченні з похідним. Спостерігається «прямолінійна тавтологічність».

Прагнення до оновлення звичних і часто повторюваних слів, заміни їх виразними і незвичайними словами знаходить свій вияв у порушенні дериваційних норм. Поява численних okazіональних і потенційних слів у поетичному (ширше – художньому) мовленні зумовлена тенденцією до посиленої аксіологічності, емотивності, інтенсивності, експресивності. Як зауважує Л. А. Семененко, означені деривати за умов додаткової мовленнєвої детермінації є умотивованими, доцільними, функційно й естетично значущими вербальними засобами відбиття прагматично-комунікативних інтенцій адресанта, а також сприяють посиленню перлокутивного ефекту і більш глибокому розумінню аксіосистеми продуцента ідіостилістичного поетичного коду (Семененко 2015: 363).

Поети поєднують ненормативні утворення з нормативними, при цьому зважаючи на загальнонародну розмовну практику, дотримуючись мовної норми. Відхід від мовної норми відіграє важливу роль у формуванні стилістичної системи української мови.

Бібліографія:

1. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (з дод., доповн. та СД), уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел, Київ-Ірпінь, ВТФ Перун, 2004, 1440 с.
2. Караванський С. *Оказіоналізми, або слова-унікуми*, Українська мова та література, 2001, № 16, С. 11-13.
3. Колоїз Ж. В. *Українська okazіональна деривація: монографія*, К., Акцент, 2007, 311 с.
4. Олексенко В. *Іменники-новотвори у прозі Юрія Андруховича*, Українське мовознавство: міжвідомчий науковий збірник, відп. ред. А. К. Мойсієнко, К., Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2010, Вип. 40/1, С. 203-208.
5. Семененко Л. А. *Ад'єктивні та адвербіативні морфостилеми з експонентом категорії збільшеної ознаки роз- у структурі ідіостилістичних кодів сучасних українських поетів*, Актуальні проблеми мовознавства та літературознавства, Збірник наукових праць, Серія: Лінгвістика і літературознавство, відп. ред. М. Л. Дружинець, Тирасполь, 2015, Вип. 1, С. 356-363.
6. Стрельбицький М. П. *Під небом Коновалюка. Книга 2. Поезії*, Вінниця, УНІВЕРСУМ, 2004, 296 с.
7. Турчак О. М. *Оказіоналізми української преси 90-х років ХХ століття*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова», Дніпропетровськ, 2005, 19 с.

EXEGEZE LINGVISTICE (I)

TERMENI CREȘTINI DE ORIGINE LATINĂ

Lucian JITARU, lector universitar, drd., Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Résumé: *La terminologie chrétienne est apparue dans la langue roumaine en même temps avec le baptême des Daces, les ancêtres du peuple roumain, il y a 2000 ans. La majorité des termes chrétiens roumains sont d'origine latine. Le texte du „Notre père”, symbole de la croissance chrétienne, contient 90% de mots d'origine latine.*

Mots-clés: *croix, loi, prière, saint, prêtre, Dieu, église, Vierge, péché, baptiser, croissance, ange.*

Creștinismul a apărut în sec. I d.H. în Palestina, ca o sectă iudeo-creștină. Această religie universală este constituită pe temeiul credinței în persoana și scrierile care conțin cuvintele și învățătura lui Isus Hristos (*Evangelhii*). Creștinismul a fost predicat apoi de către apostoli în cuprinsul Imperiului Roman, constituindu-se, chiar în sec. I d.H., într-o comunitate de adepți numită *Biserica creștină*. După ce a fost persecutat de împărații romani, începând cu Nero (64 d.H.) până la Dioclețian (303), creștinismul a devenit religie de stat sub Constantin cel Mare (Edictul din Milan, 313), de altfel, fiind de origine trac. Romanizarea dacilor s-a desfășurat în perioada 106-275, cât a durat dominația romanilor asupra Daciei. Acest proces s-a desfășurat odată cu creștinarea strămoșilor noștri geto-daci. Răspândirea creștinismului în spațiul carpato-danubian a avut loc în limba latină populară prin activitatea apostolică a primilor misionari creștini oficiali și ocazionali. Fondul terminologiei creștine din limba română conține termeni apăruiți la poporul autohton în limba latină. Împărtășind creștinismul de rit bizantin (ortodox), terminologia creștină românească a încetățenit numeroase împrumuturi grecești. O puternică influență asupra terminologiei creștine românești a avut-o limba slavonă care ține atât de contactele interetnice, cât și de procesul de reorganizare a bisericii, a adoptării liturghiei slave și a scrisului chirilic, de adoptare a limbii slavone ca limbă oficială a bisericii. Astfel, din punct de vedere etimologic, termenii creștini din limba română pot fi clasificați în următoarele categorii: de origine latină, de origine greacă și de origine slavonă.

O probă edificatoare în sprijinul tezei că geto-dacii au îmbrățișat creștinismul chiar din primele secole după Hristos o constituie terminologia creștină de origine latină. În opinia reputatului istoric și arheolog Vasile Pârvan, termenii pentru noțiunile fundamentale de credință creștină și din viața religioasă în limba română sunt de origine latină, fiindcă românii până în secolul al VII-lea au trăit „în continuitate trupească și sufletească” cu lumea romanică. „Semnificativ este faptul că textul „Tatăl nostru”, simbolul credinței creștine, alcătuit încă în secolul al IV-lea, conține 90% de cuvinte de origine latină (cu excepția cuvintelor *greșeală, ispită, mântuiește*) (Purice 2014: 5). Răspândirea creștinismului în spațiul carpato-dunărean începând chiar cu secolul I după Hristos, s-a realizat în limba latină populară, înțeleasă de oamenii de rând din această regiune. Astfel, în procesul de formare a poporului și a limbii române noțiunile fundamentale de credință creștină și viață religioasă devin elemente importante de romanizare a geto-dacilor.

O parte din termenii creștini de origine latină s-au impus în Dacia Traiană prin propovăduirea creștinismului încă în perioada apostolică, o altă parte din acești termeni a fost însușită mai târziu în secolele III-IV, odată cu răspândirea creștinismului în masele largi ale populației locale, odată cu organizarea bisericească pe teritoriul dunărean-carpatic. Au fost atestate documentar circa 15 scaune episcopale în diferite cetăți și provincii romane orientale, ai căror titulari au participat la lucrările unor sinoade ecumenice și locale. Aceste episcopii, după cum se vede, au existat și până la anul 300, căci la această dată, în urma persecuției lui Dioclețian, au fost martirizați un număr mare de preoți.

Istoriografia modernă nu mai pune la îndoială teza, bine argumentată (mai ales prin terminologia creștină de bază, care la origine este latină) că poporul român a cunoscut credința creștină prin însuși procesul său de formare, iar procesul de formare etnică a avut loc paralel cu creștinarea sa, prin secolele III-IV, impunându-se prin terminologia creștină de origine latină.

Se poate considera depășită opinia lui Iorgu Iordan și Maria Manole, care au afirmat că „înainte de a avea relații mai strânse cu vechii slavi populația romanizată din părțile noastre a cunoscut prea puțin creștinismul (sub forma lui „latină”) (Iordan, Manoliu 1965: 361). Procesul de romanizare și creștinare a românilor s-a încheiat în a doua jumătate a secolului al VI-lea, înainte de conviețuirea cu

slavii, care la această dată nici nu fusese creștinați (adoptarea creștinismului de către slavi a avut loc în secolul al X-lea). Numărul impresionant de termeni creștini de origine latină din limba noastră i-a determinat pe prestigioșii lingviști nominalizați mai sus, să prezinte în continuare „o serie destul de bogată de termeni religioși, transmiși direct idiomurilor romanice (aici și limbii române – n.n.), comentând termenii *altar, angelus, baptizare, basilica, ecclesia, blastimare, christianus, credere, crux, -cis, deus, draco, paganus, pascha, peccare, presbyter, sanctus, serba, martor*” (ibidem: 361-362).

Numărul de termeni de origine latină în limba română într-adevăr este impunător, ei exprimând noțiuni fundamentale ale creștinismului ortodox:

Adormire (< lat. *addormire*) – a înceta de a mai trăi; a muri, a deceda (**a adormi de veci** sau **somnul (cel) de veci, somn veșnic, întru Domnul**). Acest termen are și conotație bisericească „încetare din viață; moarte”, ca în sintagma **Adormirea Maicii Domnului**, sărbătoare creștină la data de 15 august, care comemorează părăsirea vieții pământești de Maica Domnului, cunoscută în popor ca Sfânta Maria sau Uspenia.

Ajuna (< lat. *adjunare*) – a nu mânca nimic, a posti. De aici derivatele: **ajun**, ziua sau seara care precedă o sărbătoare mare (când se postește); **Moș Ajun**, ziua anterioară Crăciunului; **ajunare**, faptul de a ajuna; postire, postit.

Altar (< lat. *altarium, ii*) – parte a bisericii unde preotul oficiază liturghia; masa care se află în această parte a bisericii.

Biblie (< lat. med. *biblia*, din gr. βιβλία) – culegere de texte care conțin doctrina religioasă a evreilor (Vechiul Testament) și a creștinilor (Vechiul și Noul Testament); Sfânta Scriptură; carte care conține aceste texte.

Biserică (< lat. *basilica, ae*) – 1. Clădire destinată celebrării cultului religios creștin; 2. Comunitate a creștinilor de același cult: biserica apostolească, biserica romană; 3. Instituția creștinismului în ansamblu. Acest termen a fost cunoscut atât în Illyricum, cât și în Dacia Traiană până în secolul al V-lea (Pârvan 2000: 87), fiind atestat în diferite inscripții.

A blestema (< lat. *blastemare*, derivat de la *blasphemare*) – 1. A cere lui Dumnezeu sau diavolului o acțiune care urmează să se răsfângă asupra cuiva. Derivatul **blestem** - 1. Imprecăție prin care se invocă abaterea unei nenorociri asupra cuiva; 2. Soartă rea de care nu poate nu poate scăpa cineva; 3. Anatemă.

A boteza (< lat. *baptizare*) – 1. A (se) supune ritualului botezului, a (se) creștina prin botez; 2. A stropi cu agheasmă; 3. A îndeplini atribuțiile de naș la botezul cuiva. Derivatul **botez** – ritual creștin de primire în rândul credincioșilor, însoțit de atribuirea unui prenume (nume de botez); cumetrie.

Cârneleagă (< lat. *carnem ligat*) – săptămâna antepenultimă din cășlegi, când nu se postește miercuri și vinerea.

Câșlegi (< lat. *caseum ligat*) – interval de timp între două posturi, în care creștinii mănâncă și brânzeturi.

A comânda (< lat. *commendare*, lat. vulg. *commandare*) – 1. A se îngriji de sufletul unui mort, a se ocupa de înmormântare, de slujbe și pomeni, a face tot ce se cuvine pentru odihna sa; 2. A da ultimele dispoziții cu privire la înmormântare și la pomeni. Derivatul **Comând** (*inv.*) – 1. Masă de pomenire a unui mort; praznic, pomană; 2. Bunuri păstrate pentru înmormântare și pentru praznic.

Crăciun (< lat. *creatio, onis*) – sărbătoare creștină amintind nașterea lui Isus Hristos.

A crede (< lat. *credere*) – a avea o anumită credință religioasă; a admite existența lui Dumnezeu.

Credință (< lat. *credentia*) – faptul de a fi credincios; convingere despre existența lui Dumnezeu; mărturisire a acestei credințe prin respectarea prescripțiilor bisericești; religie. Derivatul **credincios** – care crede în Dumnezeu și se închină lui.

Creștin (< lat. *christianus*) – nume atribuit celor care au primit botezul și cred în Isus Hristos. Este un derivat de la Hristos, o traducere grecească (Christos) din limba ebraică a cuvântului *Messiah* (= unsul lui Dumnezeu). Numele de creștin atribuit discipolilor lui Hristos apare pentru prima dată în Antiohia, oraș în Siria antică (azi *Antakya*, Turcia): „Și când l-a găsit, l-a adus la Antiohia. Un an întreg s-au strâns laolaltă în adunare și au învățat pe mulți oameni. Și ucenicii au fost numiți creștini, pentru prima oară, în Antiohia” (*Faptele apostolilor*, 11: 26).

Creștinismul (< lat. *christianismus*) – religia acelor care mărturisesc credința în Isus Hristos și care este purtător de mesaj universal de mântuire, propovăduit de Sfinții Apostoli. Creștinismul

își are originea în ceea ce ține de viața, cuvintele, pătimirea, moartea pe cruce, învierea din morți, înălțarea la cer a lui Hristos. Nucleul fundamental al creștinismului rezidă în afirmarea lui Dumnezeu, creator al Universului și al Omului. Tatăl nostru creștin, pururi plin de iubire și de grija părintească, constituit din trei persoane distincte în relații, dar egale în natură, un același Dumnezeu treimic: Tatăl, Fiul și Sfântul Duh. Creștinismul ortodox este viața în credința *Bisericii Ortodoxe* (< gr. *ortho* „drept” și *doxa* „slăvire”), adică „dreapta slăvire”.

Cruce (< lat. *crux, cis*) – simbol al religiei creștine, amintind de răstignirea lui Isus Hristos; gest făcut de creștini cu degetele la frunte, la piept și la umeri, care simbolizează tortura suferită de Fiul lui Dumnezeu.

A cumineca (< lat. *communicare*, lat. vulg. *comunicare*) – a se împărtăși, a primi sau a da împărtășania. Derivatul **cuminecătura** – 1. Ritual (constituind una din cele șapte taine ale bisericii) care constă din gustarea de către credincioși a vinului și a pâinii sfințite, simbolizând sângele și trupul Mântuitorului: împărtășanie; 2. Vinul și pâinea care servesc în acest scop.

Dulce (< lat. *dulcis*) – timp în care este permis să se mănânce carne; **De dulce**, care nu este permis în posturi.

Dumnezeu (< lat. *Dominus deus*) – ființă supremă în religiile monoteiste, creator și cărmuitor al existenței și al ordinii universale. Cuvântul e cu forma din latina populară fără vocala **i**, întâlnită numai în limba română. Sintagma *Dominus deus* este o veche invocație păgână a zeilor care a fost preluată din Dacia și Moesia de creștini în forma populară *domne deus*. În celelalte limbi romanice **i** s-a păstrat. *Dominus, domina*, în opinia lui Vasile Pârvan, este la origine un titlu pământesc, înțeles ca stăpân, ca monarh absolut, răspândit în Dacia Traiană, invocarea zeilor la păgâni includea și sintagma *domine deus*.

Fecioara (< lat. *fetiola*) – Maica Domnului; **Sfânta Fecioară**, Maica Domnului.

Florii (< lat. *floralia*) – sărbătoare creștină care cade în duminica dinaintea Paștelui.

Împărat (< lat. *imperator, oris*), (de obicei cu determinări) – stăpânul lumii, Dumnezeu. Determinativul **Împărăția (cerului** sau **cerurilor, de sus** etc.), imperiul lui Dumnezeu.

A se înălța (< lat. *inaltiare < altus*) – a se îndrepta în sus, a se ridica. Derivatul **înălțare** – 1. Acțiunea de a se înălța; 2. **Înălțarea (Domnului)**, sărbătoare religioasă creștină la 40 de zile după Paști.

Înger (< lat. *angelus, i*) – ființă spirituală supranaturală, considerată ca slujitor și vestitor al lui Dumnezeu.

Lege (< lat. *lex, legis*) – 1. Precept divin; ansamblul preceptelor, normelor religioase (consemnate în scris) emanate de la divinitate: [Scripturile] *cuprind poruncile și legea lui Dumnezeu*. BIBLIA; **lege divină**; **Legea Veche** sau **Legea lui Moise**, Vechiul Testament; religia mozaică: *moarte cu blăstăm nu era în legea veche, fără de răstignire*. Varlaam; *nu voi să stric legea veche, zise Isus Nazarineanul, voi s-o restabilesc*. Eminescu; **Legea Nouă** sau **Legea lui (Isus) Hristos**, Noul Testament; religia creștină: *acolo au fost... mai marii apostolilor ai legii noae*. Antim.

Paște sau **Paști** (< lat. *Paschae*) – sărbătoare importantă din calendarul Bisericii creștine, celebrând învierea lui Hristos în a treia zi după crucificarea sa. În bisericile occidentale, cade în una dintre duminicile dintre 22 martie și 25 aprilie, în funcție de data primei luni pline de după echinocțiul de primăvară. Data a fost fixată după Sinodul din Niceea (325 d.H.). În calendarul ortodox, care folosește un sistem de calcul diferit, cade adesea mai târziu. O sărbătoare a bucuriei și un moment al mântuirii, Paștele reprezintă sfârșitul unei lungi perioade de penitență – Postul Paștilor. Pictarea ouălor și poveștile despre iepurașul care decorează și ascunde ouă în grădină sunt două dintre obiceiurile populare legate de această sărbătoare.

Păcat (< lat. *peccatum, i*) – încălcare cu bună-credință a legii divine, abatere gravă de la o normă religioasă; fărădelege; **Păcatul strămoșesc** (sau **originar**), greșeala neascultării săvârșită față de Dumnezeu de primul om, Adam, care a atras alungarea lui și a Evei din rai și pierderea stării paradizice; actul de ruptură a comuniunii inițiale dintre Dumnezeu și om; **Păcat capital**, fiecare dintre păcatele considerate de Biserică fundamentale, din care izvorăsc toate celelalte păcate (trufia, zgârcenia, desfrâul, pizma, lăcomia, mânia și lenea).

Păgân (< lat. *paganus*) – persoană care se închină zeilor sau idolilor; idolatru, politeist, (*p. ext.*) persoană care este de altă religie (turc, evreu) decât cea creștină sau de altă confesiune (ungur, neam) decât cea ortodoxă.

Păresimi (< lat. *quadragesima, ae*) – (rar) postul Paștilor; perioadă de timp (șase săptămâni) cât durează acest post.

Părinte (< lat. *parens, ntis*) – 1. Dumnezeu (considerat ca întemeietor al lumii și ocrotitor al oamenilor); 2. Preot, călugăr; 3. **(Prea) Sfântul părinte**, papa; 4. **Sfinții părinți** sau **Părinții Bisericii**, sfinții învățați ai bisericii creștine, care pe baza scripturilor și a tradiției au elaborat ansamblul doctrinelor creștinismului.

Preot (< lat. *presbyter, eri*) – 1. Persoană care săvârșește ritualurile unui cult religios, fiind mijlocitor între semenii și divinitate; 2. (în biserica creștină) persoană din cler care oficiază serviciile religioase, având darul, prin hirotonisire, să săvârșească toate tainele cultului; popă, părinte.

Răposa (< lat. *repausare*) – a muri. Spre deosebire de celelalte limbi romanice, în limba română e utilizat numai ca termen creștin (a deceda).

Ruga (< lat. *rogare*) – a spune o rugăciune, a invoca divinitatea, a se închina. Derivatul **rugă** – 1. Rugăciune; 2. Troiță; 3. Sărbătoarea patronului unei biserici; hram.

Rugăciune (< lat. *rogatio, onis*) – 1. Faptul de a se ruga la divinitate, rugă; 2. Cerere umilă, implorare, mulțumire sau laudă adresată de credincioși divinității.

Sărbătoare (< lat. *servatoria*) – 1. Zi consacrată ceremoniilor civile sau religioase; sărbători împărătești, sărbători în onoarea Mântuitorului Isus Hristos și a Sfintei Fecioare Maria; sărbătorile împărătești sunt: *Nașterea Născătoarei de Dumnezeu, Înălțarea Sfintei Cruci, Intrarea în Biserică, Nașterea Mântuitorului, Botezul Domnului, Buna Vestire, Schimbarea la față, Adormirea Maicii Domnului, Intrarea Domnului în Ierusalim, Înălțarea Domnului, Pogorârea Duhului Sfânt și Sfânta Treime*.

Scriptură (< lat. *scriptura, ae*) și **Sfânta Scriptură** – carte religioasă cuprinzând Vechiul și Noul Testament; Biblia; (*p. ext.*) preceptele, legile etc. propovăduite de aceasta.

Sânt (< lat. *sanctus*) (*pop.*) – sfânt; divin, dumnezeiesc; (de obicei urmat de numele propriu; mai ales formele **sân** și **sâm** se sudează cu acesta) nume dat sfinților și sărbătorilor religioase corespunzătoare (ex. Sângeorz, Sântoader, Sândumitru, Sâmpetru etc.).

Acești termeni creștini alături de numeroase vestigii arheologice și date istorico-literare constituie argumente certe privind vechimea creștinismului românesc, demonstrând ideea că poporul nostru este la origine creștin.

Bibliografie:

1. *Biblia cu ilustrații*, Versiune redactată și adnotată de Bartolomeu Valeriu Anania, București, Editura Litera, 2011, 8 vol.
2. Ciorănescu, Alexandru, *Dicționarul etimologic al limbii române*, București, Editura SAECULUM I. O., 2002.
3. *Dicționar universal ilustrat al limbii române*, București, Editura Litera Internațional, 2010, 12 vol.
4. *Enciclopedia universală britanică*, București, Editura Litera, 2010, 16 vol.
5. Iorgu Jordan, Maria Manoliu, *Introducere în lingvistica romanică*, București, Editura didactică și pedagogică, 1965.
6. *Împărțirea sărbătorilor*. Sursa: ro.ortodoxwiki.org/împărțirea_sărbătorilor.
7. Pârvan, Vasile, *Contribuții epigrafice la istoria creștinismului daco-român*, București, Editura Libra, 2000.
8. Purice, Mihail, *Terminologia creștină în limba română*, Chișinău, Centrul editorial „Universitatea de Studii Europene din Moldova”, 2014.
9. Stăniloae Dumitru, *Spiritualitate și comuniune în liturghia ortodoxă*, Craiova, Editura Mitropoliei Olteniei, 1986.
10. Stăniloae Dumitru, *Vechimea și spiritualitatea termenilor creștini români în solidaritate cu cei ai limbii române în genere*” în BOR, an. XCVII, 1979, nr. 3-4, p. 563-590.

LE ROLE DE L'ENTROPIE DANS LES TROPES STYLISTIQUES OU COMMENT DEVELOPPER LES COMPETENCES D'INTERPRETATION

Mihail RUMLEANS CHI, *maître des conférences, docteur,
Université d'Etat «Alecu Russo» de Bălți*

Rezumat: *Pe parcursul elaborării mesajului său locutorul, dacă vrea să fie înțeles, este obligat să respecte standardele textualității și să intuiască posibilitățile de decodare de care dispune receptorul. Însă pentru a edifica un mesaj interesant este necesar să mai adăugăm o cerință, care la analiză se adevărește foarte importantă: mesajul trebuie să fie marcat de un anumit grad de entropie interpretată de noi ca fiind anumite tipuri de devieri de la normele lexicale, gramaticale, stilistice, logice etc. Aceste devieri creează imagini inedite*

ale lumii capabile să remodeleze tezaurul de cunoștințe ale receptorului. Ele dețin forme cu o semantică specifică capabile să activeze resursele interpretative ale receptorului.

Cuvinte-cheie: *transfer de cunoștințe, entropie, baze de cunoștințe, comparație, metaforă, referent, redundanță.*

Lors de l'édification d'un message, le locuteur effectue *un transfert du savoir personnel en savoir à communiquer aux autres*. Mais ce transfert n'est pas une simple transmission d'informations. Pour ce faire il doit tenir compte de deux facteurs importants:

a) son message doit respecter les standards caractéristiques pour les constructions textuelles formulées par R. Beaugrande et W. Dressler (1981) et repris par d'autres linguistes (par exemple, Lerot; Martin; Maingueneau et al): être cohésif, cohérent, acceptable, informatif, intertextuel, situationnel et intentionnel. Il faut remarquer que le message construit avec le respect de toutes ces exigences sera presque idéal d'après sa forme et son contenu et il sera aisément compris par le récepteur, étant donné qu'il respecte à la lettre les normes linguistiques, le dosage informationnel etc.

b) pendant l'édification du message le locuteur doit se représenter de quelle façon son texte sera compris par l'allocuteur, quel sera le noyau informatif sur lequel se centralisera son attention; en plus des standards cités ci-dessus, il doit prendre en compte certains facteurs sociaux: la position sociale de son partenaire, son niveau d'instruction, les domaines de ses intérêts, de ses occupations, son âge etc.

Mais les messages de ce type sont assez rares et presque toujours peu intéressants. Ils se caractérisent par une abondance d'informations déjà connues et de faits redondants qui n'excitent pas l'esprit / l'intérêt du récepteur, font naître très peu d'émotions, n'enrichissent presque pas de façon sensible ses savoirs. Donc, le respect fidèle des facteurs énumérés par nous fait souvent apparaître l'ennui chez le récepteur.

Pour que le message soit informatif et impressionne le récepteur il faut qu'il soit marqué en plus par une certaine *entropie* – posséder des déviations de tout ordre³ et créer de nouvelles informations – ce qui en fin de compte exerce une pression sur ses capacités intellectuelles, sur ses moyens d'interprétation. Car c'est en fin de compte le premier soin du locuteur – *être compris*. Et puis on construit des messages pour communiquer à quelqu'un des informations qui produisent un certain remodelage de ses savoirs, de son vécu.

L'entropie est une mesure du désordre: avant de construire un message le locuteur se trouve devant une immense quantité de matériel linguistique et de faits extralinguistiques, chaotiquement existents ou archaïquement groupés, qu'il doit ordonner selon une situation et une intention bien définies en des séquences grammaticalement et logiquement correctes, puis les agencer conformément aux standards susmentionnés pour qu'il ait à la fin une communication intéressante, susceptible de capter l'attention du récepteur.

La première question qui se pose: comment faire pour que le message soit informatif et captivant à la fois?

Pour impulsionner les échanges communicationnels on doit construire des textes dont la forme et le contenu bousculent, remodelent d'une certaine façon les bases de connaissances du récepteur, impulsionnent son système de décodage. De cette façon, devient évident que l'auteur du message doit déroger, enfreindre d'une certaine manière les prescriptions normatives, standardisées de la langue et par là introduire des marqueurs entropiques.

La seconde question qui apparaît: quel est le niveau d'entropie admissible pour un message communiqué?

Il est évident que ce niveau n'est pas toujours le même. Un message du domaine scientifique, économique ou technique sera marqué par une entropie minimale car la précision de l'information et le laconisme en sont les caractéristiques essentielles. Par contre, un message littéraire (poétique, dramatique, prosaïque) qui doit être hautement captivant et émotionnel, sera construit avec beaucoup de surprises: déviations logiques, linguistiques, référentielles, sousentendus. Pourvu que le récepteur se mette à réfléchir, à ajouter du sien, à collaborer avec l'auteur, à négocier un signifié commun et à reconstruire un sens.

³Le savant anglais William Ross Ashby (1951) a proposé de définir l'information à partir de la catégorie des variations en affirmant qu'il y a information là où il y a diversité.

Dans la communication de tous les types (conversation, discours, commentaires, mass-media, les textes de réclame etc.) on crée des entropies qui traditionnellement sont appelées tropes stylistiques employées intentionnellement pour donner une forme plus exotique aux messages. À l'analyse, les figures de style apparaissent comme des unités discursives où il y a des *déviations aux normes académiques* pour rompre l'intelligibilité inhérente au langage: discordances lexicales et syntaxiques, fusions inattendues des registres de langue, créations de nouveaux référents ou images nouvelles des réalités de la vie.

Dans la présente étude on analysera l'entropie caractéristique pour deux figures de style – la comparaison et la métaphore, car à l'analyse, on remarque leur influence sur beaucoup d'autres tropes (Voir: Gleick: 1989).

Si l'on prend, par exemple, *la comparaison* on pourrait représenter cette discordance de la façon suivante: tout en sachant qu'on a comparaison⁴ lorsqu'on rapproche deux choses ayant un point commun, c'est-à-dire une ressemblance, à l'aide d'un mot de comparaison; on attribue à un référent des marqueurs caractéristiques à d'autres référents et l'on crée de cette façon un nouveau référent. Dans les messages littéraires on s'efforce de faire de la sorte qu'entre le comparant et le comparé il y ait très peu de marqueurs sémantiques communs.

Prenons deux exemples: *Jean est comme notre voisin* et *Jean est comme Esope*⁵. Dans le premier cas, le comparant – notre voisin – laisse entendre que les deux personnes nous sont connues et même si le voisin détient des qualités singulières, cette comparaison ne nous surprend presque pas. Le message n'apporte pas beaucoup d'informations nouvelles qui pourraient altérer l'image que nous détenons déjà de Jean. L'entropie est d'un niveau peu remarquable: elle concerne le comparé, Jean, à qui on attribue dans ce contexte les marqueurs caractéristiques au voisin, et qui apparaît, de cette façon, comme un second voisin. Ou à peu près.

Dans le second cas le comparant est plus „énigmatique”. Qu'est-ce qu'on attribue à Jean en le comparant à Esope? S'agit-il du physique d'Esope? De son état social? De son talent? De sa sagesse? Énigme. Pour comprendre la nouvelle image de Jean, l'allocuteur doit fouiller dans ses savoirs pour identifier les marqueurs caractéristiques du comparant qui pourraient être attribués au comparé. S'il ne trouve rien, il doit les chercher dans les livres, dans les dictionnaires, les Encyclopédies, dans l'Internet ou demander à quelqu'un, en fin de compte. Et ce n'est pas tout: en trouvant les informations nécessaires, l'allocuteur doit les rapporter au contexte pour effectuer un tri logique des marqueurs convenables qui s'associent avec Jean dans l'ipostase de la situation conversationnelle. Le niveau de l'entropie de ce message est très élevé: on voit bien quel travail gigantesque doit faire l'allocuteur pour décoder l'information cachée dans la comparaison.

⁴Rappelons-le une fois de plus: la *comparaison*, mot provenant du latin *comparatio* désignant l'«action d'accoupler», est une figure de style consistant en une mise en relation, à l'aide d'un mot de comparaison appelé le «comparatif», de deux réalités appartenant à *deux champs sémantiques différents mais partageant des points de similitudes* (souligné par nous, M.R.). Le vers de Charles Baudelaire: «La musique souvent me prend comme une mer!» (*La Musique, Les Fleurs du mal*, 1840) est une comparaison, dans laquelle la musique et la mer sont dans un rapport d'analogie, au moyen du comparatif «comme». Les deux réalités sont appelées le «comparant» (dans cet exemple: la mer) et le «comparé» (la musique) et elles partagent en effet au moins un sème: *l'ondulation* – point commun entre la mer et la musique lesquelles, toutes les deux «bercent» le poète. Elle exprime directement et explicitement le lien symbolique entre les deux réalités comparées, en utilisant un terme de comparaison. La comparaison rhétorique participe d'une reconfiguration possible du monde en faisant apercevoir les correspondances émanant de la subjectivité du locuteur. Elle permet de défigurer momentanément, par l'entremise du *comme*, la réalité pour laisser entendre ses possibilités évocatrices au sein d'une petite fiction poétique. Le mouvement surréaliste l'utilise très souvent pour rompre l'intelligibilité inhérente au langage (Voir en détails: 13).

⁵Esope (*Aisôpos*, VII^e - VI^e siècle av. J.-C.) est un écrivain grec d'origine phrygienne, à qui on attribue la paternité de la fable comme littérature ou genre littéraire. Selon La Fontaine, «Esope était le plus laid de ses contemporains; il avait la tête en pointe, le nez camard, le cou très court, les lèvres saillantes, le teint noir, d'où son nom qui signifie nègre, ventru, cagneux, voûté; mais, chose pire encore, il était lent à s'exprimer et sa parole était confuse et inarticulée». Pour plus de détails voir: 19).

Il faut donc souligner que plus la ressemblance des deux référents est évidente, plus l'entropie est moindre, et inversement, plus cette ressemblance est moins évidente, plus l'entropie⁶ est grande. Examinons encore les exemples suivants:

- *Pierre marche comme une tortue,*
- *Pierre marche comme un escargot,*
- *Pierre marche comme le Sahara.*⁷

Le marqueur de base dans ces exemples est *la vitesse de déplacement*. Pour décoder l'information, le récepteur doit recourir à ses savoirs, à l'expérience personnelle. Il compare la façon de se déplacer des comparants – la tortue, l'escargot, le Sahara. Que la tortue marche lentement, il le sait de son expérience.⁸ Que l'escargot se déplace très lentement, il le sait aussi. Et comparer quelqu'un à un escargot ne constitue pas pour lui une grande surprise. L'entropie est dans les deux cas presque nulle. Il y a à la base un vécu personnel, un *culturème*⁹ connu qui aide le récepteur à les décoder.

Quant au troisième exemple, la comparaison est imprévue, elle surprend l'allocuteur, elle l'impose à effectuer une identification fébrile des points de repère dans les bases de ses connaissances. Faute de savoirs, il se met à imaginer de quelle façon ce Sahara peut se déplacer. Il sait que dans ce monde il y a des objets qui ne se déplacent pas (les montagnes, par exemple, les champs), ou ils se meuvent très-très lentement (comme les continents). Parler de déplacement lorsqu'il s'agit de la forêt ou d'une ville, c'est plutôt parler du changement/d'une modification de leur volume, de leur superficie. Donc, le déplacement égalise dans ce cas avec l'évolution de l'objet dans le temps et l'espace. Seulement après avoir remanié un tas de données, après les avoir mis en un ordre quelconque, après avoir construit une série logique d'opérations (suppositions, déductions, transferts de sens et fonctionnements) que l'allocuteur parvient à admettre que le désert du Sahara peut aussi évoluer dans le temps et l'espace et conclure que *Pierre marche comme le Sahara* signifie Pierre avance / se déplace très-très lentement¹⁰, beaucoup plus lentement que la tortue et l'escargot.¹¹ Cette série de compromis avec la logique générale, de concessions, de raisonnements, de suppositions et d'interprétations que l'allocuteur doit faire pour accéder au vrai sens du message, crée en fin de compte ce chaos initial intentionnellement introduit par le locuteur, cette entropie dans le monde des choses qui devient indicielle dans le processus de décodage.

De cette façon, on pourrait représenter l'entropie de ce message à l'aide de la formule suivante:

$$E = \frac{\text{Réfèrentactantiel (Pierre) + Marqueurs de prêt: objet inanimé, déplacement, temps, espace}}{\text{Réfèrentindiciel: vitesse (extrêmement lente)}}$$

L'entropie est plus signifiante dans le cas de la métaphore. Ce trope peut être défini comme une comparaison dont on aurait retranché le mot *comme* (ou tout autre mot de comparaison). Prenons un nouvel exemple de comparaison:

- *Cette vieille femme va telle une tortue.*

Dans cette comparaison, on communique à la *vieille femme* certains marqueurs de la *tortue*. Le point commun n'est certes pas exprimé, mais on le devine. Il s'agit de la lenteur que le verbe *va* laisse entendre. Enfin, on remarquera l'outil de comparaison *telle*. Si l'on considère que la métaphore est une comparaison amputée de son outil de comparaison, on obtiendra la phrase suivante:

⁶L'entropie vise plutôt le récepteur – celui qui doit décoder l'information transmise. De cette façon, il apparaît que le locuteur s'efforce de créer des entropies tandis que le récepteur tâche de les niveler, de les rapporter à la norme.

⁷Le troisième exemple paraît un peu exotique, mais pas du tout impossible. Le principal c'est de faire voir la marche de l'analyse.

⁸On a constaté que la vitesse moyenne de déplacement de la tortue géante de Galápagos peut atteindre 300 m/h, ou environ 3 km par jour (Voir: 16).

⁹Dans le Grand Dictionnaire Terminologique le terme *culturème* est défini comme «élément constituant d'une culture»; il est aussi la figure de proue de la culture générale (Voir, par exemple, Nisubire: 10).

¹⁰La Wikipedia mentionne que depuis 1900, le Sahara a progressé vers le sud de 250 km, ce qui fait ≈ 6 m par jour (17).

¹¹Pour préciser: d'après l'avis des scientifiques l'escargot peut se déplacer à une vitesse de 6-7 cm/min, soit 3,6-4,2 m/h, ce qui fait ≈ 36-42 m par jour (18).

- *Cette vieille femme est une tortue.*

Dans cette métaphore, seuls subsistent le comparé (*cette vieille femme*) et le comparant (*une tortue*). Elle a deux caractères: *identificatoire* et *évaluatif*. Nous avons définitivement perdu l'expression implicite du point commun en retirant le verbe *va*. Aussi n'établissons-nous plus un rapport de ressemblance entre le comparé et le comparant, mais un rapport d'identification: la vieille femme *est* une tortue. On conserve donc le comparé et le comparant. C'est ce qu'on appelle la métaphore in praesentia. Toutefois, si l'on ne conserve que le comparant, la métaphore est dite in absentia: *Quelle tortue!* Dans ce dernier exemple, l'on comprendra que l'on parle toujours (en termes peu polis, il est vrai) de la vieille femme et non d'un reptile à quatre pattes enfermé dans une carapace! On en arrive, finalement, à une ancienne définition de la métaphore – figure qui consiste à remplacer un mot /un référent (*vieille femme*) par un autre (*tortue*).

Une question qui se veut expliquée: Pourquoi à la rencontre de la construction syntaxique *Cette vieille femme est une tortue* pensons-nous tout de suite à la lenteur du déplacement et non pas aux autres marqueurs du métaphorisant¹²? Car on peut en énumérer une quantité importante. Nous en citerons une vingtaine:

- a une carapace très solide,
- a des pattes massives munies de griffes,
- est munie d'un bec,
- n'a pas une grande acuité visuelle,
- a une ouïe assez fine,
- a un odorat peu développé,
- possède un sens de l'orientation poussé,
- est ovipaire,
- se nourrit de feuilles, d'herbes, de fleurs, de fruits, de racines,
- peut vivre longtemps,
- est lente,
- est solitaire,
- est (en principe) herbivore,
- boit rarement,
- craint l'humidité,
- est pacifique,
- aime la tranquillité,
- est fragile,
- est un animal énigmatique,
- est le symbole de la longévité,
- est délicate à élever, etc.

Parmi les marqueurs inclus dans cette liste le référent *vieille femme* pourrait agréer sans grand dommage d'autres caractéristiques: *n'a pas une grande acuité visuelle, est solitaire, aime la tranquillité, est fragile, se nourrit de fruits, craint l'humidité, est pacifique...* Qu'est-ce qui nous fait penser tout de suite à la lenteur? Pourquoi ne nous vient-il pas à l'esprit le sens: *Cette vieille femme a une carapace très solide* ou bien *Cette vieille femme est munie d'un bec*.

Une des explications possibles se trouverait dans la psychologie de l'homme: c'est que *l'homme a une confiance extraordinaire dans son vécu, dans ses connaissances* qu'il a testées maintes fois dans différentes situations. Il sait très bien que la vieille femme n'a pas de carapace, ni de bec non plus. Et quand quelqu'un lui propose une image sophistiquée du type *Cette vieille femme est une tortue*, ou *Pierre marche comme le Sahara*, ou encore – *Jean est comme Esope* il a l'impression qu'on se moque de lui, qu'on le soumet à un teste. Mais la certitude aveugle en ses savoirs est telle qu'il en fait ses convictions, sa face. Dans le cas où un de ses vécus est bousculé d'une façon trop évidente, il a la sensation qu'on porte atteinte à sa face. Alors il se rebiffe, il veut prouver qu'il n'est pas moins malin que le locuteur et se met à chercher dans ses savoirs les faits qu'il connaît, qui lui sont familiers, qu'il met à la base d'une nouvelle image de la réalité, c'est-à-

¹²Nous parlons de la tortue terrestre.

dire qu'il commence à décoder¹³, à éliminer le désordre entre les faits, à annuler l'entropie. Dans le dernier exemple – *Cette vieille femme est une tortue* – le marqueur „est lente” convient au mieux à ses attentes et c'est de cette façon qu'il interprète la métaphore.¹⁴

Ce qui est intéressant, c'est que pas tous les marqueurs mentionnés plus haut sont effectivement objectifs. Certains sont subjectifs, attribués par une expérience modeste. Par exemple, quand on affirme que la tortue est lente, c'est un fait discutable. On trouve très souvent des mentions qu'à la menace d'un danger elle peut se déplacer à une vitesse incroyable¹⁵ et qu'il ne serait plus étonnant de la voir gagner contre un lièvre¹⁶.

La formule pour cette fois serait:

Référent_{actantiel} (le vieillard) + Marqueurs de prêt: reptile, déplacement, temps, espace
E = -----
Référent_{indiciel}: vitesse (très lente)

Dans les cas des personnifications on attribue à un référent inanimé des marqueurs caractéristiques aux référents animés. On essaye ainsi de rendre plus humain un objet, un animal, une abstraction.

Elle est souvent considérée comme un cas particulier de métaphore (13), qui, avec la comparaison se trouvent au fondement de l'image personnifiée. Hamel Patrick Bacry considère qu'il existe toujours une métaphore à la base d'une personnification, plus ou moins explicite. Comme exemple il cite les vers de Victor Hugo tirés de *Les Châtiments*:

*Berlin, Vienne, étaient ses maîtresses:
 Il les forçait,
 Leste, et prenant les forteresses
 Par le corset...*

La personnification élaborée entre les *maîtresses* et *les villes de Berlin et de Vienne* est fondée sur une métaphore: les capitales européennes sont assimilées ici à des femmes. Et la formule serait:

Référent_{actantiel} (implicite)
E = -----
Référents_{indiciels}: Berlin et Vienne + marqueurs de prêt: animés, féminin

L'analyse de ces tropes illustre d'une façon claire que les écrivains et les poètes créent intentionnellement des entropies dans le but de mettre le cerveau de l'allocutaire au travail, de le mettre au pas avec leur volonté, de transformer ensemble l'univers de savoirs et, de ce fait, participer au progrès de la pensée humaine.

Références:

1. Ashby, W.R. (1951), "Statistical Machinery". In: *Thales* Vol. 7.
2. Beaugrande, R., Dressler, W. *Introduction to Text Linguistics*. London, Longman, 1981.
3. Baudelaire Ch. *Œuvres complètes*, tome 1, Bibliothèque de la Pléiade, Éd. Gallimard, Paris, 1975.
4. Frédéric, P. *Entropie de Shannon*. Ed.: Книга по требованию, 2010.
5. Gleick, J. *La Théorie du chaos*, Albin Michel, 1989.
6. Lerot, J. *Précis de linguistique générale*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1993.
7. Maingueneau, D. *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris, Hachette, 2000, pp. 38-41.
8. Martin, J.-C. *Le Guide de la communication*. Paris, Editions Marabout, 1999.
9. Мучник, Г. Порядок и хаос. В: «Наука и жизнь», №3, 1988.
10. Nisubire, P. La compétence lexicale en français langue seconde. Proximités, Didactique 1, 2002 (URL: <http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>)
11. Эрдыеева Д. В. Нетривиальные сочетания в художественном дискурсе (www.science-education.ru/pdf/2013/4/33.pdf)

¹³Il est à remarquer que l'accord ou le désaccord avec l'image sophistiquée dépend de l'autorité du locuteur (son âge, son statut social, son crédit social). S'il s'agit de quelqu'un qui est une célébrité, qui occupe un poste dont on dépend, l'opposition du récepteur est moins grande. Il accepte cette image en vertu des circonstances extracommunnicative, en vertu du crédit social accordé au locuteur (voir: 8).

¹⁴Remarquons que dans cette activité de décodage l'allocuteur se conduit de deux façons: il aime que la nouvelle information remodèle ses savoirs – cela le fait travailler et créer un nouveau savoir du monde, mais il veut aussi que ce remodelage ne soit pas trop grand – alors il suffoque, il trébuche.

¹⁵Consultez pour vous convaincre (14).

¹⁶Allusion à la fable d'Esop *La tortue et le lièvre*.

12. <http://jeanzin.fr/sciences/entropie.htm>
13. http://www.ralentirtravaux.com/lettres/cours/comparaison_metaphore.php
14. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Personnification>
15. <https://jack35.wordpress.com/2011/05/29/cette-tortue-se-deplace-a-une-vitesse-folle-video/>
16. http://fr.wikipedia.org/wiki/Tortue_g%C3%A9ante_des_Gal%C3%A9pagos
17. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Sahara>
18. http://marelle.org/cdi/3-animaux/38-mollusques/escargot/1_escargot.htm
19. <https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89sope>

SPAȚIUL ÎN MENTALUL ROMÂNESC (ÎN BAZA EXPERIMENTULUI ASOCIATIV)

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

Abstract: *Researching the phenomenon of space contributes to knowing the Romanian mentality. Using the psycholinguistic method of the associative experiment, we submit to investigation the way Romanian people conceive space. The result of the research has shown that within the Romanian mentality space is an aspect of the world's existence, but not a frame or its primordial condition. Thus, space is not a phenomenon of its own or something detached, but an essential dimension of the world, an intrinsic fact of the nature of things. For that reason it is conceived as something real and alive. Romanian people see space through various ways of their spiritual aspirations. In the dominant mentality of Romanian people, space participates and is a prerequisite for what is going on inside it, representing one of the fundamental aspects of existence.*

Keywords: *association, associative experiment, lingual picture of the world, space, stimulus, response*

A devenit deja axiomatică ideea conform căreia cultura reprezintă un fel de materie primă care este valorificată de limbă. Limba conservă fidel experiența empirică națională, fixează și sintetizează esența unei culturi, care rămîne sedimentată atît în realii în care se ogîndește experiența socio-culturală a unui popor, precum și în vocabular, și în structura gramaticală a limbii în care se focusează modul de gîndire al poporului, felul acestuia de a se raporta la realitatea imediată.

Una din categoriile determinate cultural, ce a dobîndit o carieră prestigioasă în perimetrul reflecțiilor filosofice este spațiul, care, alături de timp, „constituie, după cum menționează Ernst Cassirer în *Eseu despre om*, cadrul în care este implicată întreaga realitate” (Cassirer 1994: 66), dar și noțiunea care „angajează ființa într-o căutare permanentă de răspunsuri la eternele probleme” (Cimpoi 2003: 95)¹⁷.

Fiecare popor își are orizontul său spațial propriu, distinct de orizonturile altor popoare¹⁸, lucru determinat de condițiile geografice de viață, religie, tradiție¹⁹ etc. Pomînd de la afirmația lui Michel Zérafă că „Românul este spațial atît prin fond, cît și în formele sale” (Zérafă 1979: 429), în studiul de față ne propunem să relevăm modul de conceptualizare lingvistică a spațiului la români în baza rezultatelor experimentului asociativ (în continuare EA)²⁰. Considerăm că o nuanțare a cercetă-

¹⁷În civilizațiile occidentale, conceptul de spațiu e dominant. Valoarea spațiului în conceptualizarea lumii o probează utilizarea, în majoritatea limbilor, a unor unități lexicale – caracterizări spațiale – pentru a releva aspecte ale unor domenii diferite. Bunăoară, temperatura aerului poate fi „înalță” sau „joasă”, rudele ne sînt „îndepărtate”, iar prietenii ne pot fi „apropiați”. Chiar și timpul are coordonate spațiale, putînd fi „lung” sau „scurt”, viitorul e „apropiat”, iar trecutul „îndepărtat” etc. Amintim, în această ordine de idei, despre fascinantul „înainte” românesc, care denotă *spațiul* din fața mea (cf. *merg înainte*), iar *timpul* din urmă-mi (cf. *înainte vreme*). Pentru detalii, a se vedea [Trinca].

¹⁸Demersul nostru are la bază premisa existenței unui caracter specific național. Or, după M. Ralea, „oricare ar fi criteriul de deosebire, oricare ar fi cauzele determinante ale caracterului specific național, ceea ce ne interesează e că el există” (Ralea 1997: 13).

¹⁹Desigur, tentativa de definire a sufletului nostru național vizavi de conceptualizarea lingvistică a spațiului nu poate ignora relația cu circumstanțele în care s-a dezvoltat neamul românesc, *alias* „împrejurările geografice ale unui spațiu infinit ondulat, cum ar zice Lucian Blaga, cu condițiunile vieții de vale, cum ar zice mai precis poate, dl Stahl, cu genurile de viață deosebită ale păstoriei și plugăriei, cum a făcut-o Densusianu, cu sufletul omului de la munte, cum o face dl Mehedinți, pe urmele lui Eminescu, care deosebea pe românii neaoși de veneticul român de baltă [...]” (Vulcănescu 1991: 42).

²⁰EA a fost realizat de un grup de cercetători de la Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, implicați într-un proiect de elaborare a *Dicționarului asociativ al limbii române*. Am efectuat un EA liber cu tineri

rilor în domeniul respectiv nu poate fi realizată decât dintr-o perspectivă interdisciplinară – bunăoară psiholingvistică. Prin EA se încearcă stabilirea modului de organizare a informației din perspectivă cognitivă, ceea ce ne permite a surprinde și felul în care iau naștere diverse forme culturale. Aceasta e condiționat de interacțiunea strânsă între sistemul de procesare mentală a informației și reprezentările mentale și culturale propriu-zise. Iată de ce rezultatele EA dovedesc, o dată în plus, că „Orice cultură poate fi caracterizată de un set specific de „hărți cognitive”, care definesc experiența și servesc la orientarea comportamentului membrilor culturii respective” (Terzea-Ofirim 2002: 24). „Lumea reală” este construită după *habitus*-ul lingvistic al diferitelor grupuri culturale. Structura psihică e organizată de relațiile emoționale stabilite între diferite fenomene, de aceea conținutul unităților lexicale parcurge „pasajul de trecere” al acestor asociații formate ca rezultat al experienței existențiale. Or, s-a dovedit că memoria conștientă pe care se articulează procesul cunoașterii lumii în conștientă e întotdeauna predeterminată de memoria afectivă a asociațiilor subliminale. Altfel zis, memoria conștientă se creează în mod selectiv, prin tipare incontroleabile conștient, care se mulează pe tiparele deja existente ale subconștientului.

Încă filozoful român L. Blaga a întreprins tentativa de a identifica un simbol propriu al sufletului românesc, prezentînd spațiul subconștient aplicat la structura spirituală și numindu-l „spațiu mioritic” – coordonata spațială abisală a culturii românești. Deși ironizat și criticat de către filozofi și sociologi, L. Blaga consideră ca spațiu mioritic *plaiul*, spațiul-matrice românesc, „înalt și indefinit ondulat, și înzestrat cu specificul accentelor ale unui anumit sentiment al destinului” (Blaga: 1985, 196). Simbolul plaiului corespunde viziunii paradisiace românești (cf. „Pe-un picior de plai/Pe-o gură de rai...”) și, consideră L. Blaga, e, aprioric, atât de adînc implantat în subconștientul românilor, încît transpare în orice creație a sufletului românesc: „Spațiul imaginar, – nota L. Blaga – despre care vorbim, se poate constata nu numai în doină și în baladă, ci și în alte creațiuni ale sufletului românesc. [...] Ceva din rotundul orizont al plaiului, ceva din ritmul fără violențe al dealului și văii ghi-cim și în jocurile noastre. [...] Dansul nostru e dansul lent al unui om care suie și coboară chiar și atunci când stă pe loc sau al unui om cu sufletul definitiv legat de infinitul ritmic alcătuit din deal și vale, de infinitul ondulat.” (*apud* Michiduță).

Cercetarea fenomenului de spațiu contribuie la cunoașterea mentalului românesc. Dimensiunea spațială nu e interpretată drept o linie sau o direcție, ci un veritabil cadru, un fenomen complex, expresie a participării omului la experiența cotidiană. Categorie fundamentală a gândirii, spațiul reprezintă o noțiune abstractă, *alias* o fabricație a intelectului. Cercetarea acestui fenomen prin prisma mentalului românesc, așa cum se prezintă acesta în viața cotidiană, scoate în evidență alte aspecte și funcții ale lui. Gîndit din perspectivă materială sau spirituală, spațiul rămîne, pentru români, permanent intuitiv și material. Spațiul devine o reprezentare colectivă, cu forme și funcțiuni specifice unui grup social etnic. Din perspectivă fenomenologică, *spațiul*, refuzat de a fi conceptualizat dincolo de limitele experienței, devine *Loc*. După cum afirmă S. Ștefănuță, „*empiric* și *experiențial* întîlnirea dintre om și spațiu se produce ca loc. De aceea, pe aceste coordonate, antropologia spațiului capătă nuanțe de *antropologie a locului*”²¹.

La nivelul mentalității românești, spațiul este conceput ca ceva concret și imediat, la care omul are aderențe prin viața cotidiană – *alias* act experimental – delimitat ca *loc*. *Locul*, pentru români, este un *spațiu*, e drept redus ca dimensiuni și extrem de bogat în date moștenite, dar spațiu în esență.

cu vîrsta cuprinsă între 18-25 de ani, pentru care limba maternă este româna. Respondenții au fost rugați să răspundă instantaneu cu primul cuvînt care le-a venit în minte la auzul cuvîntului-stimul *loc* (fiecare anchetă propusă conținea 100 de cuvinte-stimul, selectate și generate de calculator din circa 500 de stimuli, ce fac parte din nucleul și masa vocabularului de bază al limbii române: stimulul *loc* apare, în medie, în una din 5 anchete). Or, respectarea acestei condiții în timpul anchetării permite a reduce la minim intervalul temporal dintre stimul și reacție: respondentul nu trebuie să mediteze asupra reacției, întrucît conceptul de asociație exclude ideea de „gîndire” a răspunsului (cf. Фрумкина Р.). În calitate de respondenți au fost studenți din mai multe universități din Republica Moldova și România. Trebuie de menționat că factorul determinant pentru alegerea studenților în calitate de respondenți în cadrul EA revine faptului că la vîrsta de 17-25 de ani se produce deja formarea identității lingviale, iar asociațiile, identificate în cadrul EA, reflectă competența lingvistică și sînt relevante pentru mentalul român (Карaulов 2011: 192).

²¹Cf. www.unibuc.ro/...%20Experienta%20si%20loc

Ne-o confirmă rezultatele EA, conform căruia cele mai multe reacții pentru cuvîntul-stimul *loc* au fost *spațiu* – 120. E demn de menționat faptul că în mentalul rușilor, *loc/ место* nu se asociază cu spațiu. Dovadă ne pot servi datele *Dicționarului asociativ al limbii ruse*.

Cf. МЕСТО: встречи 74; в жизни 31; под солнцем 26; занято, стул 17; пустое 12; место 9; встреча, жительства 8; кресло, мое, первое, хорошее 7; время, встречи изменить нельзя, в трамвае, работы, рождения, свободное 6; автобус, в автобусе, свое 5; в вагоне, в метро 4 etc. (Караулов).

Menționăm că am ales pentru analiză în calitate de cuvînt-stimul *loc*, întrucît mentalitatea românului a fost dintotdeauna o mentalitate a *locului*. Or cultura materială a satelor noastre a fost construită în această mentalitate: țăranul nu a operat cu noțiunea de *spațiu* (înțelegînd prin acesta o tridimensionalitate definită aprioric), ci a lucrat cu acela de „loc” (Moraru 2011: 16). Mai mult, „în vorbirea țărănească nici nu a existat cuvîntul *spațiu*: ci e fixat cuvîntul *loc*” (*ibidem*). E de menționat totuși că cele două concepte au înțelesuri diferite. *Spațiul* primește o conotație abstractă, fără nici o urmă de substanță materială. În timp ce *locul* se referă la modalitatea prin care individul este conștient/atras de un anumit segment al spațiului²². Un loc poate fi perceput ca un spațiu avînd o însemnătate. Spațiul poate fi descris ca o localizare fără nicio urmă de interconexiune socială generată de amprenta umană. Din contră, locul este mai mult decît o simplă localizare, este o localizare creată prin intervenția experienței umane. *Locul* își asumă astfel, menționează S. Moraru, un spor de răspundere la care își atașează „soarta obiectului”, lucru la care spațiul nici nu pare să se gîndească (Moraru 2011: 16-17). Noțiunile de *spațiu* și *loc* se întrepătrund și se despart în multe limbi ale lumii. *Spațiu* (lat. *spatium*) /*espace/space* semnifică, mai ales, întindere nedefinită care conține și înconjoară toate obiectele, dar și cosmos, loc afectat unui scop. *Locul* (lat. *locus*) *lieu/pace* reprezintă partea circumscrisă a spațiului în care se situează un lucru sau se derulează o acțiune. Locurile sunt „materializări ale *spațiului* mental pe care ești în stare să-l concrești” (Petraș 2005: 21). Spațiul e diversificat prin polivocitatea direcțiilor și prin existența de fundal a locului. Astfel, în spațiu „omul își creează locuri de viețuit și con-viețuit, în dublete infinite, cu nuanțări uneori greu de definit: *spațiul/loc, space/pace, locus/spațium; lieu/endroit, lieu/espace; luogo/spazio*”. Așadar, fiind infinit de mare, spațiul s-a spart în locuri indefinit de multe.

Loc implică și ideea de „loc anume, identificabil pentru locuire”, adică casa ta. Firește, „a locui” poate semnifica a-ți afla locul în alt loc decît casa ta, dar, cu certitudine, implică traiectoria revenirii la casa ta, unicul loc în care te poți simți în largul tău și unde revii, chiar și cu gîndul măcar, oriunde te-ar duce drumurile vieții. Astfel, spațiul original are legătură intimă cu **casa** părintească. În mentalitatea arhaică românească, casa era concepută nu numai drept obiect material de întreținere a vieții de zi cu zi, ci unul spiritual, de promovare a unor valori tradiționale. În așa fel, casa reprezenta o veritabilă „țesătură de legături *spațiale*”; iar „puternice rădăcini *locale*, după cum menționează E. Bernea, fac din casă și curte un fel de obîrșie și formă determinantă pentru cele mai multe activități umane” (Bernea 2005: 34). Pentru român, din cele mai vechi timpuri, casa reprezintă însăși materialitatea familiei, „nu numai spațial, în suprafață, dar și temporal, în adîncime, casa și locul ei sînt îmbibate de un fond moral” (*idem*). Unitatea lexicală *casă* constituie expresia metonimică a unei structuri interogatoare de „locuri ale vieții”, care – toate la un loc – constituie rostul adevărat al căminului/vetrei. A se confrunta, în acest sens, reacțiile foarte numeroase: *casă* – 47.

Casa, prin extensiune satul, este locul căruia omul îi aparține și, prin care, dînsul există și se definește (Cf. *acasă* 19, *împrejurime* 2, *perimetru* 1, *satul bunicii* 1, *localitate* 1). Așa poate fi explicată prohibiția existentă în mentalitatea românului de a părăsi locul din care îți tragi seva, care îți dă vigoare și sănătate, dar și libertate și siguranță. Astfel, *acasă* nu presupune nimic necunoscut și strident pentru sensibilitatea omului, nimic ce nu i-ar aparține. Dincolo de acest loc al lumii apropiate, se deschide una necunoscută, care implică părăsirea zonei de confort și intrarea într-o zonă de risc

²²A se vedea definițiile lexicografice ale acestor două unități lexicale:

SPĂȚIU, spații, s. n. **1.** (Fil.; la sg.) Formă obiectivă și universală a existenței materiei, inseparabilă de materie, care are aspectul unui întreg neîntrerupt cu trei dimensiuni și exprimă ordinea coexistenței obiectelor lumii reale, poziția, distanța, mărimea, forma, întinderea lor.

LOC, locuri, s. n. **1.1.** Punct, porțiune determinată în spațiu.

(Cf. *necunoscut* 5)²³. Concludentă în problema valorii locului și spațiului este și părerea, specifică românului, despre venetici, a căror integrare și adaptare definitivă este imposibilă, întrucât e o problemă principială, de natură și de substanță, iar orice calamitate abătută asupra locului e pusă pe seama veneticului (cf. *străin* 4).

Desigur, spațiul la români e gândit ca un orizont, în sens material – adică acolo unde cerul se întindește cu *pământul* – adică tot ceea ce există nu ca idee sau entitate abstractă, ci ca o realitate obiectivă, materială (cf. *pământ*-17). Un alt mod de a gândi *locul* este cel de *țară*, adică pământ al strămoșilor, o substanță originară și permanență etnică (Cf. *țară*-3, *neam*-1, *baștină*-1, *vatră*-1, *cuib*-1, *sălaș*-1, *locaș*-1, *meleag*-1, *de baștină*-1, *natal*-1). În mentalul românesc, spațiul e consubstanțial omului, în trei ei stabilindu-se mai mult decât o relație, e o rudenie de ordin spiritual. Rudenia deci stabilește nu numai o relație de sânge, ci una de *loc*. Legătura cu locul originar se conservă în tradiții și obiceiuri, în modul de a interpreta și vedea lucrurile, în mentalul lui – elemente din care omul își trage substanța pe parcursul întregii vieți. De aici reacțiile *sfint*-5, *naștere*-2, *dor*-1, *neam*-1, *apartenență*-1.

Toate au pe lumea asta un loc denotă un adevăr **incontestabil**. Fiecare ființă umană are nevoie de a fi situată într-un anumit spațiu și timp. Locul e anterior tuturor lucrurilor, dar orice lucru se află într-un anumit loc. Nevoia de a se *localiza/situa/amplasa* e direct legată de nevoia de interacționare, de relaționare creatoare cu lucrurile. Locul ne oferă „parametrii” indispensabili pentru activitatea noastră „semnificativă” în lume. E aici interogația românească *De unde ești de loc?* Pentru a **afila proveniența**. Or, orice detaliu al „locuirii” e un element personalizat al formării/creșterii care a contribuit la felul de a fi al personalității mai târziu. Insul se adaptează la ceea ce a adunat în preajma sa, la obiecte cu care și-a mobilat, căptușit anturajul apropiat. Ele constituie proiecțiile propriului eu, care i-au servit drept „plasă” pentru a conceptualiza lumea. Așadar, viziunea despre spațiu a românului relevă și problema centrului universului, *alias* a locului unde sînt centrate lucrurile și tot ce există în lume. Pe parcursul evoluției mentalului românesc, s-au conturat câteva soluții: 1) teocentrică, care îl are în centrul universului pe Dumnezeu; 2) conform altei ipoteze, formulate poetic de L. Blaga, centrul universului îl reprezintă satul („Veșnicia s-a născut la sat” Lucian Blaga, *Sufletul Satului*). 3) Conform rezultatelor EA, rezultă că, actualmente, câștig de cauză a căpătat concepția antropocentrică, produs al individualismului modern. Spațiul determină identitatea subiectului: individul se (auto)construiește în periplurile sale sociale, etice, politice etc. [Prus]. În corespundere cu această concepție, se relevă subiectivitatea limbajului și deisusul ce are o anumită organizare internă – câmp indexical – al cărui punct „zero”/ „origo” e constituit din persoana care vorbește – *eu* – din locul emiterii mesajului lingvistic – *aici* – și din momentul în care e realizată comunicarea – acum. Menționăm că *locul*, pentru român, e, în egală măsură, proximal – aproape de vorbitor (cf. *aici* 14), cît și distal – departe de vorbitor (cf. *acolo* 6, *departe* 2, *unde* 7, *oriunde* 2), iar numărul reacțiilor pentru primul și al doilea mod nu diferă prea mult – 14/17.

O primă caracterizare a locului, avînd un grad mai avansat de generalizare, este de *loc bun*, adică rodnic, aducător de bine, și *loc rău*, adică nerodnic, aducător de rău, avînd conotații negative (cf. *bun*-4, *rău*-2). Acesta este un mod de a privi și califica locul specific pentru toate zonele etnografice românești, și nu e vorba doar de manifestările satului tradițional și arhaic. Or, după cum afirmă E. Bernea, „gîndită pe o verticală, lumea, așa cum apare în concepția poporului nostru, spațializează ideea de bine și de rău și o introduce ca principiu nu numai în viața interioară, sufletească, ci și în natură, în ordinea cosmică. Lucrurile par întocmite în așa fel, încât ele răspund unor nevoi de ierarhie, echilibru și armonie a lumii obiective!” (Bernea 2005: 91).

Deplasarea în spațiu, adică de la un „loc” la altul se realizează cu ajutorul drumului, care e și el un simbol sau chiar mit al mării călătorii (cf. *drum*-5). Drumul e un element fundamental al culturilor arhaice, precum și al mitologiei diferitelor popoare, fiind considerat „loc bun” atîta timp cît nu te abați de la el. Pe de altă parte, drumurile pot aduce și „rău” călătorului.

Prezintă interes raportul ce se instituie dintre spațiu și lucruri: or, spațiul, pentru români, nu poate fi conceput în afara lucrurilor (*alias*, în mentalul românesc, nu există *loc* fără lucruri), iar reprezentarea spațiului implică, în mod direct, reprezentarea lucrurilor. A se urmări reacțiile:

²³Pare straniu faptul că reacția *cunoscut* apare doar o singură dată, adică de 5 ori mai puțin decât cea de *necunoscut* (5).

parcare 6, pat 4, plajă 4, bancă 3, restaurant 3, mașină 2, tramvai 1 etc. De asemenea, spațiul nu este detașat nici de evenimente (*întîmplare* 1, *vacanță* 1, *eveniment* 1 etc.).

Desigur, spațiul e perceput indispensabil de timp (cf. *timp* 4). Or, locul și timpul, menționează M. Vulcănescu, apar ca două vaste receptacole ale existențelor particulare, care cuprind tot ce este, ca două cadre sau două vase, pe care aceste lucruri le umplu cu ființa lor (Vulcănescu 1991: 101). În această relație a sa cu spațiul și timpul însă, românul e, categoric, de partea spațiului, întrucît deplasarea în spațiu îi creează iluzia vieții infinite, așa-numita „viață fără moarte”. Dacă timpul e perceput rapace, consumînd amenințător din durată finită a vieții omenești, atunci spațiul îi oferă senzația de libertate, făcîndu-l să fie resimțit ca prieten, ocrotitor. De aceea reprezentarea spațiului în mentalul românesc angajează un mare număr de atitudini în majoritate pozitive: (*frumos* 14, *liniște* 9, *plăcut* 4, *curat* 3, *cald* 2, *place* 2, *relaxare* 2, *mirific* 2, *frumusețe* 1, *sacru* 1, *minunat* 1, *sfințenie* 1 etc.). Dacă timpul e trecător în nepăsarea lui față de oameni, atunci spațiul e static. (Cf. *a sta* 9, *stabilitate* 7, *relaxare* 2, *ședere* 1, *șezut* 1, *a șede* 1).

O problemă legată de reprezentarea spațiului la români este cea a *locului de veci* și a credinței în „celălalt tărâm”. Locul de veci nu mai aparține lumii noastre, e o lume aparte, cu dimensiuni și mod de a fi proprii. În ce privește coordonatele spațiale ale locului de veci, acesta nu are o determinare precisă de loc: uneori e imaginat sub pămînt, alteori în pămînt, dar de cele mai multe ori e imaginată în spațiul atmosferic, spre cer, iar spațiul lumii noastre este afectat de modul de a exista a „locului de veci”²⁴ (Cf. *de veci* 4, *veci* 2).

Dacă spațiul e ceva abstract, locul poate deveni un spațiu apropiat, prietenos, în care ne mișcăm ca într-o încăpere, cu toate ale noastre, întrucît el ne încapere, ne cuprinde, chiar ne alege (cf. *încăpere* 5). Unitatea lexicală a *încăpea* provine din lat. (*in*)*capeo*, (*in*)*capere* și păstrează sensurile multiple de „a cuceri, a lua, a cuprinde, a conține, a alege, a simți”²⁵ etc.

În concluzie, afirmăm că, în limitele mentalului românesc, spațiul reprezintă un aspect al existenței lumii, dar nu un cadru sau condiție a sa primordială. Așadar, spațiul nu este un fenomen de sine stătător, ceva detașat, ci este o dimensiune indispensabilă a lumii, un dat al naturii lucrurilor, de aceea este conceput ca ceva concret și viu. Românul vede spațiul prin intermediul diverselor căi ale aspirațiilor spiritului său. În mentalul dominant al românului, spațiul participă și este o condiție a tot ce se întîmplă pe interiorul lui, ca unul din aspectele fundamentale ale existenței. Spațiul este o constantă în modul de a gîndi lumea, pe care românul o articulează după nevoile spiritului său și ale orientării pe care o are. Pentru el însă *explicația* nu vine prin reducere și abstractizare, ci prin *apropierea de realitatea elementară a lucrurilor*. Astfel, spațiul are un rol principial în sens de început, „participă la alcătuirea lumii ca existență (geneză) și se manifestă cu ea deodată” (Bernea 2005: 135). Spațiul pentru român e deschis, larg și cuprinzător. „Nu lumea e în spațiu, ci spațiul e în lume” (*idem*, 96). Infinitul, vidul, haosul nu apar în conștiința și în reprezentarea despre lume a românului (dovadă e lipsa reacțiilor de acest gen).

Demersul de față nu are pretenția de a fi rezolvat toate problemele referitoare la reprezentarea spațiului în mentalul românesc, ci scoate în evidență doar unele aspecte mai importante, chemînd la investigații ulterioare. Considerăm că rezultatele EA reprezintă idei prețioase pentru înțelegerea mentalului românesc, aducînd o contribuție substanțială în înțelegerea modului cum își reprezintă spațiul românii și ce explicații folosesc în acest sens.

Bibliografie:

1. Bernea, Ernest, *Spațiu, timp și cauzalitate la poporul român*, București, Editura Humanitas, 2005.
2. Cassirer, Ernst, *Eseu despre om*, București, Editura Humanitas, 1994.
3. Cimpoi, Mihai, *Esența ființei. (Mi)teme și simboluri existențiale eminesciene*, Chișinău, Editura Gunivas, 2003.
4. Michiduță, Adrian, „Filosofia mioritică” – de la elogiul la contestare // <http://www.revista-mozaicul.ro/a.michiduta.blaga.512.html>

²⁴Pentru detalii a se vedea (Bernea 2005: 1-134).

²⁵Expresiile frazeologice ale căror element component e *loc* denotă, evident, și legătura cu locul său anume în spațiul lumii: *nu-și încapere în piele*, *nu încapere vorbă/îndoială*; *nu-și află locul*, *nu încapere nicăieri*, așa încît încăperea e mai mult decît camera și odaia, ea are o parte abstractă și vagă, de loc hărăzit, dar și una concretă, de vizuină marcată cu însemne personale (Petraș 2005: 22).

5. Moraru, Sebastian, *Casa, satul și devenirea în tradiția românească*, București, Editura Saeculum visual, 2011.
6. Prus, Elena, *Proxemia literară ca personalizare a spațiului*, în *Limba română*, 2004, nr. 12, anul XIV // <http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1945>.
7. Petraș, Irina, *Despre locuri și locuire*, București, Editura Ideea Europeană, 2005.
8. Ralea, Mihai, *Fenomenul românesc*, București, Editura Albatros, 1997.
9. Terzea-Ofrim, Lucia, *Ce mi-e drag nu mi-e urît. O antropologie a emoției*, București, Paideia, 2002.
10. Trinca, Lilia, *Spatial coordinates of time in romanian*, în *Intercultural communications*, Georgia, Tbilisi, 2015, nr. 24, p. 12-22.
11. Vulcănescu, Mircea, *Dimensiunea românească a existenței*, București, Editura Fundației culturale române, 1991.
12. Zérafă, Michel, *La Révolution romanesque*, Paris, U.G.E., 1972.
13. Караулов Ю. Н. *et alii*, *Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности*. în *Русский ассоциативный словарь*. Книга 1. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Часть I / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф., Тарасов, Н. В., Уфимцева, Г. А., Черкасова, Москва, Изд-во «Помовский и партнеры», 2011.
14. Осыка М. В., *Способы вербализации концепта «пространство» (на материалах русской и французской топонимической фразеологии)*, Иркутск, Вестник ИГЛУ, 2009, № 3.
15. Фрумкина Р.М. *Психолингвистика: что мы делаем, когда говорим и думаем* // https://www.google.ru/?gws_rd=ssl#newwindow=1&q=%D1%84%D1%80%D1%83%D0%BC%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%

ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Нина МИГИРИНА, канд. наук, доцент,
Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Abstract: *The article deals with the description of the principles of optimization of units of different layers of language in terms of theory and linguistics.*

As part of the mapping grammar there is the possibility of getting rid of "ballast" terminology; notes the need to study the morphemic and lexical units of language tiers based on the strict differentiation of the concepts of "synchrony" / "diachrony", "paradigms" / "syntagmatics", "ontological" and "conventionally-mnemonic" beginning in linguistics.

Keywords: *diachronic and synchronous morphemic segmentation of words, distributive possibilities of lexical units, associative series of characters of different reference correlation.*

Е. С. Кубрякова, говоря о когнитивистике как новой модели современного языкознания, сравнивает реакцию на нее с впечатлением от демонстрации высокой моды «от купорье»: первоначальный шок от увиденного на подиуме сменяется принятием многих моделей. [1]

Но следует признать, что когнитивная лингвистика до сих пор не создала тот понятийно-терминологический аппарат языкознания, в рамках которого может быть достигнута непротиворечивая, не нарушающая законов логики, адекватная исследуемому объекту модель описания языка. При этом не следует забывать и известное замечание Н. Михайловского, который в начале 20 века говорил, что «в интеллектуальном плане Россия по отношению к Европе всегда ведет себя как служанка, донашивающая за госпожой выходящие из моды шляпки».

Приходится признать, что принципы, методология, методы нетрадиционной лингвистики, заимствованные русским языкознанием, не избавили классическую лингвистику от огромного числа дискуссионных вопросов, требующих внесения существенных коррективов в описание единиц разных ярусов языковой системы, избавления языкознания от «балластной» терминологии и решения других проблем.

При этом именно специфика русского языка побудила ввести его изучение в рамках французской национальной системы образования как хорошего «инструмента» интеллектуального развития школьников и студентов, прекрасного «тренажера мозга», ведь при его изучении нужно овладеть сложной системой падежей, подвижным ударением, исключениями в словообразовании, формами компенсации словообразовательной недостаточности, сложной системой механизма формообразования и др. Но даже сложность исследуемого объекта лингвистики не должна оправдывать субъективизм в интерпретации фактов языка.

При этом следует признать, что оптимизация принципов лингвистической теории и лингводидактики возможна в рамках той модели отображающей грамматики, которая была разработана профессором В.Н. Мигириным. [2]

Так, данная модель описания языка предусматривает избавление от избыточной терминологии. Ведь, если и признавать существование особой перформативной лексики, способной порождать ситуацию, то именно в метаязыке лингвистики возможно введение в научный обиход нового термина, а затем споры по поводу его секвенционального наполнения. Достаточно вспомнить описание морфемного яруса языка и наличие терминов-синонимов, связанных с концепциями разных языковедов. И, к сожалению, приходится признать, что исследование морфемного инвентаря языка, законов контаминации морфем, синхронных и диахронных процессов в морфемной структуре слов и на морфемном шве зачастую характеризуется противоречивостью, нелогичностью, нарушением дихотомии «синхрония»/ «диахрония» и др. Так, дефинируя морфему как минимальную значимую часть слова, вопреки этому выделяют такие классы асемантических морфем, как радикалоиды, субморфы, квазиморфы, структуры, интерфиксы и т.п. Данное противоречие между дефиницией и классификацией морфемы может быть снято введением математического квантора, позволяющего уточнить, что при знаке «значимости» морфемы не является инвариантным для всех сегментов в структуре слова. Как правило, морфемы действительно репрезентируют лексическую или грамматическую информацию, но существуют и классы асемантов в морфемной структуре слова.

Если слово – это сложный знак, состоящий из субзнаков, репрезентирующих референт, признаки его представления и свойства-связи референта, то приходится признать, что основа, если она не обозначает референт вне его свойств и связей, не выполняет репрезентирующей функции. В традиционной грамматике основа- это условно выделяемая часть слова (корень с некоторыми аффиксами или без них), использование которой позволяет упростить описание словообразования и словоизменения для нужд практического преподавания, обучения языку. Следовательно, выделение основы преследует чисто прагматические и мнемонические цели, и именно поэтому до сих пор продолжаются дискуссии лингвистов о том, что следует считать основой и каковы принципы ее выделения у слов с разным морфологическим статусом. Эта проблема возникла потому, что, декларируя верность идее И. А. Бодуэна де Куртенэ о необходимости строгой дифференциации онтологического и конвенционально-мнемонического аспектов описания языка, мы постоянно смешиваем эти два понятия, ведь основа выполняла бы репрезентирующую функцию только в том случае, когда она отображает референт или признак представления референта, но так как для выполнения этой функции предназначены другие морфы, то приходится признать, что за основой не закрепляется какая-либо специальная репрезентирующая роль и, следовательно, эта единица описания морфемной структуры слов оказывается лишней.

С позиции отображающей грамматики и выделение корня невозможно обосновать в рамках синхронной морфемики. Корень в синхронном плане можно было бы выделить, если бы он выполнял функцию маркера референта вне его свойств и связей или признака представления референта. Но в большинстве случаев значение корня стирается или затемняется, и без поддержки факультативных морфов эта ядерная облигаторная морфема не способна выполнять репрезентирующую роль. Так, в лексемах «научный», «учить», «учитель», согласно теории и практике морфемного анализа необходимо выделить корень «уч», но в плане референтной соотнесенности его значение оказывается расплывчатым: в слове «научный» (имеющий отношение к науке) корень обнаруживает качественно-относительное значение, а в трех других лексемах в нем явно проступает сема процессуальности. И качественность или процессуальность репрезентируются не просто корневым морфом, а комплексов из ядерной морфемы и словообразовательных аффиксов. Если единство корня как морфемы подтверждается не только звуковой определенностью, допускающей известные модификации с учетом звуковых чередований, но и семантическим тождеством его алломорфов, то приходится признать, что во многих случаях следует говорить не о вариантах или вариациях корневой морфемы, а о разных ядерных морфемах-омонимах. При игнорировании облигаторного для корневых алломорфов относительного семантического тождества мы должны будем искусственно придумывать их инвариантное значение, которое окажется в высшей степени

неопределенным и не укладывающимся в рамки четких понятий. Хотя разграничение синхронии и диахронии признается обязательным для теории морфемики и дериватологии, до сих пор главным основанием для констатации тождества морфемы служит звуковая определенность корневых алломорфов, и в практике этимологического диахронного анализа состава слова выделение корня целесообразно только в том случае, когда ядерный морф маркирует внутреннюю форму лексического знака.

Строгое разграничение диахронии и синхронии, синтагматики и парадигматики, онтологического и конвенционально-мнемонического аспектов описания системы языка позволяет внести существенные коррективы и в исследование лексической системы и микросистем языка, что оказывается чрезвычайно важным и в теоретическом плане, и в аспекте лингводидактики.

Если парадигматика ориентирована на конвенционально-мнемоническое начало языкознания, то синтагматическое описание единиц языка отражает их сущность. Так, референциальное значение лексем определяет их валентность и, следовательно, дистрибутивные потенции знаков. Исследование ассоциативных связей лексических единиц и типов ассоциативных рядов с различными ядерными компонентами представляется чрезвычайно плодотворным, так как позволяет выявить характер отношений между референтами континуума, определяющий дистрибуцию языковых знаков. Кроме того, при создании словарей, основанных на принципе ассоциативного систематизирования лексических единиц, обнаруживается и действие закона «стилистической партиципации», определяемой стилистической маркированностью ядерного компонента; наличие пейоративных и мелиоративных коннотативных сем в смысловой нагрузке ядерного компонента позволяет прогнозировать такие же семы и в других единицах ассоциативного ряда. Ассоциативные ряды делают очевидным корреляцию дистрибутивных возможностей и его референтой соотношенности. При этом приходится поставить под сомнение положение А.А. Потебни, согласно которому в смысловой нагрузке лексического знака присутствуют особые оттенки, навязанные контекстом, что объясняет различие в значении прилагательных «пожилой» и «старый» в возможных сочетаниях с лексемами «человек», «воробей», «дом» и т.п. Однако нам представляется очевидным, что не контексты навязывают оттенки значения данным прилагательным, а, напротив, наличие в слове «пожилой» семы «поживший, опытный, мудрый» определяет дистрибутивные возможности данных слов. Принцип интенциональной изоморфности при семантическом анализе ядерных членов ассоциативных рядов, обладающих субституционными возможностями, позволяет установить семантическое тождество/ различие семантики знаков и степень их смысловой дифференцированности. Учет валентности отдельных лексем в рамках ассоциативных рядов позволяет усовершенствовать и методику разграничения гомогенных омонимов, возникших в результате распада полисемии, и знаков, сохраняющих характер вариантов полисемантических единиц. При создании ассоциативных словарей, ориентированных на монолингвальных и билингвальных носителей языка оптимизируется и методика преподавания иностранных и родных языков. При этом данные таких словарей позволяют заметить и особенности гендерной стратификации социума, и уровень вербальной компетенции носителей языка, и степень вариативных возможностей разных языковых систем. В рамках полиэтнического социума важными оказываются проблемы межкультурной коммуникации, и в этом плане большую ценность представляют работы лингвистов, ориентированные на ассоциативный принцип описания лексической микросистемы языка. Так, в центре внимания оказываются вопросы использования дейктических маркеров значения компонентов ассоциативных рядов в румынском и русском языках; сопоставительный анализ характера ассоциативных связей концептов, образующих национальную ментальную матрицу разных этносов; оптимизация принципов создания ассоциативных словарей.[3]

Таким образом, приходится признать, что и в рамках классического языкознания, и в различных направлениях структуральной лингвистики необходима оптимизация и теории языкознания, и лингводидактики.

Библиография:

1. Кубрякова, Е. С. *Когнитивная лингвистика и проблемы композиционной семантики в сфере словообразования*, /Известия Академии наук. Серия литературы и языка, 2002, том 61, №1, с. 13.

2. Мигирин, В.Н. *Гносеологические проблемы знаковой теории языка, фонологии и грамматики*, / Издательство «Штиинца», Кишинев, 1978, с. 90-132.
3. Popa Gh., Trinca L. *Unele considerații privind conceptul de dicționar asociativ al limbii române*, / Revista de Lingvistică și Știință Literară / Philologia, 2013, nr. 3-4 (268), p. 64-75.
4. Popa, V., Sainenco, A. *Termenii de rudenie: rezultatul unui experiment asociativ // Limbaj și context*, / Revistă internațională de lingvistică, semiotică și știință literară. Anul 3. Volumul 2, 2011, p.110-116.
5. Sainenco, A. *Serii asociative ale deicticelor în limbile română și rusă*, / Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor consacrate celor 70 de ani de la fondarea universității bălțene, Bălți, 8 octombrie, 2015.
6. Trinca, L. *O nouă direcție în predarea limbii române: experimental asociativ // Tradiție și inovare în cercetarea științifică*, / Materialele COLOQUIA PROFESSORUM din 18 octombrie 2013, Bălți 2014, p.66-71.

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ УБЕЖДЕНИЯ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Вера ФРОЛОВА, канд. наук, ст. преподаватель,
Бэлцький державственный университет имени Алеку Руссо

Abstract: *This study aims at investigating the devices used in generating argumentation in political discourse and mass-media. First, it will shed light on the theoretical ground on which this phenomenon is based. Then, it will investigate the linguistic devices used to create this strategy of argumentation. Also, it will pay more attention to the term "democracy".*

Keywords: *argumentation, strategy, mass media, political discourse, democracy.*

Современное общество характеризуется глобальными экономическими преобразованиями и активной политической и общественной жизнью. Решение общественных проблем осуществляется посредством интеллектуального диалога, который рассматривается в информационном обществе как массовая коммуникация. СМИ выполняют двойную функцию, одновременно информируя и формируя свою аудиторию. Прямым следствием информационных процессов является повышение уровня образованности и информированности и, следовательно, формирование социально, политически и экономически активного слоя населения. Плюрализм мнений дает возможность авторам новых идей вступать в обсуждение, чтобы выработать единую позицию по той или иной проблеме или решить какую-либо проблему. Это вызывает большой интерес как специалистов, так и непрофессионалов к публичным обсуждениям наиболее острых проблем современной жизни.

Наиболее популярными способами публичного обсуждения актуальных общественных проблем в современном обществе считаются телевизионные дебаты и дискуссия, так как эти виды массовой коммуникации охватывают довольно широкую аудиторию, характеризуются наглядностью, наличием обратной связи и способностью формировать общественное мнение. Степень воздействия на сознание участников дискуссий и массовой аудитории, а также формирование новых взглядов зависит от ораторских способностей участников обсуждения, а именно от их умения убеждать. Способность убеждать подразумевает владение приемами речевого воздействия, которые включают навыки построения речевых стратегий, способность к аргументированию, а также умение применять языковые средства.

Речевое общение в СМИ характеризуется некоторыми особенностями. С точки зрения психологии, публичное общение представляет массовую коммуникацию, в которой «цементирующим» моментом является наличие обратной связи – реакции слушателей на высказывание говорящего, без которой коммуникация была бы невозможна» [Волкова 2007: 163]. Фактор обратной связи обуславливает главную задачу СМИ – активное воздействие на аудиторию с целью утверждения заданных концепций и убеждения в авторском политико-идеологическом видении окружающей действительности [Клушина 2007]. Обладая монополией на информацию, средства массовой коммуникации осуществляют воздействие на аудиторию тем, как задают приоритеты событий и интерпретируют их: «Мы живём во время публичного диалога-интервью, основным действующим лицом которого становится журналист. Он – первое лицо в иерархии участников риторической ситуации: журналист делает новости, журналист оценивает всё и вся (в русле собственных интересов, совпадающих или не совпадающих с интереса-

ми власти), журналист по-своему формирует интересы других участников, оценивая и артикулируя эти интересы по своему усмотрению, наконец, журналист представляет друг другу самих участников и события, формируя имиджи ВСЕГО и ВСЯ» [Михальская 2007: 190].

По мнению А.К. Михальской, на современном этапе в массовой коммуникации происходит угасание функции информирования – тексты СМИ оперируют не собственно фактами, а фактоидами – оценочными, вербальными или числовыми (результаты статистических оценок – соцопросов, рейтингов), представлениями событий, подлинная цель которых заключается в воздействии на оценки, мнения и поведение людей.

Об угасании функции информирования свидетельствует использование в массовой коммуникации приёма провокации, особенность которого состоит в том, что говорят или задают вопрос не для того, чтобы передать информацию, а чтобы получить ответную информацию. С этой целью выбирается соответствующая конструкция: вопрос по смыслу, но утверждение по форме. Провокация рассчитана на получение некоторой ответной информации – или известной тому, кто провоцирует, или неизвестной (выпытывание информации), однако внутренним мотивом провокационной речи является получение правдивой информации, в истинность которой верит тот, кто её сообщает [Зарецкая 2001].

По определению А.К. Михальской, основной риторической целью массовой коммуникации является достижение фидеистического (основанного на вере) согласия массовой аудитории путём представления действительности в том виде, который выгоден говорящему и соответствует его интересам. Данная цель может реализовываться с помощью определённого набора тактик, риторических приёмов, операций со смыслом слов: использования уловок-софизмов, иррациональной аргументации, приёмов переформулирования высказывания, приемы игры со значением слов, приемы скольжения смысла (эвфемизация и пейоративизация); приемы непрямого наименования, использования контрастной оценочной лексики; риторические приёмы.

Тексты массовой коммуникации предназначены для того, чтобы регулярно и оперативно информировать получателя о текущих событиях. Пафос массовой информации состоит в том, чтобы сделать сообщения о событиях, не касающихся получателя, интересными для него, поэтому сообщения о событиях подбираются и комментируются таким образом, чтобы вызвать заинтересованность [4]. Поскольку средства массовой коммуникации обладают монополией на информацию, они задают приоритеты событий, «интерпретируют их с целью преобразования реальности» [3, 118]. Тексты СМИ не могут быть нейтральными: журналист использует все возможные средства для убеждения в правоте своей идеи – отбирает факты, объясняет и оценивает события, задает эмоциональный настрой восприятия. Зачастую при достижении этих целей используются особые приемы – уловки.

В данной статье мы ставим задачу проследить, какие лингвостилистические способы убеждения и с какой целью применяются в пресс-конференциях и интервью, которые как жанры массовой коммуникации обладают всеми признаками, присущими этой сфере общения, и в первую очередь, таким ее «природным качеством», как злободневность [5, 566].

В интервью и пресс-конференциях с В.В. Путиным, которые послужили материалом статьи, задаются вопросы, связанные с наиболее актуальными темами политики России и, прежде всего, проблемой демократии в России. Главный тезис, который прослеживается в вопросах журналистов, – отсутствие демократии в России. В качестве примеров нарушений демократических свобод и прав человека приводятся: положение НПО, ситуация со СМИ, реакции властей на марши несогласных. А в связи с проблемой демократии ставятся вопросы отношений России с Евросоюзом и странами-членами «восьмерки».

Интервью телеканалу Си-Ти-Ви (Канада) 12 июля 2006 года

ВОПРОС: По мере того как Вы готовитесь к саммиту, поступило много критики от партнеров по «восьмерке», особенно от США, относительно *отката от демократии*. В целом говорят о недостатке свободы слова, средств массовой информации, изменении законодательства по выборам, закона об НПО [неправительственных организациях]. *Некоторые статистические данные и идеи*, которые я слышала во «Фридом хаус», *говорят*, что два года назад в России была свободная ситуация, теперь уже нет. Организация «Хьюман райтс уотч» в 1995 году

сказала, что **Россия сползет в авторитарность** уже в 2005 году, и *опять же* вице-президент США Чейни сказал: «Во многих областях гражданского общества Правительство несправедливо, недолжным образом ограничивает права людей». Вы много раз уже комментировали этот вопрос. Вы говорили, что не верите в это и объясняли очень хорошо. Но меня интересует следующее. Откуда, Вы считаете, исходит эта критика? Почему *Россия стала мальчиком для битья*? В английском языке есть *пословица* – я знаю, и в русском есть: *нет дыма без огня*.

Журналист защищает свой тезис «*откат от демократии*». Возникает иллюзия глубокого анализа ситуации, которая создается конструированием неопределенного мнения: «*в целом*», «*некоторые*», ссылкой на мнение организаций, лиц. С целью представить проблему как данность использована совершенная форма «*стала мальчиком для битья*», «*сползет в авторитарность*». Негативный эмоциональный фон создается просторечной лексикой с яркой эмоциональной окраской в метафорических клише «*откат от демократии*», *пословичными оборотами*. Все это применяется с целью спровоцировать В.В. Путина на опрометчивые заявления.

Аргументируя, Путин обращается к реальному положению вещей – «*нужно сказать прямо, как есть*», обосновывает тезис о переходном состоянии России аргументом к реальности и здравому смыслу «*вот только в начале 90-х*». Акцентирует осознанность выбора демократического пути – «*был сделан шаг*» (значение результативности совершенной формы), самостоятельность – «*не под давлением*», выделяет повторами желание следовать этому курсу в будущем – «*повторяю*», «*будем делать*», аргумент к необходимости и невозможности альтернативы – «*а по-другому и думать нельзя*», «*необходимое условие*». Понятие «критика» Путин разделяет по признаку обоснованности и необоснованности, проводит параллель между Россией и другими странами «*и во многих других*», «*мало чем отличаются*», подкрепляет тезис конкретными примерами «*возьмите, к примеру*».

ВОПРОС: Можно я Вас прерву на секунду? Я прекрасно понимаю, что *Вы говорите, по форме, но на практике...* Союз журналистов России сказал, что за последние три года не поступило ни одного негативного доклада о Вас, ничего плохого о Вас не говорили на трех общенациональных каналах – такова реальность. *Что касается структуры*, она, может быть, и правильная, а *что касается реальности*, все по-другому.

Обращается внимание на разрыв теории и практики, приводится ссылка на мнение Союза журналистов, показывается доскональное знание ситуации изнутри.

Путин опровергает тезис и возвращается к объяснению причин возникновения критики. Описывая тяжелую ситуацию 90-х годов, показывает прямую связь критики с изменением политики и вводит тезис «*критика – инструмент влияния*», «*это именно кампания*». Применяет аргумент к человеку – «*вести себя подобным образом могут только те люди, которые сами безупречны в сфере соблюдения прав человека*».

ВОПРОС: Что касается партнеров, которые *не хотят видеть свободную и независимую Россию*, – Вы как их видите?

В.ПУТИН: *Я не говорю*, что они не хотят видеть свободную и независимую Россию, – *я сказал*, что они *хотели бы влиять на нашу внутреннюю и внешнюю политику* и создают для себя инструментарий этого влияния, вот и все. А *Вы сами назвали*.

ВОПРОС: Кто?

В.ПУТИН: *Вы же сами сказали*, что эта критика в основном исходит от Соединенных Штатов, – Вы ответили на свой вопрос.

Из аргументации Путина пытаются вывести субъективную номинацию, которую Путин опровергает, приводит в точности свою мысль, однако не называет конкретные имена, ссылаясь для этого на высказывание самого журналиста.

Заявления для прессы и ответы на вопросы на совместной пресс-конференции с Премьер-министром Люксембурга Жан-Клодом Юнкером 24 мая 2007 года

ВОПРОС: Западные страны Вас критикуют, господин Президент, относительно нарушений некоторых положений, которые характеризуют демократию. Но Рим *не строился за один день*, поэтому построение демократии, конечно же, процесс, эволюция. Но хотелось бы все-таки узнать, сколько потребуется еще времени для того, *чтобы РФ соответствовала тем критериям*, которые распространены в ЕС?

Журналист проводит тезис «Россия не соответствует критериям ЕС», выражая ее в скрытой вежливой форме «хотелось бы узнать». Развивает тезис о демократии как об эволюционном процессе, употребляет оборот «Рим не строился за один день» с целью проведения аналогии.

Путин констатирует факт критики. Делает акцент на целенаправленном характере критики – «особенно перед выборами», доказывает тезис о критике как об инструменте влияния. Использует аргумент к сходству с западными странами – «много аналогичных проблем», «абсолютно те же проблемы», приводит конкретные примеры «скажем», ссылается на мнение международных организаций. Развивает мысль о необходимости общих критериев оценки. Признает наличие проблем демократии в России, однако, аргументируя к здравому смыслу «нужно время», усиливает мысль о различии – «если есть в странах с устойчивой политической системой ... то что же говорить о России» с усилительным союзом. Выражается уверенность в движении России в направлении развития демократии «нет никаких сомнений», исключается любая «навязанная аналогия» между Римской империей и Россией: «Что же касается Римской империи, о которой вы упомянули, то она как раз была очень далека от демократии. И если говорить о какой-то современной Римской империи, то это, во всяком случае, не Российская Федерация».

Заявления для прессы и ответы на вопросы в ходе совместной пресс-конференции с Федеральным президентом Австрии Хайнцем Фишером 23 мая 2007 года

ВОПРОС: Господин Президент Путин, на Западе слышно очень много критики относительно российской демократии. Иногда слышно, что Россия еще не созрела для полностью развитой демократии. Вы против такого мнения или его разделяете?

Безличные конструкции, гиперболические средства – «очень много» (конструирование мнения неопределенного большинства); метафорические выражения «не созрела» используются с целью усиления экспрессии, разделительным вопросом с «или» создается иллюзия предположения, а не навязывания позиции. Все это нацелено на проведение тезиса о несовершенстве демократии в России.

В. Путин не реагирует на эмоциональные номинации, разворачивает логическую аргументацию. Начиная с общей категории – одобрения факта существования правозащитных организаций, говорит о необходимости прислушаться к критике «должны прислушаться», однако, используя сравнительную параллельную конструкцию «так же как не должны забывать» доказывает на конкретных примерах существование проблем «подобного рода» у западных партнеров. Отклоняет позицию менторства, делает акцент на общности этой «проблемы глобального мира» и на совместности ее решения.

Заявления для прессы и ответы на вопросы в ходе совместной пресс-конференции с Председателем Комиссии Европейских сообществ Жозе Мануэлом Баррозу и Федеральным канцлером Германии Ангелой Меркель по итогам встречи на высшем уровне Россия – Европейский союз 18 мая 2007 года Самарская область, Волжский Утес

ВОПРОС: Скажите, пожалуйста, Владимир Владимирович, чего Вам дались «марши несогласных»? Пусть бы люди ходили и ходили себе, вот чем они Вам мешают?

Журналист проводит мысль о засилье и авторитарности правления Путина, выражение ее разговорной фразой «чего сдались», «пусть бы» создает иллюзию ненавязчивости незаинтересованности. Лексема «ходили» дается в самом общем значении, которое не выражает оттенок «протестовать», с целью показать отсутствие проблемы, неадекватность реакции. Использование местоимения «Вам» создает иллюзию о личном негативном отношении к этому факту В.Путина – «Вам сдались», «Вам мешают».

В. Путин начинает аргументацию с общей категории – марши несогласных есть во всех странах, использует аргумент к сходству «не только, но и ...» (семантика присоединения). Говорит о маршах несогласных как об общей проблеме, а не как исключительно русском явлении. В.Путин разъясняет значение «ходили» в данном контексте – «выходить на демонстрацию», апеллирует аргументом к авторитету (закону) – «любые акции в рамках законодательства», «должны подчиняться закону», переходит от констатации сходства «это касается и...и» к различию, приводя конкретный пример – убийство демонстранта в Таллине и развивая тезис – «осознанное преступление», усиливает его «там не просто...там».

ВОПРОС: Господин Путин, дискуссия о правах человека показывает, что такая дискуссия существует и в Германии в вопросе о том, *насколько господин Путин является демократом «чистой воды»*. Откуда, Вы думаете, *появились сомнения в Европе в Вашей возможности быть демократом?* Как Вы сами видите себя – как демократа «чистой воды»? И является ли это Вашей целью, чтобы Вас видели таковым? И еще один вопрос госпоже Меркель и Вам, господин Путин. Какие конкретные шаги вы планируете для улучшения ваших отношений с вашими прямыми соседями – Польшей и балтийскими государствами?

В. ПУТИН: Очень хороший вопрос Вы задали. Благодарю Вас за это. *Что такое «чистой воды»? Что такое «чистой крови»?* Что такое в современном мире быть «чистым немцем» без всякой примеси или «чистым русским» без всякой примеси? (У нас, знаете, говорят: *каждого русского если потерять как следует, там татарин появится.*) *Что такое «чистая демократия»?* Где Вы ее видели? Я уже отвечал Вашему коллеге: есть «чистые демократы» у нас где-нибудь в мире, *в той же самой Германии?* Это всегда *вопрос политической оценки и желания увидеть стакан наполовину полный или наполовину пустой.*

Тезис журналиста «*появились сомнения*» в отношении демократического правления Путина – ироническое утверждение. В.Путин начинает с разъяснения общей категории «чистый», утверждая тезис о том, что чистой демократии не существует, приводит примеры – аргумент к человеку «*в той же самой Германии*», ведет мысль к проблеме политической оценки. В конце акцент делается на желании совместно работать.

Интервью журналистам печатных средств массовой информации из стран – членов «Группы восьми» 4 июня 2007 года

«УОЛЛ-СТРИТ ДЖОРНАЛ»: оппозиция, которая выходит на «марши несогласных»... *удивляет жесткость реакции властей на эти марши.* Эта реакция во многом, кажется, только прибавляет симпатии к этой оппозиции. Почему власти *так* реагируют на это?

Негативная эмоция намеренно привносится журналистом намеренной акцентуацией признака «*удивляет жестокость*», «*так реагируют*».

В. ПУТИН: *Посмотрите*, как работает полиция в европейских странах. Дубинки, слезоточивый газ, электрошок (в Германии 70 человек умерло от применения электрошока), резиновые пули. У нас есть такая поговорка, Вы по-русски говорите и Вы поймете: *нечего на зеркало пенять, коли рожа крива.* Есть такое выражение.

Путин использует аргумент к человеку, выраженный пословицей «*нечего на зеркало пенять, коли рожа крива*», подкрепляет его примерами «*посмотрите*», цифрами, опровергает исключительность реакции властей перечислением средств, применяемых в подобных ситуациях в Европе. Разъясняет свой тезис – право выражать свое несогласие должно не мешать другим людям, применяет аргумент к авторитету (закону). Акцентирует провокационный характер действий демонстрантов повтором лексемы «*специально*», называет реакцию властей применением «*соответствующих мер порядка*». Иронизирует «*Слава Богу*», «*Бог миловал*» при приведении аргумента к различию. Аргументируя логически, Путин удаляет «*наносную*» эмоцию о негативной реакции, которая привносится журналистом.

Интервью телеканалу ЦДФ (Германия) 13 июля 2006 года

ВОПРОС: Вы, однако, *в целом обвиняете* неправительственные организации в том, что они финансируются зарубежными спецслужбами или из-за рубежа, например «Эмнисти интернешнл». Но позвольте все-таки вернуться к вопросу. Ведь Россия представляет себя именно такой, как Вы говорите. В чем здесь опасность для России – в участии «Эмнисти интернешнл»?

Лексика «*обвиняете*», «*в целом*» формирует эмоциональный фон. Путин отказывается обсуждать вопрос в контексте наименований журналиста и формулирует тезис нейтрально «*не позволим, не поддерживаем, не будем способствовать*», приводит аргумент к общности «*как России, так и ФР*», иронизирует «*И Вам того же желаю*».

ВОПРОС: Это действительно очень уважительное пожелание, которое у нас будет позитивно воспринято. Это ведь всегда вопрос позиции... Как обстоит дело в Ваших отношениях с новым канцлером ФРГ? Когда она была в Томске, она ведь также посещала и гражданские организации. *Вы это восприняли как афронт?*

В. ПУТИН: Нет, нет, нормально. Я воспринимаю это абсолютно нормально. Я ей, кстати говоря, обещал и направил *сравнительную характеристику* ситуации по правовому регулированию деятельности НПО в России и в Федеративной Республике...*Там есть различия. Но они не носят существенного характера.*

А если говорить о развитии гражданского общества, демократии в целом, то я хочу обратить внимание на тот закон...*Это же ведь можно расценивать и как ограничение прав земель.*

РЕПЛИКА: *Вряд ли стоило действительно беспокоиться, ведь речь идет не о таких сложных проблемах, как положение оппозиции в России.*

В. ПУТИН: *Вот знаете, я могу то же самое сказать. Не беспокойтесь по поводу того, как развивается демократия в России.* Мы ведь, кроме изменения порядка приведения к власти руководителей регионов, приняли очень *важный закон*, который практически никто не замечает. А этот закон о децентрализации власти.

РЕПЛИКА: Например, о *назначении губернаторов* – это тоже была составная часть этого закона.

В. ПУТИН: *Это не назначение губернаторов. Это изменение порядка приведения их к власти*, в том числе и путем голосования за них региональными парламентами. Но дело не только в этом. *Нужно смотреть в комплексе на все, что мы делаем... что-то одно выхватывать и демонизировать, пугать этим своих граждан, не давая объективной оценки, считаю контрпродуктивным.*

Журналист «навязывает» В. Путину эмоцию восприятия – «афронт». Путин не дает провозгласить себя, прямо опровергает – «нет», приводит факт сравнительной характеристики проблемы о положении НПО в России и Германии. Использует аргумент к сходству – «различия не носят существенный характер», переводит тему в общий план, говоря о демократии в целом, обращается к характеристике закона, принятого в бундестаге и предлагает свою оценку – «ведь это можно расценивать как ограничение...». В. Путин приводит аргумент к сходству «то же самое» и аргумент к человеку, когда пытаются иронизировать и аргументировать к различию указанием на незначительность приведенного факта в сравнении с положением демократии в России. Разъясняет сущность закона о децентрализации власти, «блокирует» реплику, которая «разделяет», выхватывает частное. Дает полное наименование закона в противовес частностям, которые акцентируются журналистом с целью умалить значение. В. Путин последовательно развивает тезис «смотреть в комплексе», использует антитезу «а не демонизировать, не выхватывать что-то одно», призывает к объективной оценке.

Интервью телеканалу ТФ-1 (Франция) 12 июля 2006 года

ВОПРОС: На Западе *Вас часто воспринимают как могущественного человека*. Можете ли Вы сказать, что Вы являетесь *самым могущественным* человеком в России?

Вводное слово «*может быть*» используется для создания иллюзии предположения, в то время как происходит навязывание собственного мнения с помощью двусмысленной номинации. Начинается с неопределенной ссылки «*Вас часто считают могущественным*», признак гиперболизируется «*самый могущественный*», привносится значение «авторитарный», «подавляющий».

В. Путин начинает доказательство с обобщения «*Президент страны*», использует ссылку на авторитет «в соответствии», проводит тезис о сбалансированном соотношении прав и обязанностей Президента.

ВОПРОС: *Как управлять Россией – как европейской страной или, например, как управляют Соединенными Штатами?*

ВОПРОС: *Может быть, именно поэтому требуется более сильная рука*, для того чтобы все эти люди жили вместе?

В. Путин говорит о необходимости управлять Россией оптимальными для нее способами и средствами, о ее уникальности и многоконфессиональности, чем вызывает вопрос-намек о необходимости сильной руки, который проводит ложные связи – «*сильная рука, чтобы люди жили вместе*» – эристический аргумент к необходимости. В вопросе подспудно проводится мысль об авторитарности правления Путина. В. Путин не отступает от тезиса о сбалансированности прав и обязанностей, а наоборот, усиливает его: «*должен повторить*».

ВОПРОС: *Часто Россию критикуют по поводу свободы прессы, а также потому, что телевидение находится под контролем. Нет ли у Вас ощущения, что в вашей стране тре-*

буется больше свободы, например на телевидении, для того чтобы страна могла, скажем так, свободнее вздохнуть?

В предположении об ощущениях Путина маскируется утверждение о том, что в России все находится под контролем. Факт критики констатируется с целью «навязать» причину, применяется метафоризация «вздохнуть свободнее» с тем, чтобы усилить эмоцию. В. Путин противопоставляет тезис необходимости учитывать различия при управлении разными странами, несмотря на общие принципы.

Интервью испанским средствам массовой информации 7 февраля 2006 года Москва, Кремль

ВОПРОС: Господин Президент, скажите, пожалуйста, а Вам не кажется, что укрепление государства и вертикали власти в некоторых случаях приводит к тому, что открываются новые возможности для коррупции?

В. ПУТИН: Укрепление государства?

ВОПРОС: Укрепление вертикали власти и государства.

В. ПУТИН: Это смотря что понимать под укреплением государства. Ведь можно перевернуть Ваш вопрос и позволить себе утверждать, что при ослаблении государства увеличивается коррупция. А что такое ослабление государства?

С иллюзией ненавязчивости «вам не кажется», неопределенности «в некоторых случаях», навязывается следствие-понятие «приводит к тому» – «укрепление вертикали власти», в котором содержится намек на авторитарное правление.

Путин разоблачает уловку «если перевернуть ваш вопрос» – доказательством от противного тезиса о негативных последствиях ослабления государства, не упоминая при этом о вертикали власти, делает предположение «допустим». Усиливает аргумент к выгоде «вот это тоже не в интересах всего общества», и дает собственное понимание проблемы – «я принимаю под этим...», усиливает антитезой «а наоборот будет подавлять...».

Анализ материала позволяет сделать нам следующие выводы:

Журналист как представитель СМИ стремится выразить субъективный взгляд на вещи и убедить в его правильности аудиторию. Проблема в вопросе может моделироваться (ложь, конструирование проблемы, конструирование подозрений), представляться как данность. Журналист создает иллюзию досконального анализа ситуации (обобщение, аргументами к авторитету (ссылка на мнение), ссылкой на противоречие между теорией и практикой). Мнение может выражаться в форме предположения, уточнения, двусмысленных, субъективных номинаций. В подкрепление субъективного мнения могут проводиться ложные, «навязанные» логические связи (анalogии, причины следствия, обобщение или выхватывание частей), а также может создаваться обобщенное мнение неопределенного большинства (лексика со значением обобщения и неопределенности). С целью проведения субъективного тезиса, а также провокации на опрометчивые заявления журналист стремится к созданию выгодного эмоционального фона (аргументы к авторитету; эмоционально окрашенная лексика; пословичные обороты; усилительные частицы и союзы; гиперболлизация признака, метафоризация, сравнения, антитезы, ирония). В противовес намерению журналиста «замаскировать» проблему В. Путин противопоставляет опровержение, подкрепленное логической аргументацией (логические аргументы к реальности, здравому смыслу, сходству, различию аргумент к выгоде, доказательство от противного), проясняет ситуацию (разъяснение позиции, уточнение номинации, выражение собственного мнения в противовес навязанному, акцентирование и выявление четких логических связей).

Литература:

1. В.И. ДАЛЬ *Толковый словарь русского языка* 1882. Т.4.
2. *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*. М.–Вена. 2004
3. Н.И. КЛУШИНА *Публицистический текст в прагматическом аспекте// Язык массовой и межличностной коммуникации* – М., 2007.
4. Ю.В. РОЖДЕСТВЕНСКИЙ *Общая филология* – М. Фонд новое тысячелетие. 1996.
5. Г.Я. СОЛГАНИК *Место языка СМИ в литературном языке. Перспективы развития // Язык массовой и межличностной коммуникации* – М., 2007.
6. <http://www.kremlin.ru/>

«СОЦІОДИНАМІКА КУЛЬТУРИ» А. МОЛЯ: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД (В КОНТЕКСТІ АВТОРСЬКОЇ ТЕОРІЇ КУЛЬТУРИ ЯК КОМУНІКАТИВНОЇ СИСТЕМИ)

Владислав КОРНІЄНКО, канд. н., Заслужений артист України,
ректор Київської муніципальної академії мистецтв

Abstract: *An author analyses fundamental work of A. Mole "Sociodynamics of culture" which in author's opinion is theoretical and methodological basis of his own theory of humanitarian communication systems. Lengthy analysis of work allows to acquaint with the basic theoretical positions of A. Mole as to the content of modern culture.*

Keywords: *A. Mole, "Sociodynamics of culture", culture, culturologist, theory of culture, cultural report.*

Французький вчений Абраам Моль, обґрунтовуючи основні категорії соціодинаміки культури, уявляє останню як систему функціонування наборів елементарних фактів культури, або «культурем», а розуміння культури (наукове дослідження чи художній твір) як певне повідомлення.

Сучасна культура, на думку Моля, характеризується наявністю великої кількості культурних повідомлень. Майже всі культурні системи використовують різноманітні канали передачі культурних повідомлень. Необхідно зазначити, що якими б не були повідомлення, всі вони підпорядковуються загальним законам. Сукупність цих законів і складає теорію комунікації, що вивчає загальні риси всіх актів комунікації.

Подібно до будь-якого повідомлення, «культурне повідомлення» має свою циклічність: від творця повідомлення (або за термінологією автора «ідеї») до мікрогрупи (яка певним чином схвалює цю ідею) і вже від неї через засоби масової комунікації до розповсюдження у макрогрупі, або суспільстві в цілому. При такому підході до проблеми культуротворення, Моль розуміє культуру як комунікаційні відносини. Тобто, вчений зазначає що культурна взаємодія є актом комунікації (Моль, 11-12). Всебічно обґрунтовуючи зміст культурної комунікації, вчений продовжує та доповнює теоретичні нароби дослідників масових комунікацій, зокрема Ласвела, Лазарсфельда, Левіна.

Теоретична праця Абраама, або Абраама Моля «Соціодинаміка культури» бере свій початок з короткої доповіді «Динамічна філософія і гуманітарні науки», яку вчений підготував для Відділення гуманітарних наук Рокфеллерівського фонду. Доповідь презентувала результати серії досліджень та обговорень, які були проведені з 1958 по 1960 роки в Дослідному центрі французького радіо та телебачення. На замовлення цього центру Моль створив теорію засобів розповсюдження культури, основна ідея «циклу культури» була викладена автором під час Тижня соціології, який відбувся у травні 1960 р. у Брюсселі.

Перша глава «Соціодинаміки культури» присвячена обґрунтуванню поняття «культура» з позицій теорії комунікаційного змісту. Автор репрезентує методологічні зауваження щодо визначення, змісту та сутності культури. «Суттєвою особливістю людини є те, що оточення, в якому вона живе, створено нею самою. Сліди, які залишає це штучне оточення у свідомості особистості, і є те, що ми називаємо «культурою» (Моль, 35)». В цьому ж параграфі автор пише «... В загальних рисах ми покажемо процес «конвергенції», який в кінцевому підсумку призведе до визначення слова «культура». ...Перш за все, ми будемо намагатись встановити вимірні параметри культури та способи її представлення (Моль, 36)».

Моль аналізує витoki та занепад гуманітарної культури. Ідеї «гуманітарної культури», як і термін «гуманітарна наука» та «гуманітарна освіта» впроваджується у ХУІІ- ХУІІІ століттях. І починаючи з епохи Відродження гуманітарна освіта відіграє важливу роль в розвитку західного світу та гуманітарна культура була певним етапом розвитку, в рамках якої існувала чітко сформульована доктрина знання. В основі «гуманітарної концепції» лежить теорія щодо «екрану знань». «Екран знань» забезпечує збір та зберігання людиною певного гуманітарного знання, яке формує і всю парадигму культури. «Класичний, по суті картезіанський, метод гуманітарного пізнання використовував дедукцію та прийом так званих формальних розмірковувань, Рухаючись від одного вузла знань до іншого, кожний акт пізнання проходив крізь пов'язані між собою етапи, й «екран знань» нагадував тоді за своєю структурою павутиння або тканину, яка щільно поєднана поперечними нитками.

Поступово, в процесі навчання цих ниток ставало все більше та більше, тканина ставала щільнішою у свою чергу створюючи кріпку, економно побудовану структуру, - так уявляли собі процес освіти представники гуманітарної школи (*Моль, 45*)».

«Енциклопедисти підвели підсумок «гуманітарній культурі», та, виходячи з уявлень щодо Всесвіту як єдиного цілого, створили інструментарій мислення – ті «засторожки мислення», за допомогою яких відбулась перша промислова революція (*Моль, 38*)».

«...Свої «ключові поняття» – ідеї, які дозволяють призвести до єдиного знаменника враження від предметів та явищ, – сучасна людина виробляє статистичним шляхом, а цей шлях докорінно відрізняється від шляху картезіанської освіти (*Моль, 39*)».

Теоретизуючи процес еволюції рамок сучасного мислення культуролог зупиняється на випадкових знаннях та «мозаїчній культурі». Культуру Новітнього часу Моль називає «мозаїчною культурою». Він підкреслює, що аристотелівська система знання, яка панувала в культурі протягом багатьох століть у другій половині XX століття докорінно змінила свою парадигму. Освіта Новітнього часу не є у своїй суті раціональною, не є результатом університетської освіти. Вона формується за результатами постійного впливу великої кількості інформації. «Ми засвоюємо їх (знання) за допомогою засобів масової комунікації – кіно, телебачення, радіо, газети. ...В наш час знання формуються в основному не системою освіти, а засобами масової комунікації (*Моль, 45*)». Вчений обґрунтовує нову модель культури – «мозаїчну культури», структура якої не є цілісною, в рамках якої людина залишається на поверхні явищ, процес мислення в який не є критичним і характеризується навіть відсутністю мислячих зусиль.

Репрезентуючи своє визначення культури, вчений пише: «Людина засвоює культуру зі соціального оточення, яке частково виховує її в ньому, частково його нею пропитує. Останнє – справа засобів масової комунікації, цих факторів духовного світу, які в наш час забезпечують контакт між індивідумом та суспільним середовищем... Термін «культура», набуває, таким чином, двох протилежних значень – індивідуальне та колективне (*Моль, 47*)».

Тому нову модель культури автор пропонує вимірювати об'ємом набору культурем, які є у розпорядженні індивіда. «Ми будемо визначати культуру як суму певних асоціацій всіх наявних пластів та порядків, які існують між елементами знання, культуру всеохоплюючу, з великим об'ємом знання, та культуру глибоку, для якої характерні велика частота та сила зв'язків між елементами (*Моль, 53*)».

В контексті динаміки культури, філософ визначає роль та місце засобів масової комунікації, які формують різні рівні знання та моделі культури. «Культура бере свій початок у засобах масової комунікації в широкому розумінні, включаючи виховання та міжособистісні відносини. Гуманітарна культура, яка формувалась на чіткому зв'язку головних понять, відрізняється від сучасної «мозаїчної культури», яка є результатом випадкового накопичення розрізнених елементів (*Моль, 84*)».

В своїй праці Моль робить чітке розрізнення семантичної інформації та інформації естетичної.

Поняття семантичної інформації, яке використовує Моль, співпадає із звичайним розумінням кількості інформації за Шеноном. «Естетична інформація є простором ступенів свободи, її можна визначити, як певну персональну інформацію (*Моль, 249*)».

Майже всі системи культури сучасного світу використовують наступні канали передачі повідомлення:

Звукові повідомлення: мова, людська мова, музика, мова почуттів, шум, мова речей.

Зорові повідомлення: знакові повідомлення друкованого тексту, повідомлення форм – природних та штучних, художні повідомлення (*Моль, 127*)».

Грунтовно проаналізувавши питання передачі культурного повідомлення, зокрема: теорію комунікації, фізичну природу повідомлення, структуру знакових повідомлень, інформаційну архітектоніку повідомлення, процеси розповсюдження повідомлень в соціометричному полі, Моль доходить висновку шляхів та методів створення ефективного культурного повідомлення. «Знання різноманітних прийомів, кількісних аспектів повідомлень, чіткої ієрархії використаних знакових систем, ключових слів, інтегруючих факторів, а також систем

оцінок, які забезпечуються латентними психічними структурами індивідуума, необхідно покласти в основу методів формування естетичного повідомлення, задля того, щоб воно було ефективним (Моль, 207)».

Звертає на особливу увагу розділ, в якому Моль обґрунтовує цикли розповсюдження культури. Він визначає загальні риси циклів розповсюдження культури. За Модем, циклами розповсюдження культури є: друковане повідомлення, видання, наукова література, періодичні видання та їхні читачі, наукова документація, наукові видання, наукове просвітництво або освіта для дорослих, мова, як повідомлення культури, театральне повідомлення, музика, радіомовлення, живопис, кіно, заклади в яких зберігаються та пропагуються культурні повідомлення.

Цікавою є позиція А.Моля щодо концепцій розвитку культури. На думку Моля, гуманітарна концепція культури застаріла, і вже сьогодні її треба розглядати як частину історії. Виділення гуманітарної та мозаїчної культури як основних конкуруючих між собою типів культури, вважає Моль, має принципове значення, тому, що фіксує характерні історичні особливості розвитку культури та її зміну в сучасному суспільстві, яке перетворюється в інформаційне суспільство. Вчений досить критично відноситься до «мозаїчної» культури, але вважає її появу незворотною. За його думкою, ця незворотність чітко проглядається в контексті «структуралістської теорії розвитку культури, яка протистоїть «теорії неперервного розвитку», «теорії стрибків» та «діалектичній» теорії. Згідно цій структуралістській теорії розвиток західної думки уявляється як процес включення в єдину культурну структуру тих розрізаних, історико-культурних пластів, які асоціюються нами з грецьким раціоналізмом, арабським «прагматизмом», галілеєвим експериментальним методом. Культура суспільства перетворюється у повне зібрання різноманітних історій. Це з'єднання випадкових елементів і визначає «мозаїчну» культуру. ... «Необхідно звикнути з уявленням щодо мозаїчності нашої культури, тобто щодо цілого, яке зібране з окремих частин, визнати, що це і є культура (Моль, 353)».

Завершуючи розгляд питання щодо ролі засобів масової інформації в сучасному суспільстві, Моль формулює певні завдання сучасної гуманітаристики. По-перше, необхідно виявити взаємовідносини між соціальною та індивідуальною культурою. По друге – необхідно уточнити яким чином людина отримує повідомлення, як вона їх осмислює та включає їх у склад свого інтелектуального оснащення. Нарешті, вкрай необхідно зрозуміти, яким чином здійснюється інтеграція всіх повідомлень в єдину багатомірну структуру.

Таким чином, аналітичний огляд «Соціодинаміки культури» А.Моля дозволяє стверджувати, що вчений розуміє культуру як «гуманітарну комунікативну систему (В.К.)». «Гуманітарні комунікативні системи – це багаторівневі, відносно самостійні системи у сфері цілеспрямованої колективної діяльності суспільних спільнот, що базуються на сучасному гуманітарному знанні (В.К.)». Складовими «гуманітарних комунікативних систем» є сукупність інформації, інформаційних потоків як засіб забезпечення злагоженості в суспільних взаємодіях; сукупність зв'язків, різноманітних усвідомлених взаємодій, взаємовідношень, в якому формуються та функціонують всі елементи буття суспільства. Зазначимо, що такі системи самі специфікують не лише власні елементи, тобто є те, що кожного разу постає неподільною частиною (елементом) цього феномену, але також й власні структури, які формують культурний ландшафт.

Література:

1. Моль А., *Соціодинаміка культури*, Москва, КомКнига, 2005, 353 с.

**COMMUNICATIVE LANGUAGE COMPETENCE
OF TERTIARY EDUCATION LECTURERS**

Valerija MALAVSKA, *Lecturer, Language Department,
Turība University, Riga*

Abstract: *The professional skills and knowledge of an academic lecturer who delivers lectures in a foreign language to international students require not only Communicative Competence (linguistic, socio-linguistic, and pragmatic), but also the ability to prepare for lectures in a foreign language (academic competence), to interact successfully in the international environment (intercultural competence) and skills of being a successful interlocutor and communicator (interpersonal competence).*

Keywords: *soft science university lecture, English as a lingua franca, academic lecturer, Communicative Competence, academic competence, intercultural competence, interpersonal competence.*

Introduction

The aim of the present research was to study the theory and to identify the competences an academic lecturer needs to possess in order to deliver a coherent and a clear ‘soft science’ lecture to students in a foreign language. The author started with the presumption of what an academic lecture is and what processes are involved in the lecture.

A successful lecture is an activity that involves the cooperation of a lecturer and a student, where each party becomes the information sender (decoder) and the information receiver (encoder) (Theory of Communication, Shannon, 1948). In a lecture setting a lecturer (information decoder) decodes the information to students (information encoders) who in turn encode the message and provide feedback. Academicians often choose such lecturing styles as ‘memorization’, ‘aloud reading’ and ‘fresh talk’ (Goffman, 1981:171), where most of the talking load is shouldered by the lecturer and the student often does not interrupt the lecturer but provides feedback in different non-verbal ways, e.g. by means of nodding the head (to agree or disagree), smiling (to support the speaker), gasping (mental processes of thinking), sighing or yawning (if the lecture is boring) etc. However, the feedback of students, even if it is given in an implicit way signals the lecturer whether the content is clear and whether there is a need to adjust the style, speed of the lecture, to paraphrase some concepts or to repeat something. The interaction with students allows the lecturer to regulate his discourse.

In order to successfully deliver a lecture, apart from being an expert in the subject area, the lecturer needs to possess adequate knowledge of the foreign language, that comprises knowledge of grammar forms, lexis, syntax, semantics, skills or ability to obtain information in a foreign language (cognitive skills), i.e. to have appropriate reading skills, information processing skills; excellent writing skills to prepare handouts or presentation notes; he needs to possess adequate communication, speaking and presentation skills in order to create the effective spoken discourse of a lecture, to interact with students and to reach the main goal of a lecture – successful transmission of messages (subject information) to the receivers (students). A theoretical study was undertaken to look at all of these processes in more detail and to carry out an accurate and thorough research: the author carried out an investigation of the theoretical findings in linguistics in the field of communicative competence in order to compile a framework of competences needed for academic lecturers.

To deliver a lecture proficiently in a foreign language it is vital to have the appropriate level of communicative competence, thus the author wanted to discover what components of communicative language competence are needed for the successful realization of an academic lecture.

1. Theories Pertaining to the Development of Communicative Competence and Models of Communicative Competences

A lot of studies have been carried out in the field of communicative competence since 1960, when the notion was first introduced in a variety of interpretations. The contributions of leading researchers in this field such as Chomsky (1965), Botha (1979), Hymes (1972), Canale and Swain (1983), Widdowson (1996), Bachman (1990) among other contemporary linguists is worth mentioning. The concept of “competence” is one of the most controversial terms in the field of general and applied linguistics; there is a vast array of theories and models developed for the application of this notion in language teaching, acquisition, assessment and in other areas of language studies.

Chomsky who was influenced by the studies of de Saussure regarded linguistic competence as “mentally represented grammar”. He formulated this point as follows: “the natural assumption is that there is mentally represented grammar expressing knowledge of a language and used in production, perception and prediction.” (1973:275)

By “prediction” Chomsky meant “prediction of properties, especially (un)grammatically, of sentences”, mental mechanisms in terms of which the linguistic competence is organized, or structured, must play the role of linguistic performance. Linguistic competence forms part of the speaker’s speech production and speech perception mechanisms.

Botha (1981) worked out the aspects that influence linguistic performance. Some of the aspects that could be of interest within the field of the present research are listed below:

- (a) The linguistic competence or unconscious linguistic knowledge of the speaker-hearer,
 - (b) The nature and limitations of the speaker-hearer’s memory, concentration, attention, and other mental capacities,
 - (c) The social environment and status of the speaker-hearer,
 - (d) The dialectal environment of the speaker-hearer,
 - (e) The idiolect and individual style of speaking of speaker-hearer,
- (Botha R. B. 1981:32)

Applying Botha’s aspects of linguistic performance to the context of a lecture discourse it is possible to say that the efficiency of an academic lecture can be ensured when both the lecturer and students possess appropriate linguistic knowledge of both a speaker and a hearer (a); both the lecturer and students need to have trained memory, concentration, attention and other capacities for the former to professionally deliver a lecture and for the latter to be able to process the information, retain it in their memory and to be able to provide feedback to the lecturer (b). It is possible to assume that differences in social environment and status of the lecturer and students can become a hurdle in the students’ full comprehension of lectures, for example, a professor delivering a lecture with the frequent use of professional jargon could be unclear for students who have just started acquiring basic knowledge of specialized terminology. (c) Another important aspect mentioned by Botha that can foster the perception of lectures by students is the “dialectal environment of the speaker-hearer”: the efficiency of a lecture is increased when both the lecturer and students either share a similar dialect and students are able to understand possible peculiarities of the lecturer’s pronunciation (d). The individual style of the lecturer may both help and obstruct the students’ understanding of a lecture, though usually some adaptation period is required for students to be able to comprehend the discourse of certain individual lecturers (e).

Chomsky (1966:9) examined a kind of idealized speaker-hearer living in a homogeneous community and having a perfect command of his native tongue. He was not concerned with the competence of individual speakers. Communicative competence by Hymes (1972) was more comprehensive than Chomsky’s linguistic competence and included the language user’s ability for use. He considered aspects of competence such as social appropriateness or inappropriateness of an utterance, as well as the necessity “to adjust the use of language to such factors as situation, participants, topic, communicative goal, register,” (Hymes (1972) in Peterwagner 2005: XII) i.e. for example, the attempt of a lecturer to adapt his speaking style, speed of lecture delivery and the choice of the language used to the appropriate level of language proficiency of the target audience.

Canale and Swain (1980) defined communicative competence as “the underlying systems of knowledge and skill required for communication”. They proposed four components of communicative competence: grammatical, sociolinguistics, discourse and strategic competences. Grammatical competence according to Canale and Swain comprises the user’s knowledge and ability to use aspects of language such as: phonology, orthography, lexis, ability to form words and structure sentences. The sociolinguistic competence includes the user’s knowledge of socio-cultural rules. incl. the ability of language users to operate in a number of settings with different themes in various sociolinguistic contexts as well as the use of appropriate grammar forms for a variety of communicative functions. The discourse competence implies the user’s abilities and mastery to combine language structures into different types of texts, e.g. political speech or poetry, whereas strategic competence serves as a compensatory strategy – it describes the user’s ability to act in situations

when he experiences grammatical, sociolinguistics or discourse difficulties, for example the language user's ability to paraphrase, clarify, find substitutes for grammatical or lexical forms, etc. Strategic competence is the ability to overcome potential communication problems in interaction.

Bachman (1990) based his model of Communicative Language Ability on the model of Canale and Swain, however he attempted to empirically validate components of communicative competence. The diagram below shows schematically the language competences by Bachman:



The organizational competence by Bachman (1990) comprises grammatical and textual competences, where grammatical competence includes the language user's knowledge of vocabulary, morphology, syntax, phonology and graphology; whereas textual competence is responsible for the knowledge of rules / conventions of how to join utterances together to form a coherent text.

Bachman (1990) included concepts such as cohesion, rhetorical organization and conversational routines in textual competence. Cohesion, earlier classified and described by Halliday and Hasan (1972), comprises "all those linguistic devices that connect units of language to form a text". Halliday / Hasan (1972) defined five categories of linguistic devices: reference, substitution, ellipsis, lexical cohesion and conjunction.

The rhetoric organization by Bachman refers to matters such as text composition, ranging from small units, e.g. paragraphs to text types, e.g. descriptive, narrative, argumentative or instructive, etc.

By conversational routines Bachman (1990) meant conventions which interlocutors use in order to manage their conversation. According to Schiffrin (1988; repr.1990:251), participants in a conversation draw on their communicative competence (Hymes 1972), which includes "the knowledge of linguistic and related communicative conventions that speakers must have to create and sustain conversation maintenance".

Pragmatic competence is further divided into illocutionary competence and sociolinguistic competence, where the first describes language functions: (a) ideational - the function of language to express one's ideas (b) manipulative - the function of language to get someone to do what you would like him/her to do (c) heuristic - the function of language to solve problems and (d) imaginative - the function of language to express imaginary ideas.

The second competence by Bachman (sociolinguistic competence) describes the language user's ability to perform illocutionary functions in appropriate ways to the context of specific language use; knowledge of sociolinguistic rules of appropriateness.

According to Bachman (1990:95) it requires a number of capacities: sensitivity to differences (a) in variety and (b) in register, (c) to naturalness, and (d) the capability of interpreting cultural references and figures of speech. Sociolinguistic competence shows the importance of considering language user's sociolinguistics differences, e.g. the region of a speaker, his dialect, social class or gender, a group he belongs to (e.g. social dialect). Sociolinguistic competence talks about the difference in the use of grammar, vocabulary, etc. that language users of different social groups may have.

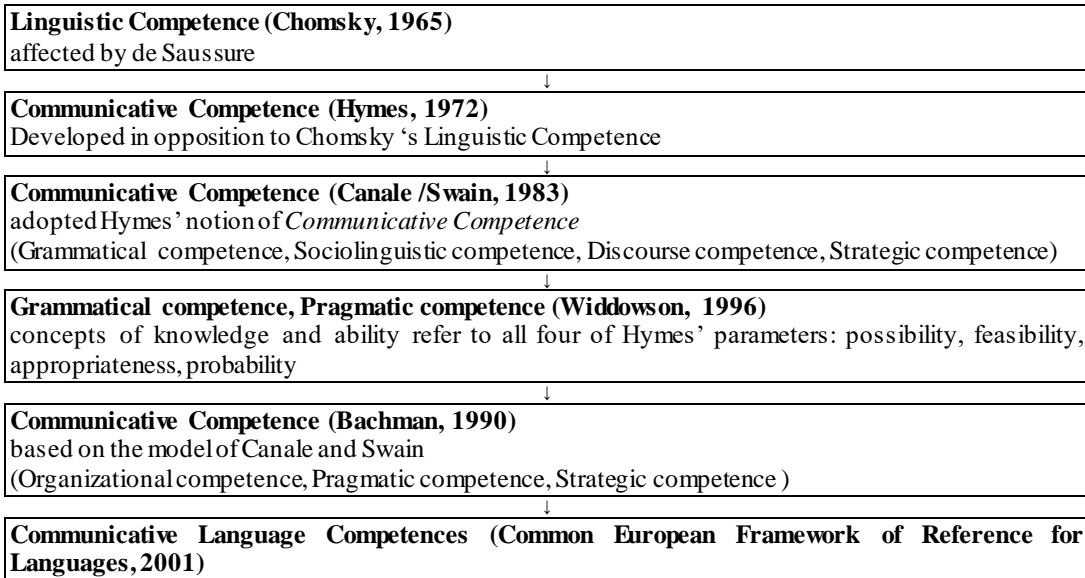
Widdowson (1989, 1996) quoted by Peterwagner (2005:13) differentiated between the notions of "knowledge" versus "ability for use". According to Widdowson (2005:13) "knowing a language is more than knowing linguistic forms, it also involves knowing how they interact syntactically as carriers of meaning being determined by the functions a language has evolved to serve."

"We do not only learn how to compose and comprehend correct sentences as isolated linguistic units of random occurrence; but also how to use sentences appropriately to achieve communicative purposes" (Widdowson, *ibid*).

Widdowson (1984:28) talks about “the internal function of forms in the language code.” He develops the theory on coherence and cohesion. According to Widdowson the text is cohesive if its elements are linked together and coherent if it makes sense. A text may be cohesive (i.e. linked together) but incoherent (meaningless).

Language users are required to know “how to access grammar, and other formal features of language, to express meanings appropriate to the different contexts in which communication takes place” (Widdowson, 1984:28).

The following table demonstrates visually the development of some of the linguistic findings on communicative language competence:



2. Common European Framework of Reference for Languages (CEF)

The aforementioned theories on communicative competences formed the basis for the development of communicative language competences in the Common European Framework of Reference for Languages (CEF) (2001) that seems to have provided the most comprehensive description of communicative language competences. The present framework of competences was chosen for the analysis of communicative competences needed for the university lecturers in Turiba University that requires C2 or C1 levels (CEF, 2001) of foreign language knowledge of academic personnel who deliver lectures in English. CEF divides language competence into linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences.

2.1. Linguistic Competence

Linguistic competence enables language users to identify phonological, lexical, syntactical structures of the language and to use them in order to form lexical units and sentences.

Lexical competence entails the ability to use and knowledge of the vocabulary of the language. It constitutes lexical and grammatical elements that help to create sentences. The lexical elements of lexical competence include fixed expressions, e.g. phrasal idioms, phrasal verbs, fixed collocations, compound prepositions, single word forms, such as: noun, verb, adjective, adverb and lexical sets. Grammatical elements belong to closed word classes and comprise e.g. articles, quantifiers, demonstratives, personal pronouns, question words, prepositions, conjunctions etc.

According to CEF requirements for levels C2 and C1 of language proficiency university lecturers have to “possess a very broad repertoire including idiomatic expressions and colloquialisms”, have to “show awareness of connotative levels of meaning” (C2 level, CEF, 2001:112). They “have a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions”; have “little obvious searching for expressions or avoidance strategies;” have “good command of idiomatic expressions and colloquialisms” (C1 level, CEF, 2001:112). The vocabulary con-

control (CEF, 2001: 112) states that the language user of levels C2 and C1 are able to control their use of lexis and to “consistently correct the appropriate use of vocabulary” (C2); users may have “occasional minor slips, but no significant vocabulary errors.” (C1)

The lexical stock of an academician who delivers a soft science lecture in a foreign language comprises a combination of lexical units from General English, English for Special Purposes (ESP) and English for Academic Purposes (EAP).

Grammatical competence involves the language user’s knowledge of morphology and syntax, his knowledge of language rules and ability to form words and sentences. These may include, for instance, elements (e.g. morphs, morphemes-roots, affixes and words); categories (e.g.: number, case, gender, concrete/abstract, countable/uncountable, (in)transitive, active/passive voice, past/present/future tense, progressive, (im)perfect aspect); classes (e.g.: conjugations, declensions, open word classes: nouns, verbs, adjectives, adverbs, closed word classes), structures (e.g.: compound and complex words), phrases: (noun phrase, verb phrase, etc.), clauses: (main, subordinate, co-ordinate) and sentences: (simple, compound, complex). The grammatical competence of academic lecturers who deliver soft science lectures in a foreign language involves not only the knowledge of basic rules of grammar for everyday use, but also the ability to use the language accurately and efficiently in order to be clear and comprehensive for students. Common reference levels C2 and C1 of language users provide for the minor inaccuracy of a language user, supposing that the user is able to “maintain consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others’ reactions).” (C2 in CEF, 2001:114) C1 level language users are supposed to “consistently maintain a high degree of grammatical accuracy; errors are rare and difficult to spot.” Users of this level have “good grammatical control; occasional ‘slips’ or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur, but they are rare and can often be corrected in retrospect.” (C1 in CEF, 2001:114) The grammatical competence of academic lecturers comprise not only a solid knowledge of the rules of morphology and syntax, including the ability to make an argumentative public speech, make the analysis of, describe and define concepts, notions, theories and processes, but also to be able to construct complex sentences (e.g. parallel clauses, conditionals, complex clauses, etc.) and to be able to freely make a choice of one grammar from over another, determined by the function of an utterance.

Semantic competence deals with the language user’s awareness and control of meaning. Lexical competence studies meanings of words, whereas grammatical semantics deals with the meaning of grammatical elements, structures and processes. Pragmatic semantics entails logical relations, such as presupposition, implicature, entailment, etc.

Phonological competence is connected with the language user’s ability, knowledge of and skill in perception and production of different phonetic elements, incl. phonemes, the phonetic features which distinguish phonemes (e.g. voicing, nasality, plosion); the phonetic composition of words (e.g. word stress, word tones), sentence stress and rhythm, intonation, etc. Academic lecturers are expected to produce clear and comprehensive spoken discourse, as well as to understand students’ speech. Phonological control of C2 and C1 level possessors implies that users can freely vary intonation and place sentence stress correctly in order to express different shades of meaning, meaningless to say that a lecturer is expected to have clear and natural pronunciation.

Orthographic competence involves knowledge and skills of language users to produce and to decode the symbols of written language. In the context of an academic lecture, where lecturers use lecture slides in such programmes as Power Point, distribute written handouts and other visual materials to students, lecture presentations and notes are supposed to have the correct spelling of words, the right use of symbols and logographic signs, punctuation marks and contracted forms of words. Except the use of generally-accepted and frequently-used symbols, such as, (e.g. etc., e.g., i.e.) university lecturers have to be able to operate with and to explain to students the meanings of subject-tailored symbols and signs.

Orthoepic competence. Academic lecturers are expected to know the implication of written forms, punctuation marks for phrasing and intonation. C2 and C1 level users’ orthographic control expects paragraphing of texts and punctuation to be consistent and helpful (C1 in CEF, 2001:118), as well as lecturer’s ability to write freely without errors.

2.2. Sociolinguistic Competence

Sociolinguistic competence is the knowledge and skills a language user acquired in order to use a language appropriately in different communicative situations; it is the ability to deal with linguistic markers of social relations, politeness conventions, expressions of folk-wisdom, register differences, different dialects and accents. It enables the learner to know when to say and what is the most appropriate to say in some specific social context.

Linguistic markers of social relations are elements that enable a language user to choose the appropriate language in situations with different factors, such as relative status, closeness of relation, register of discourse. What concerns a university lecture, for instance, a lecturer decides whether to use formal, informal or familiar address form for students, depending on the relationship that is established during the course of their communication. So, he can greet students like: *Mr. Smith!* (a formal form of address), *John!* (informal), *Dear all!* (familiar).

Important elements of sociolinguistic competence that are worth mentioning in the context of a university lecture are expressions of folk wisdom. These are proverbs, e.g.: *business is the salt of life*, *God helps those who help themselves*; idioms, e.g.: *in the black*, *get down to business*, *money talks*, etc.; familiar quotations, e.g.: *"If you don't make mistakes, you aren't really trying"* (**Coleman Hawkins**), *"Patience, persistence and perspiration make an unbeatable combination for success"* (**Napoleon Hill**); expressions of belief, attitude, and values. These elements bring colour to a lecture, affect the perception of a lecture, and foster the interest of listeners to the subject. They may also have intercultural value, e.g. when a lecturer uses proverbs or idioms which have some cultural connotation, but are not too common to students coming from other cultural background. Without doubt the knowledge of idiomatic expressions, quotations and proverbs require an advanced level of communicative language competence and the use of these elements may add a lot to the lecturer's discourse.

One more component of sociolinguistic competence, mentioned in CEF is **register difference**. In stylistics and sociolinguistics, the term 'register' refers to "a variety of language defined according to its use in social situations, e.g. a register of scientific, religious, formal English. In Hallidayan linguistics, the term is seen as specifically opposed to varieties of language defined according to the characteristics of the users (viz. their regional or class dialect), and is given a subclassification into field, mode and manner of discourse." (Crystal, 2008:409) CEF differentiates among different levels of formality: *frozen*, *formal*, *neutral*, *informal*, *familiar* and *intimate*. Almost all of these registers, excluding *frozen* and *intimate* can be noticed in an academic discourse. For example, depending on the relationship established between a lecturer and students, the lecturer may use different ways to start a lecture: *May we now come to an order?* (formal style, and can also be used to keep order in the lecture room); *Shall we begin?* (informal style that can be chosen by a lecturer in situations when the first contact has been established) or O.K. *Let's get down to business* (familiar style that probably could be preferred by one who feels comfortable with the audience, considers members of the audience as colleagues or friends.) C2 and C1 language users are expected to operate freely with all possible registers and to be able to decide when each register is the most appropriate.

Moreover, "one of the main goals of a university education is to learn the specialized register of a particular profession, whether electrical engineering, chemistry, sociology, finance, or English education. Success requires learning the particular language patterns that are expected for particular situations and communicative purposes." (Biber, 2009:3) Thus, the proper and the extensive use of specialized register by a lecturer encourages students to acquire and to improve different language styles.

Dialect and accent are also considered integral elements of sociolinguistic competence. Sociolinguistic competence includes the ability of the language user to recognize the linguistic markers of social class, national origin, ethnicity or occupational group. Dialect relates to 'variations that are located regionally or socially' (Spolsky, 1998:33 in Karapetjana), though in a situation when for both parties (a lecturer and students) English is used as a lingua franca, the question of dialect can be of less significance than accent, since in most cases interlocutors have adapted the world most spread dialects, such as British or American English. Problems with dialects could be noticed working with students from countries, where English is used as the second language of communication or additional language (ESL) and had been majorly influenced by local dialects, e.g. Indian English in India, Pakistani English, or English in Bangladesh – 'Englishes' which are in daily use in government,

education and commerce as one of the official languages. There is a number of students originating from these regions, who study in Turiba University, and where soft science subject lecturers complain about linguistic misunderstandings occurring in the course of communication with them.

2.3. Pragmatic Competence

Pragmatic competence (according to CEF) is concerned with the language user's knowledge and the ability to organize and structure the discourse (discourse competence) and to perform communicative functions of the language (functional competence). Levinson and Leech proposed that 'pragmatics is the study of meaning in context'. (Levinson (1983) and Leech (1983) in McCarthy 1991:6). Crystal (1997) defines pragmatics as 'the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication.' (Crystal, 1997 in Karapetjana, 2009:216)

The construction of the cohesive academic discourse cannot be achieved only by using linguistic and sociolinguistic competences. Pragmatic competence implies that a university lecturer 'can reformulate ideas in different linguistic forms in order to give emphasis, to eliminate ambiguity, to be able to adjust what h/she says to the situation and the recipient and can vary formulation of what h/she wants to say.' (CEF, 2001: 124)

Functional competence describes the language user's ability to use spoken and written discourse for a particular purpose. *Discourse competence* as a component of pragmatic competence is connected with the user's ability to organize sentences in a coherent and cohesive way, by considering such discourse elements as: thematic organization: topic/focus, given/new, cause/effect; style and register; rhetorical effectiveness: cohesion and coherence.

The delivery of soft science lectures by university lecturers in a foreign language requires the appropriate skills and knowledge of discourse organization and the awareness of making the right choices of language units. They should display evidence of being sensitive to appropriateness of using formal devices in expressing and understanding various meanings in different contexts of language use.

However, apart from communicative language competence, the successful realization of an academic lecture requires the lecturer's 'sociocultural knowledge' (CEF, 2001: 102): lecturer's knowledge of the society and culture of the target audience (students) which may help to establish rapport and foster students' learning processes and be able to establish appropriate interpersonal relations with students, taking into consideration that students' cultural or religious values, beliefs and attitudes can differ from the values of a lecturer; lecturer's 'intercultural awareness' or 'intercultural competence' (CEF, 2001: 102) – his prior sociocultural experience and knowledge, relation between culture of lecturer and his / her audience as well 'intercultural skills' and 'know-how' (*savoir-faire*) (CEF, 2001: 104) – lecturer's ability to bring his/her culture and cultures of the audience into relation with each other. This is especially significant, since the target audience of a university lecture are international students, representing diverse and often very different from one another cultures and the role of a lecturer is to be able to cooperate with all of these representatives (e.g. Turiba University students studying in English, year 2014: full time, exchange and double degree programme students from Uzbekistan, India, Russia, Germany, Pakistan, Kazakhstan, France, Lithuania and other countries.)

3. Academic Competence and Interpersonal Competence

A successful lecture requires the lecturer's preparatory work that includes the research and study of materials on a subject area, work on new terminology and processing of information for its future organization in the form of a discourse that will be delivered to students by way of a lecture. That is why the author of the present research considers that another important competence that is necessary to mention pertaining to a university lecturer is *academic competence*. The concept has not been elaborated and vividly defined in linguistics yet. It can be met in Kettler, Davies, Elliott's work (2009), in Saville-Troike (2006) who defined it as the knowledge needed by learners who want to use L2 primarily to learn about other subjects, or as a tool in scholarly research, or as a medium in a specific professional or occupational field." As Karpńska-Musiał pointed out: "it appears to be legitimate to claim that structuring a lecture to its formal shape requires a lot of skills (linguistic, communicative) and knowledge (subject matter, structure, logical argumentation, expertise, data etc.)

All of them constitute the obligatory components of various models of academic competence and usually are classified as professional/disciplinary skills and knowledge.” In the context of a university lecture this competence describes the lecturer’s ability to prepare for a lecture before a lecture: to process the information, to structure a presentation, to be able to study the information and to arrange it in a competent way. This is the process that employs both receptive abilities (reading the relevant literature, publications, listening to or watching audio and video materials; acquiring the specific vocabulary of the field or subject area in a foreign language) and production abilities (compiling lectures, working out methodology) of a lecturer. However, a lecturer is not a sole person in a lecture room; a successful lecture delivery requires interaction with the audience, face-to-face contact with students and that is why *interpersonal competence* (a competence in social and personal relations) has to be employed. Scholarly interest in interpersonal competence is multidisciplinary, including such fields of study as psychiatry, clinical psychology, communication, social psychology and linguistics. In linguistics it was studied by Chomsky (1965) and Hymes, (1972) In general this term is defined as the ability of a person to interact effectively with other people (Bochner and Kelly, 1974).

Having analyzed theories of communicative competences and the models of communicative competences it has become evident, that all of them are important in describing the skills, knowledge and abilities of a successful university lecturer that delivers a lecture in a foreign language, however the most comprehensive model has been the CEF model and it has formed the basis of a model for the present research. However, the author of the present research considers that a more full description of communicative competences of a university lecturer requires adding three more competences: academic, interpersonal and intercultural.

The present table has been created on the basis of materials presented in *Common European Framework of Reference for Language: Learning, teaching, assessment* (2001) and considering the aforementioned theories on communicative language competence.

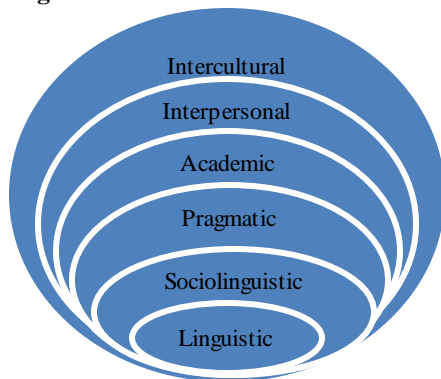
**Model of Communicative Language Competence of University Lecturers
with English Used as a Lingua Franca**

Linguistic	Sociolinguistic	Pragmatic	Academic	Interpersonal	Intercultural
<p>Lexical competence Lecturer’s ability to operate with professional terminology, idioms, set expressions, phrasal idioms, fixed collocations. Lexical accuracy, appropriate use of vocabulary; avoidance of use of incorrect terminology.</p> <p>Grammatical competence Ability to use the grammatical resources of language (e.g. morphology, syntax), avoidance of direct translation of sentence structures from L1 to L2.</p> <p>Semantic competence Ability to control the organization of meaning, e.g. lexical semantics (relation of words in context, reference, connotation, collocations, hyponymy, synonyms/ antonyms, translation equivalence, etc.)</p> <p>Phonological competence Proper knowledge and skills in production of phonemes, allophones, phonetic features</p>	<p>Registers Awareness and ability to use different registers: frozen, formal, neutral, informal, and familiar.</p> <p>Sociolinguistic markers Ability to recognize and to use such linguistic markers as: regional belonging, national origin, ethnicity, cultural difference of the target audience.</p> <p>Dialects and accents Ability to adapt to different dialects and accents and to understand cultural peculiarities of students, concerning lexicon, grammar, phonology, vocal characteristics, etc.</p> <p>Paralinguistics and body language Ability to use cultural diversity of the target</p>	<p>Discourse competence Ability to produce coherent and cohesive discourse, controlling the topic of a sentence and switching to a new theme.</p> <p>Ability to structure and manage spoken academic discourse in terms of thematic organization, coherence and cohesion, logical ordering, style and register, rhetorical effectiveness.</p> <p>Functional competence Ability to function properly at the micro-functional level of interaction, e.g.: reporting, asking questions, answering questions, expressing and finding attitudes, suasion (suggestions, requests, advise, encouragement, etc), socializing, structuring discourse and at</p>	<p>Ability to learn, to acquire new academic knowledge, to prepare for a lecture before a lecture: to process the information, to structure a presentation, to be able to study the information and to arrange it in a competent way (compiling lectures, working out methodology) in a foreign language.</p>	<p>Social, psychological and personal skills that may be independent of other skills. Lecture’s ability to interact with other people effectively.</p>	<p>Sociocultural experience and knowledge, relation between culture and his / her audience as well ‘intercultural skills’ and ‘know-how’ (savoir-faire) (CEF, 2001:104). Ability to bring his/her culture and cultures of the audience into relation with each other.</p>

and phonetic composition of words, sentence phonetics (sentence stress, rhythm and intonation), phonetic reduction. Ability to produce clear and comprehensive texts. Orthographic competence Knowledge and skills in production of written texts, proper spelling, punctuation marks, etc.	group (e.g. examples from different countries in the way business is organized and managed) for the intercultural benefit of the target group.	the macro-functional level description, narration, commentary, explanation, demonstration, instruction, argumentation, persuasion, etc.			
--	--	---	--	--	--

The diagram below helps to understand the interconnection and the interrelation of the competences required for a university lecturer delivering lectures in a foreign language.

Communicative Language Competences of University Lecturers with English Used as a Lingua Franca



Ability to interact with people of different cultures effectively
Ability to interact with other people effectively
Multidimensional construct consisting of the skills, attitudes, and behaviours of a lecturer that contribute to success in the lecture room
Functional use of linguistic resources
Knowledge and skills required to deal with the social dimension of language use
Language and skills and other dimensions of language as system

We can presuppose that a person whose aim is to deliver a lecture in a foreign language is a proficient user of the language, who possesses all the possible components of Communicative competences (CEF) to function effectively, however if this person does not have the required academic competence – the skills and ability to acquire new knowledge – he will not be able to succeed in a lecture preparation. Or, for instance, if a person, who aims to deliver a lecture, possesses all the abovementioned competences, but experiences communication apprehension (fear to communicate) he lacks interpersonal competence, the result may be similar to the previous one – failure of communication – a lecture will not be delivered, or will be delivered with some problems. The last layer – intercultural competence - is of exceptional significance in the context of a lecture, where the target audience composes international students with diverse cultural profiles. The lack of this competence may lead to misunderstandings, can result in students’ absenteeism and total failure of communication.

Conclusion

The term competence is one of the most controversial terms in the field of general and applied linguistics. There is a big discrepancy between the initial concept of *Linguistic Competence* by Chomsky and the concept of *Linguistic Competence* the way it has been crystallized by contemporary scholars (e.g. Bachman). However, all the models of *competences* have profoundly benefited to the development of the latest version of *Communicative Competence* which comprises *Linguistic*, *Sociolinguistic* and *Pragmatic Competences* and neither linguist’s role can be overestimated.

The model of *Communicative Competence* (Common European Framework of References for Languages) that was developed for the evaluation and assessment of communicative skills of learners can serve as a framework for the model of lecturers’ competences assessment, although any thorough conclusions require further analysis of lecturers’ academic discourse.

A soft science university lecture that is given in English, as a lingua franca to international students, requires a lecturer to possess at least 6 competences: linguistic, sociolinguistic, pragmatic, academic, interpersonal and intercultural competences.

Bibliography:

1. Abbas A. & Mclean M., *Communicative Competence and the Improvement of University Teaching: Insights from the Field*, British Journal of Sociology of Education, 24:1, 2003 p. 69-82, DOI: 10.1080/01425690301913.
2. Aguilar M. J. C., *Intercultural Communicative Competence in the Context of the European Higher Education Area, Language and Intercultural Communication*, 2009, 9:4, 242-255, DOI: 10.1080/14708470902785642.
3. Bachman, Lyle, *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
4. Bagaric, V., *Defining Communicative Competence*, Metodika, Vol. 8, br. 1, 2007, p. 94-103.
5. Berns, M., *Contexts of Competence. Social and Cultural Considerations in Communicative Language Teaching*, Springer Science+Business Media, New York, 1990.
6. Bochner, A.P., Kelly, C.W., *Interpersonal Competence: Rationale, Philosophy and Implementation of a Conceptual Framework*. Speech Teacher, 23, 1974, p. 270-301.
7. Botha, Rudolf P., *The Conduct of Linguistic Inquiry. A Systemic Introduction to the Methodology of Generative Grammar*. Netherlands: Mouton Publishers, 1981.
8. Broersma David H., *Helping Learners Develop Sociolinguistic Competence?* Wheaton College, Wheaton, 2004, IL 60187-5593.
9. Canale, M., *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics, 1, 1980, p. 1-47.
10. Canale, M. & Swain, M., 'A Theoretical Framework for Communicative Competence' in Palmer, A.S., Groot, P.G. & Trosper, S.A. (eds.) *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*. Washington, DC., TESOL. 1981.
11. Cazden, Courtney B.C., *Communicative Competence, 1966-1996*, 1996 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399764.pdf> Accessed 3.10.2015
12. Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell, *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications*, Issues in Applied Linguistics, Volume 6 No2 p. 5-35 Dec. 1995.
13. Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: M.IT. Press, 1965.
14. *Common European Framework of Reference for Language: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, 2001.
15. *Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes*, BALEAP British Association of Lecturers in English for Academic Purposes, 2008, www.baleap.org.uk Accessed 26.09.2015.
16. Fulcher, G., *Widdowson's Model of Communicative Competence and the Testing of Reading: and Exploratory Study* <http://language-testing.info/articles/store/fulcherwmodel.pdf> Accessed 23.09.2015.
17. Grady, O. Dobrovolsky, M. Katamba, F., *Contemporary Linguistics. An Introduction*. London: Longman, 1998
18. Habermas, J., *Towards a Theory of Communicative Competence*, Inquiry, 13:1-4, 1970, p. 360-375, DOI: 10.1080/00201747008601597
19. Hymes, D.H., *On Communicative Competence* In: J.B. Pride and J. Holmes (eds)
20. *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.
21. Karapetjana, I. (2009) *Linguo-Functional Research Competence*. Riga: RTU Publishing House.
22. Knapp, K. and Antos, G. *Handbook of Communication Competence*, Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.
23. Lee, Yo-An, *Towards Respecification of Communicative Competence: Condition of L2 Instruction or its Objective?* Applied Linguistics 2006 27(3):349-376; doi:10.1093/applin/aml011
24. Littlewood, W., *Communicative Language Teaching, an Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
25. McCarthy, M., *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
26. Peterwagner, R., *What is the Matter with Communicative Competence? An Analysis to Encourage Teachers of English to Assess the Very Basis of their Teaching*, Wien: Lit Verlag, 2005.
27. Pica, T., *Communicative Competence and Literacy*, Reading Research and Instruction, 27:3, 1-15, 2005, DOI: 10.1080/19388079809557939
28. *Using the CEFR: Principles of Good Practice*, University of Cambridge, ESOL Examinations, Cambridge, 2011.
29. Savignon, S. J., *Interpreting Communicative Language Teaching* London, London: Yale University Press, 2008.
30. Saville-Troike, M., *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
31. Widdowson, H.G., *Explorations in Applied Linguistics 2*, Oxford: Oxford University Press, 1984.
32. Xin Z. *From Communicative Competence to Communicative Language Teaching*, Sino – US English Teaching, ISSN 1539-8072, USA, Sep. 2007, Volume 4, No9 (Serial No. 45).

**ЛІНГВОПОЕТИКА АРХЕТИПНОГО КОНЦЕПТУ «ВОДА»
В УКРАЇНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ ХХ СТОЛІТТЯ
(ЗА ІСТОРИЧНИМ РОМАНОМ ЛІНИ КОСТЕНКО «МАРУСЯ ЧУРАЙ»)**

Марина ТУНИЦЬКА, канд. наук, доктор конференціар,
Бельцький державний університет ім. А. Руссо

Abstract: *The article is devoted to features of linguistic expression of the archetypal concept of water in terms of language, thought, and man and culture interaction in the historical novel "Marusya Churai". This approach helps to reveal the general language and author's individual artistic semantic content of the investigated concept, which helps, to some extent, to attain the author's comprehension of 19th century Ukraine.*

Keywords: *archetypal concept, conceptual, cultural aspects of the concept of water, author's individual interpretation, verbalization of the concept meanings in the novel.*

Вивчення художньої творчості традиційно перебувало в колі наукових зацікавлень мовознавців, починаючи від часів античності. Теоретичні засади дослідження художнього мовлення на теренах слов'янської лінгвокультури сформували О. О. Потебня, І. Я. Франко, Д. М. Овсяннико-Куликовський, В. В. Виноградов, Д. С. Лихачов, Ю. В. Шевельов. Їхні праці стали потужним джерелом для розвитку різних наукових шкіл.

Одним із пріоритетних завдань лінгвістики кінця ХХ – початку ХХІст. став пошук сполучної ланки між мовою, свідомістю та культурою. На прикладі архетипного концепту «вода» в статті розкрито зазначені співвідношення на матеріалі історичного роману Ліни Костенко «Маруся Чурай».

Архетипний концепт – це лінгвоментальна категорія, що репрезентує культурні первісні образи, які містяться в колективній підсвідомості. Це той несвідомий зміст, який змінюється, стаючи усвідомленим й сприйнятним (Кубрякова 2004:285). Аналіз архетипного концепту «вода» у художній творчості передбачає визначення поняттєвого складника, культурологічного аспекту (міфології, символічних значень), виокремлення індивідуально-авторських інтерпретацій, а також характеристику мовних засобів, які вербалізують ці смисли в мові художнього твору.

Архетипний концепт «вода» вербалізується в творі за допомогою лексем *вода, річка, став, криниця, калюжа, лиман, море*, а також гідронімами *Ворскла, Йордан, Дунай, Дніпро, Ірпінь, Полузір'є, Вісла*. Ядерними компонентами архетипного концепту «вода», що формують його поняттєвий шар, за словником української мови в 4-ох томах є: *вода*- 1. це прозора безбарвна рідина, що становить собою найпростішу хімічну сполуку водню з киснем 2. Водна маса джерел, озер, річок, морів, 3. Лікувальні мінеральні джерела, а також курорт з такими джерелами 4. Навколплідна рідина. 5. Перен. Непотрібні, беззмістовні фрази і т. ін. у викладі матеріалу; багатослів'я

(Новий тлумачний словник 1999: т.1, с. 502).

Наведені художньо-семантичні наповнення становлять семантичну сферу

Вода – неорганічна природа. Для вербалізації ядерних смислів поет послуговується переважно вживанням традиційних епітетів, що містять у семантичній структурі ознаку за кольором або рухом. Сполучаючись із лексемою *вода* в одному поетичному контексті, художні означення допомагають точніше змалювати пейзаж, унаочнити образ, увиразнити певні подробиці.

*«Мовчу. Іду. Дивлюся на дорогу.
Минаю села тихі і річки» (Костенко 2001: 99)²⁶
«Як тінь Саулом гнаного Давида,
метнувся тихо на воді скляній, –
Фесько-оозорець ходить, як сновида,
В старих млинах на греблі ворскляній» (с. 67)*

Основними складниками культурологічного аспекту архетипного концепту **вода** вважаємо семантичні поля *вода – жива істота, вода – внутрішній світ, вода – сакральна сфера, вода – час*. Найбільш частотно та яскраво в історичному романі представлено семантичне

²⁶(далі вказуватимемо тільки сторінки)

поле *вода* – *жива істота*, яка виступає своєрідною опозицією до розуміння води як фізичної субстанції. В межах цього поля виокремлюється кілька художньо-семантичних наповнень, серед яких *вода* – *людина*, *вода* – *я*, *вода* – *позбавлення життя*.

Художньо-семантичне наповнення *вода* – *людина* в тексті роману створюється різними мовними засобами, проте «олюднення» відбувається в переважній більшості завдяки метафорам.

«А якось бачу – щось майнуло з греблі

Шубовснуло – аж зойкнула вода

То добре, що Іван тут нагодився

Та витяг із води напівживу» (с. 11)

Ліна Костенко характеризує душу Вишняків, користуючись метафорою *вода* – *калюжа*. «У них *криниця* під дашком лускатим і добра хата вікнами в базар. *Дощі* наллють під хатою *калюжу* – стоять хороми *при мілкій воді*. А в тій *калюжі* плавають проз ружі *роменські гуси, наче лебеді»* (с. 46).

Семантичне наповнення *вода* – *я* вербалізується як через порівняння, так і через метафори.

«Чужа душа – то тихе море сліз.

Плювати в неї – гріх тяжкий, не можна» (с.18).

«Я не заплакала при ній.

Вода зімкнула сонце наді мною

в старих млинах на греблі ворскляній» (с. 48).

«Кажуть, десь далеко за лиманом море є – одним лицем вода.

Кажуть, море синє і зелене, більше за Дніпро і за Дунай.

Це не Ворскла, це якраз для мене, там не знайдеш,

Скільки не пірнай» (с. 48).

«Вміє море взяти й поховати,

Ні труни не треба, ні хреста ... і оплаче,

бо воно солоне, і обміє, бо воно вода» (с. 49).

Епітети *синє* й *зелене* містять семи «небесний», «лазурний» і покликані виражати чистоту душі головної героїні й разом з подальшим контекстом конденсувати драматичну напругу.

Широким спектром смислів репрезентовано в ідіостилі поетеси семантичне поле *вода* – *сакральна сфера* з такими наповненнями:

Вода – *цілюща сила*, *вода* – *об'єкт моління, поклонів*, *вода* – *очищення від скверни*, *вода* – *символ радощів*.

«Свячене зілля клали під потилицю, водою мили і переливали хворобу на бобренківського пса...» (с. 10)

«Свята вода – як *бузинова гуца*, *кудись під лід пливе, пливе, пливе...*

Питаю: – Мамо, це вода цілюща? Скропити рани – тато оживе?» (с. 39).

Вода – *очищення від скверни*: – *Мамо, хто це вам допік, що ви уже не ходите тудию? – Я, – каже, – й стежку обмину в їх бік і закроплю свяченою водою!»* (с. 44).

Вода – *об'єкт моління, поклонів* (тонкими голосочками виводим):

«Ой на річці на Йордані там пречиста ризи прала...» (с. 38).

Вода – *святість, складова урочистостей та обрядів, свят Купала та Водохреців*.

«Чомусь згадалися ночі на Купала...

А вже дівчата в плахтах, у намисті, вінки пускають за водою вниз...»

«І ніп гортанію басистий, на Ворсклі робить річку Йордан» (с. 38).

«Тріпоче стяг нерукотворним Спасом. Свята вода об кригу шурхотить.

І хрест, облитий буряковим квасом, під білим сонцем дивно мерехтить» (с. 38).

Авторка виявила неабиякі знання давніх звичаїв та традицій. Вона і називає свято архаїчно «Водохреща». За давнім звичаєм, майстри випилюють у кризі хрест, обережно виймають його і ставлять біля ополонок. У деяких регіонах його поливають червоним квасом буряковим, прикрашають рушниками. Називають це Йордань. Водою з неї піп кропив віруючих (Потапенко 1995: 50).

«На Ворсклі хрест вирубують опішнями.

Заллють водою, уморозять в лід.

*Горбаті верби льодяними клішнями
скляні бурюльки струшують з борід»* (с. 38).

На особливу увагу в межах поля *вода – життя* заслуговує художньо-семантичне наповнення *вода – людське життя*. Витоками таких інтенцій вважають вірування наших предків про воду як першооснову всіх речей, давні уявлення про первісний океан, з якого постало все живе. Авторка історичного роману Л. Костенко репрезентує це семантичне поле за допомогою порівнянь. «Спливло життя, як листя за водою» (с. 41). «І буде нам і буде нашим внукам. Зіпхнемося, як човен з мілини» (с. 64). Значна роль належить також метафорам. «Спадає вечір сторожко, помалу, ворухить зорі в темряві криниць» (с. 30). «Ти скоро підеш, дівчино, додому, в свою Полтаву до тії ріки» (с. 119). «Везуть Марусю за далекі гони, за сиве море тої ковили» (с. 83).

Подекуди поетеса використовує паронімацію, засновану на каламбурному зближенні слів: *везли, вели, воли, води*. Звукова подібність слів спричиняє смислове зближення, завдяки чому і фіксується художньо-семантичне наповнення *вода – життя*. «Його везли... мене вели... якась труна, якісь воли... а хтось подав мені води... а я не знала, хто, куди...» (с. 68).

Традиційним слід вважати осмислення семантичного поля *вода – час*. У поетичній картині світу Ліни Костенко його формують художньо-семантичні наповнення *вода – вічність, вода – зникнення, вода – пора року, вода – пам'ять, вода – плин часу*.

Вода – зникнення. «А якось їхав через Ворсклу возом, чи задрімав, чи так недодививсь, і в Йордань, затягнув морозом, вночі з конем і возом провалився» (с. 58). «А все ходив до тої чарівниці, недарма в річці топлять чарівниць» (с. 15).

Вода – вічність. «Та й виріс він(монастир) над Ворсклою на скелі,

Три шапки бань на свіжих бервенах» (с. 57).

Вода – пам'ять. «А там і Ворскла скресне в берегах.

Та й тим ляхам який пожиток з діда?

Живу тут, як закопаний в снігах» (с. 129).

Вода – пора року. «Зима стояла міцно до пори.

Вітри війнули з півдня. І тоді вона немов

У Ворсклу з'їхала з гори» (с. 143).

Наявність у контексті лексем з пейоративною семантикою надає концепту «озеро» значення *вода – пора року*.

«Тут коло нас така зелена балочка, там озеро, не видно йому дна.

Вже прилетіла голуба рибалочка, ніс в неї довгий, довший, ніж вона» (с. 143).

Вода – благотворна сила, що має відновлювальні властивості. Реалізація такої семантики спостерігається у контексті: «Тобі, голубко, хоч води напиться. Підійдеш перша, може, не злякаються» (с. 104).

Значущою в романі постає семантична сфера *вода – Україна* з художньо-семантичним наповненням *вода – рідна країна, її безпека, вода – національна ідея*.

«З гори тієї, що стоїть висока, в кільці річок і копаних канал,

Лубенський родич краківського Смока у нашу землю кігті увігнав» (с. 96).

«А вже в Лубнах нема ні бернардина, вода усохла в замкових ровах

І, як печаль одвічна, двосдина, душа Раїни плаче по церквах» (с. 97).

Л. Костенко досконало володіє словом, майстерно творить художні образи. В наведеному уривкові концепт *вода* об'єднує декілька смислів: це й плин часу, це й рідна країна, це й оновлення життя «Полтавонько, ти все-таки жива?!

Плакучі верби сплакали у воду гірку пилуку одболілих літ.

З підземних нір зацьковану свободу по підруки ти вивела на світ» (с. 124).

Водночас (і це є прикметною ознакою авторського стилю) Ліна Костенко в романі постає поетом-інтелектуалом, про що свідчить її лексика, зокрема антропонім Вітовт у наведених рядках:

«Позаростали рutoю руїни.

І знов твій голос тугою примовк.

В твоїх лісах, над водами твоїми

Своїм богам молився князь Вітовт» (с. 124).

Вітовт(Вітаутас) – великий князь Литви. Він захопив Україну 1395-96років.

Він є також організатором розгрому німецьких рицарів у Грюнвальдській битві 1410 року (СЭС1980: 229).

У більшості випадків смисл концепту *вода – рідна країна* об'єднується навколо гідронімів Дніпро, Ірпінь, Ворскла.

«У Києві – пекло. У Хвастові – чорно. Кипить і клекоче усе за Дніпром» (с. 77).

«А над Дніпром, на цій святій горі – тут ціле місто з гутами, ровами, З надгробними кремезними церквами, з монастирями вже в монастирі» (с. 120). «А десь окремо, як болюча згадка, стоїть за зиму нахолола хатка. Над Ворсклюю під тими яворами, де вже ніхто не світить вечорами». (с. 134).

У тексті роману простежується вживання концепту *вода* як вічність і краса рідної землі, країни через гідронім Дніпро. «Стою. Дивлюся на дніпровські схили. Сисой... Мардарій... Подвиги...Ахили» (с. 114).

«... Лише Дніпро, брат вічності й краси, тече в лугах тих самих і так само» (с. 120).

Викликають інтерес поетичні рядки роману, де піски асоціюються з жовтим кольором і в поєднанні із синім плинном Дніпра актуалізують образ жовто-блакитного прапору України.

«Пора й мені. Пора й мені, пора.

Піски, піски... і синій плин Дніпра... і ліс... і шлях... і явір... і криниця...» (с. 121).

Останній рядок – це безмежність рідної країни, її джерельна чистота.

Гідронім Вісла актуалізує чужу землю, зокрема Польщу:

«Панове! Ви і ми – це рівні два народи. В боях рішили спір, і вільні ми тепер... Наш полк стоїть у полковому місті. Це значить – стоїмо ми на своїй землі. А ви тут хто такі? Стояли б десь на Віслі. У нас тут гетьманат, у вас там королі»(с. 132).

Лінгвостилістичне осмислення стихії *вода* допомагає заглибитися в її суб'єктивні художньо-семантичні наповнення, що засвідчує неповторність мовотворчості Ліни Костенко.

Концепт *вода* не тільки відтворює картини природи, але й відбиває ціннісні світоглядні орієнтири авторки роману, визначає особливості інтерпретації поетесою картини світу.

У поетичній мові Ліни Костенко кожне з окреслених художньо-семантичних наповнень концепту *вода* своє вираження реалізує за допомогою великої кількості художньої тропіки, включаючи її оригінальні метафори, епітети, порівняння, що свідчить про блискуче, бездоганне володіння мовою. Адже за допомогою мінімуму слів автор досягає максимально можливого виражально-зображувального ефекту, точно відображуючи Україну XVIIст., що є безцінним дарунком видатного митця.

Література:

1. Бабушкин, Андрей, *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка*. – Воронежский госуниверситет, 1996.
2. Бацевич, Флорин. *Основи комунікативної лінгвістики*. – К.: Академія, 2004.
3. Гальперин, Илья, *Текст как объект лингвистического исследования*. – М.: Просвещение, 1981.
4. Кубрякова, Елена, *Язык и знание. На пути получения знаний о языке*. – М.: Языки славянской культуры, 2004.
5. Мацько, Любов, Сидоренко, Олеся, Мацько, Оксана, *Стилістика української мови*. – К.: ВШ, 2003.
6. *Новий тлумачний словник української мови в 4-ох томах*. 42 тис. слів. Укладачі: В. Яременко, О. Сліпушко. – Київ: «Аконіт», 1999.
7. *Поезія. Ліна Костенко. Олександр Олесь. Василь Симоненко. Василь Стус*. – Київ: Наукова думка, 2001.
8. Потапенко, Олександр, Кузьменко Володимир, *Шкільний словник з українознавства*. – Київ: Український письменник, 1995.
9. Штерн, Ірен. *Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики: Енциклопедичний словник*. – Київ: АртЕк, 1998.

DIDACTICA LIMBILOR

NEW APPROACHES TO CONTINUING PROFESSIONAL GROWTH FOR ENGLISH TEACHERS

Elena VARZARI, *Senior Lecturer, Faculty of Philology,
Alecu Russo Balti State University*

Oxana STANȚIERU, *Senior Lecturer, Faculty of Philology,
Alecu Russo Balti State University*

Rezumat: *Didactica limbii engleze este un domeniu dinamic, ce înregistrează apariția numeroaselor abordări, metode ale procesului de predare. Cunoașterea acestor inovații este o necesitate a timpului, care garantează un proces educativ eficient. În acest context, prezentul studiu abordează importanța formării continue a profesorilor de limbă engleză. În articol sînt analizate modelele principale ale formării continue, precum și factorii ce contribuie la eficacitatea procesului de formare continuă.*

Cuvinte-cheie: *formare continuă, constientizare, abordare modernă, noi strategii de predare, metode, modele de formare continuă, abilități profesionale.*

With the extensive use of the English language across the world, it has definitely become indispensable to raise English language teachers' awareness concerning the approaches, strategies, methods and techniques they need to use while planning their activities, as well as adjust their own teaching practices, so that they are in conformity with the European Framework of Languages that will definitely increase the current status of English as an international language.

Despite the fact that most of these practices are, as a rule, learnt at University first, later obtained and reinforced through practice in class, they need permanent updating. It could be done only through continuous professional development (CPD). It is considered that efficient CPD should consider the following perspectives – teachers' individual needs and aspirations, the needs of the institution and last but not least, national policies and priorities.

This article is intended for professionals working in the English language teaching domain who want to find the best ways to develop and progress as language teachers. Professional growth (PG) gives teachers looking for new career pathways unique opportunities to further develop their skills and prospects. Foreign language teachers understand that PG should go beyond personal contemplation how to comprise new tendencies and theories in modern foreign language teaching.

Firstly, it would be reasonable to clarify the specific terminology itself, as educators use various terms to describe, in fact, the same process of improving teachers' professional skills. While researching the topic we came across the following terms: Continuous professional development = CPD; Continuous professional growth = CPG and Continuous education = CE. In this article we will use the term CPD as it is more widely used in specialised literature. Experts consider that the term CPD was first used by Richard Gardner in the mid-1970s. "His intention was the introduction of a framework of professional development that sought to re-establish the links between education and practice, which he saw as lacking in post-qualified practising professionals" (*Abbott 2014: 169*).

The term CPD was chosen because "it did not differentiate between learning from courses, and learning 'on the job'. [...] CPD embraces the idea that individuals aim for continuous improvement in their professional skills and knowledge, beyond the basic training initially required to carry out the job. In teaching, such development used to be called 'in-service training', or INSET, with the emphasis on delivery rather than the outcome. Arguably, the change in terminology signifies a shift in emphasis away from the provider and/or employer, towards the individual. In other words, the individual is now responsible for his or her lifelong career development, under the umbrella of the school or schools that employ the teacher" (*Gray 2005: 5*). Furthermore, the issuer of CPD definition also seems to be controversial, and several definitions of CPD should be considered, but, in our opinion, Day's definition is the most precise and comprehensive. According to Day continuous "*professional development* consists of all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school, which contribute, through these, to the quality of education in the classroom. It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purpose of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills

and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues throughout each phase of their teaching lives” (Day 1999: 4).

David Hustler et al. defined CPD as “activities...that increase the skills, knowledge and understanding of teachers, and their effectiveness in schools and also promotes continuous reflection and re-examination of professional learning. This includes, but goes well beyond, training courses and a wide variety of other on and off the job activities” (Hustler 2003: 1).

We can conclude that continuing professional development is a word used by professionals to describe the multitude of activities in which teachers get engaged in during their teaching career, that aim at improving their daily work. In our opinion, the key characteristics of an effective CPD process that develops and updates one’s professional skills and knowledge should be a self-directed documented practice designed by the teacher him/herself, not by the employer. It should definitely be based on reflective learning, on a fundamental review of resources, and focus on the best practices of more experienced colleagues. The teacher him/herself should set long-term aims that will include formal and informal learning. Such clear-cut objectives will definitely demonstrate the employers that the teacher has got a clear perspective of his/her career growth. At the same time the administration should create certain conditions and opportunities for teachers to improve their professional skills.

Sandra Leaton Gray has provided an interesting comparison of the characteristics of good versus poor quality CPD provision. According to her research results, *good quality provision* is:

- “economical in terms of time and money;
- carefully researched, in terms of teacher needs;
- well-presented, preferably by a teacher or a cutting-edge research scientist with relevant teaching experience;
- giving plenty of fresh, relevant information;
- offering opportunities during the day for reflection upon what was being learnt;
- likely to have immediate impact upon their return to the classroom;
- likely to improve general subject knowledge and understanding;
- offering scope for later follow-up, support and networking;
- offering scope for feedback both during the session and later on, beyond the feedback form usually provided on the day” (Leaton Gray 2005: 20).

In contrast, according to Gray, *poor quality provision* is wasteful in terms of resources such as time, money and teacher enthusiasm. It has undertaken insufficient planning and tailoring to teacher needs, and it proves poor presentation skills, mainly when the presenter is not familiar with current classroom practices or curriculum content. It is also characterised by duplicated or irrelevant information, and it overloads teachers with information. Moreover, teachers are unclear about the quality and relevance of the information given to them. It also involves unclear or dubious relevance to classroom practice, duplication of teachers’ initial teacher training, isolated event with no subsequent opportunities for discussion or communication, and teachers have little ‘ownership’ of process via their own input (Leaton Gray 2005: 20).

Many of the above mentioned features seem to mirror CPD characteristics proposed by Riding in one of his articles in which he claims that a good CPD should be on-going, provide opportunities for individual reflection and group enquiry, be school-based and embedded in teacher work, be collaborative, be rooted in a knowledge base of teaching, be accessible and inclusive (Riding 2001: 283-284).

A key factor in ensuring effective CPD is matching appropriate professional development provision to particular professional needs. This ‘fit’ between the developmental needs of the teacher and the selected activity is important in ensuring that there is a positive impact at the school and classroom level. It could be achieved through several ways, i.e. there are a number of CPD models to follow.

According to Lieberman, the main CPD models could be divided into:

1. *Direct teaching* – courses, workshops, etc.;
2. *Learning in school* – peer coaching, critical friendships, mentoring, action research, and task-related planning teams;
3. *Out of school learning* – learning networks, visits to other schools, school-university partnerships, etc. (Lieberman 2002: 321)

Another classification, provided by Kennedy, outlines nine models of CPD:

1. *Training* – focuses on skills, with expert delivery, and little practical focus.
2. *Award Bearing* – usually in conjunction with a higher education institution, this brings the worrying discourse on the irrelevance of academia to the fore
3. *Defecit* – this looks at addressing shortcomings in an individual teacher, it tends to be individually tailored, but may not be good for confidence and is unsupportive of the development of a collective knowledge base within the school
4. *Cascade* – this is relatively cheap in terms of resources, but there are issues surrounding the loss of a collaborative element in the original learning
5. *Standards Based* – this assumes that there is a system of effective teaching, and is not flexible in terms of teacher learning. It can be useful for developing a common language but may be very narrow and limiting.
6. *Coaching / Mentoring* – the development of a non-threatening relationship can encourage discussion, but a coach or mentor needs good communication skills.
7. *Community of Practice* – these may inhibit active and creative innovation of practice, although they have the potential to work well through combining the knowledge bases of members.
8. *Action Research* – This is relevant to the classroom, and enables teachers to experiment with different practices, especially if the action research is collaborative.
9. *Transformative* – the integration of several different types of the previous models, with a strong awareness and control of whose agenda is being addressed (*Kennedy 2005: 240*).

The first four of the above mentioned methods should be considered transmission methods, as they give little opportunity for teachers to control their own learning. Methods 5-7 are more transformational due to the increasing capacity for professional autonomy. The last two models enable the teachers to determine their own learning pathways.

It could be observed that teachers are more aware of less formal and traditional forms of CPD nowadays, thus they are trying to become more creative in their own professional development.

Teachers often ask themselves what real CPD opportunities they have got in their institutions, whether they are adequate or not and in what activities they should get involved in order to keep up their continuous professional development paradigm. Teachers' professional growth is continuous, i.e. they should permanently be looking for new ways to improve performance. It is teachers' own responsibility to identify their needs and ways of satisfying them. Teachers should understand the impact of the activities they get involved into. They should also be aware that CPD is an essential component of every teacher's professional life, not an extra one.

Luckily, there are numerous ways to keep up a teacher's continuous professional development in English language teaching. There is a lot to be learnt through taking advantage of all the experience of expertise of the professionals in the field of ELT, by attending their classes, public lectures, sessions they give at conferences. Such activities give teachers the chance to:

- upgrade their knowledge of English and its usage in today's multicultural UK/US society
- deepen their knowledge of language learning/teaching methodologies and assessment for UNIVERSITY level
- review available learning resources
- discuss with colleagues and develop their own course materials for use in class
- observe and evaluate general and subject specific English classes taught by language lecturers
- share their experiences as both language learners and language teachers.

However, educational institutions should have a CPD framework concept that would involve such principles as critical reflection, development, and strengthening of the teaching practice, flexibility and relevance to the teachers' professional practice. The administration should create conditions for teachers' CPD. Perhaps one should start with teachers' CPD needs evaluation, at least once in five years, in order to make it more effective.

All things considered, we could affirm that teachers both novice and experienced should keep learning from their own practice as well as from more experienced colleagues. Being a long-term process CPD includes systematic possibilities to promote and guarantee growth and development in the profession. Without a doubt efficient professional development can be regarded as a well-balanced programme conducted in educational settings aiming at keeping connected to school realities.

Bibliography:

1. Abbott, Hannah, Booth, Helen, *Foundations for Operating Department Practice: Essential Theory for Practice*, New York, Open University Press, 2014.
2. Day, Christopher, *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, London, Falmer Press, 1999.
3. Hustler, David, McNamara, Olwen, Jarvis, Janis, Londra, Mary, Campbell, Anne, *Teachers' Perceptions of Continuing Professional Development*, Institute of Education Manchester Metropolitan University, Queen's Printer, 2003, available URL - <http://dera.ioe.ac.uk/4754/1/16385164-58c6-4f97-b85b-2186b83ede8c.pdf>
4. Kennedy, A., *Models of continuing professional development: A framework for analysis* in *Journal of In-Service Education*, 2005, 31(2), pp. 235-250.
5. Lieberman, A., Wood, D.E., *From network learning to classroom teaching* in *Journal of Educational Change*, 2002, 3, pp. 315-337.
6. Leaton Gray, Sandra, *An Enquiry Into Continuing Professional Development for Teachers*, Villiers Educational Trust, University of Cambridge, 2005.
7. Riding, P., *Online Teacher Communities and Continuing professional Development in Teacher Development*, 2001, Vol 5, No 3, pp. 283-295.

MEETING THE CHALLENGES OF WRITING A RESEARCH PAPER IN A FOREIGN LANGUAGE

Viorica CONDRAT, PhD student, XXIX cycle
Ca'Foscary University of Venice

Writing is an important productive skill that should be acquired by the student in order to be able to produce cohesive and coherent pieces of discourse in written form. The development of this skill should become a priority in higher education as the student conducting a research will have to write down the findings. Writing for academic purposes is a complex process that will result in a final product, i.e. the research paper. This process becomes even more intricate if the student has to write in a foreign language, where he/she should consider not only the formal and generic constraints but also the specific socio-cultural norms if he/she wants to be understood by his/her audience. In this respect, Candlin and Hyland state 'composing involves selecting and grouping experience in consistent and to a degree conventionalised ways, and thus implies the incorporation of a range of cultural knowledge and experience in any individual response to a writing task' (Candlin and Hyland, 1999: 11). Therefore, it could be useful to make the student aware of the mistakes he/she might commit, and, thus, help him/her to avoid them in the future.

Writing should be well structured in both form and content. As a matter of fact, cohesion and coherence are the two key elements that give every text its unity. That is why both macro and micro structures should be considered. While writing a research report/article, the scholar should be familiar with the rules of the scientific genre which will determine his/her choice of lexico-grammatical and discursive patterns. In Bhatia's opinion, 'a genre is identified by reference to the typicality of the communicative purpose that it tends to serve' (Bhatia, 1999: 24). Thus, it becomes essential for the writer to determine what exactly he/she wants to communicate to the reader. At the same time, the writer should know how this communication is going to fit the acknowledged framework of the written discourse so that the reader perceives it as belonging to that particular genre. This generic construction will signal the author's membership to that specific community and thus enhance the writer-reader communication.

Mastering the genre of academic writing implies to be able to manipulate the given framework in order to communicate clearly one's ideas. Traditionally, it is thought that this refers only to the formal links, i.e. the surface of the text, that are characteristic of a particular genre, the so-called 'typicality'. Bhatia argues that generic classification goes beyond lexico-grammatical structuring and brings in the notions of 'flexibility, creativity and innovation' (Bhatia, 1999: 21). However, the writer can be flexible, creative and innovative within the boundaries of a specific rhetorical context.

The writer-reader interaction is also a particular one. The written act is intended for a definite readership. That is why in the process of writing the author should always think of his/her reader, moreover, 'writers and readers think of each other, imagine each other's purposes and strategies rightly or wrongly, and write or interpret the text in terms of these imaginations' (Myers, 1999: 40). In order to avoid ambiguity, the writer should employ the conventionalised patterns in his/her writing and imagine himself/herself in the reader's place. Both the writer and the reader should

cooperate in the process of creation of meaning: the former – when he/she encodes the message, and the latter – when he/she decodes it.

Such a complex process may cause anxiety in the writer. It thus becomes important for the writer to overcome the stress. The more proficient and knowledgeable in his/her field of study the writer is the more confident he/she becomes. At the same time, the writer should be aware of, and have competence in, respect of conventions/choice of language. He/she should know how to organise the text by following the grammar rules, by selecting the appropriate words, and by constructing coherent paragraphs.

Every text should clearly exhibit smooth transition from one idea to another. That is why the writer should always consider the openings and closings of every section in the text. He/she should lead in his/her reader into the setting, raise the reader's expectations, and then, at the end, he/she should lead out the reader, by wrapping up what has been stated as well as by linking forward to the next parts of the text.

While writing a research paper it is worth considering the model suggested by Swales (Swales and Feak, 1994: 157). This model offers a visual support to understand the way a research report/article could be constructed. Thus, the introduction should be the leading in element to what the paper is going to deal with. The writer should proceed from more general to more specific information. This gradual transition prepares the reader to what will follow in the article, it helps him/her acknowledge the membership with the author, and it arises his /her interest. Here the writer should make a literature review accepting or rejecting the existing theories, in doing so, he/she should bring forth solid arguments. Next the writer should focus on the methods used in his/her research. He/she should justify his/her choice. Then the writer should describe and analyse the results of the research. As seen these two parts, i.e. the methods and results, quantitatively occupy most of the article/report. They are extremely significant as they allow the writer to prove his/her hypothesis stated in the introduction. The paper should end with the discussion of the results leading the reader out, this time the writer will proceed from more specific to more general issues. It is also worth mentioning here what further research could be conducted in the future.

While dealing with introduction section, Swales and Feak suggest the CARS (Create a Research Space) model to the writers who should organise their introduction by following three moves.

Move 1 Establishing a research territory

- a. by showing that the general research area is important, central, interesting, problematic, or relevant in some way. (optional)
- b. by introducing and reviewing items of previous research in the area, (obligatory)

Move 2 Establishing a niche

- a. by indicating a gap in the previous research, raising a question about it, or extending previous knowledge in some way. (obligatory)

Move 3 Occupying the niche

- a. by outlining purposes or stating the nature of the present research, (obligatory)
- b. by announcing principal findings, (optional)
- c. by indicating the structure of the RP. (optional) (Swales and Feak, 1994: 175)

As seen the introduction is a kind of reader road map that highlights the writer's direction. It is a guide that will help the reader to understand the writer's niche and see how the latter explores it in his/her article.

When it comes to the literature review, the writer should offer a comprehensive and accurately selected list of major works in the field of his/her research. Special attention should be paid to the most recently appeared works. The review should be focussed, i.e. the writer should be both analytical and critical in order to give an appropriate overview of the existing theories. He should give solid arguments for either supporting or rejecting a concrete theory.

The study should comprise the following sections:

- Method
- Subjects
- Materials
- Procedures
- Analysis

The author should from the very beginning dwell upon the methods used in his/her research. He/she should clearly state his/her preference for either qualitative or quantitative methods applied in his/her research. Definitely, it is possible to apply mixed methods. The writer should be very explicit why he/she used that particular approach to his/her study.

Special attention should be devoted to the subjects of the research. The participants should be described accurately so that the reader understands who they are and to what extent the research affected them.

The writer should give an account of the materials used in his/her research. It is namely the analysis of this materials that will allow him/her to prove his/her thesis. Yet, the writer should describe the procedures used to analyse them. As to the analysis, it should consist of a clear presentation of the findings of the research. It is the part where the writer gives answers to the questions addressed in the introduction after the literature review.

The importance of the discussion section in a research paper should not be underestimated. There are cases when the researcher avoids altogether giving an account of his findings. This is wrong as the article will not be viewed as complete. Thus, the researcher will not lead out his/her reader. There are some useful moves to be considered while writing the discussion section:

- tie up – summarise the findings;
- refer back to the introduction and literature review;
- explain the (un)expected outcomes;
- give explanations of unsatisfactory results;
- make hypotheses;
- discuss implications and applications for the discipline;
- discuss future directions of the research.

As seen the discussion section is a restatement of the problems addressed at the beginning, only this time, it offers the solutions (i.e. the explained findings of the research). Thus, the writer is able to support or decline his/her ideas; he/she can contest an existing theory or hypothesis. It is also important to show in which way the discipline might benefit from the results of the present research. At the same time, there should be clearly seen the continuity of this research, thus the writer should suggest further directions to be taken in the future. One should always remember that conducting a research is an ongoing process.

Paragraph composition is another important issue to be considered while writing a research paper. The paragraph in itself is a thought unit that should reveal how the idea stated in the topic statement is exposed. It should be internally coherent, and at the same time it should be linked to the next paragraphs in the text. As a rule, a paragraph consists of:

- topic statement (TS) –
 - states the main idea;
 - usually at the beginning of the paragraph;
- supporting sentences (SS) –
 - explain / develop the TS;
 - every sentence relates to the TS
- a concluding sentences (CS) –
 - summarizes the SS;
 - states a conclusion about TS;
 - not needed in some paragraphs.

A good writer should achieve paragraph unity, i.e. all of the supporting sentences relate to the topic statement. Thus, the paragraph is a mini research in itself as there is the leading in element (TS), the body (SS), and the leading out part (CS). The sentences within the paragraph should be cohesive, i.e. formally connected with each other. The writer should connect the components of the surface text (e.g. the actual words we hear or see) within a sequence. In doing so, he/she should follow the grammar conventions, lexical conventions and the rhetorical conventions of the particular language in which he/she is writing the research paper.

Yet, cohesion is not enough. The paragraph should also be coherent. Coherence represents ways in which the components of the textual world, i.e. the configuration of concepts and relations

which underlie the surface text, are mutually accessible and relevant. There are several hedging elements, signposts that can help the writer achieve coherence in his/her writing.

In conclusion, writing a research paper might seem a difficult task to achieve. Yet, it is not impossible if the writer follows the specific steps revealed above. The researcher should always be focused and think of his/her reader. Indeed the research paper seems to be the medium through which the writer-reader interaction occurs. The writer should also clearly understand the purpose of the paper he/she is writing. He/she should plainly state the questions addressed and then, at the end, offer the solutions to them. At the same time, the writer should be clear and relevant if he/she wants to produce a comprehensive research article that will have an impact on the reader.

References:

1. BHATIA, V. K., (1999), Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing, in *Writing: Texts, Processes and Practices*, London and New York, Longman.
2. CANDLIN, C. N., HYLAND, K., (Eds.), (1999), *Writing: Texts, Processes and Practices*, London and New York, Longman.
3. MYERS, G., (1999), Interaction in writing: principles and problems, in *Writing: Texts, Processes and Practices*. London and New York. Longman.
4. SWALES, J. M., FEAK, Ch. B., (1994), *Academic writing for graduate students: essential tasks and skills: a course for nonnative speakers of English*, University of Michigan Press.

LINGUISTIC PERSONALITY DEVELOPMENT THROUGH DISCOURSE

Natalya TARASEVICH, *assistant professor, Faculty for Foreign Languages, Brest State Pushkin University, Belarus*

Abstract: *the main objective in foreign language teaching is the formation and development of a linguistic personality. The linguistic personality is built in the mother tongue as well but the mechanism of acquisition of a different non-native lingua-cultural code does not coincide with the native language adoption. In a foreign language teaching the structure of a linguistic personality, the principles of the cognitive reflection of the outer world and the cognitive style of a learner should be taken into account.*

Keywords: *linguistic personality, cognitive style, discourse, lingua-cultural code.*

The cognitive paradigm is one of the most effective in scientific investigation at present. The development of cognitive linguistics, cognitive psychology, neurolinguistics clearly shows that knowledge as a category appears from the scientific description of the three main concepts: “Universe”, “Man”, and “Man and Universe”. A natural mediator between the concepts is the language. Due to language existence the experience of people may be transferred from one generation to another, may be translated from one lingua-cultural code into another. Language appears to be able to reflect and register all the possible relations between the three main concepts.

The pivotal figure in language acquisition is the linguistic personality. The general structure of a linguistic personality is said to include three main levels: verbal-semantic, lingua-cognitive and motivating. The verbal-semantic level of the linguistic personality is characterized by direct nomination. In mother-tongue acquisition it the period of the first three years of life of a child when knowledge is acquired through direct contact with the environment. It is also clearly seen in inability of the children under three to understand humour, paradoxes, play of words, allegory and the like figures of speech. The same level in a foreign language acquisition comes much later, at school, when children are six or seven years old. In their native language, they are already on the second level of linguistic personality development, that is that they have worked out the metaphoric mechanism of thinking, the possibility of indirect nomination. At this period, the linguistic personality formation by means of a non-native language follows the way of natural language acquisition. The selection of lexical units, syntactic structures is made according to the principle of direct correspondence: house – дом, the sun – солнце, to work – работать, to read – читать and so on.

The most difficult stage for linguistic personality development by means of a foreign language is the lingua-cognitive, or thesaurus level. It is here the difference between cognitive principles of the outer world representation by language means is revealed. Thus, the native concept “дом” falls into two related concepts “house” and “home”, “работа” into “work” and “job”. These examples show that it is just an illusion that all the languages reflect the objective reality in the same way. In fact, they reveal the cognitive principles underlying the process of categorization, showing what is important

for one culture and irrelevant for another one. The lingua-cognitive level of a linguistic personality is characterized by personal experience; it is selective in its essence. At this level of development, a person is able to make generalizations, conclusions. It is here that the lingua-cultural code of a non-native conceptualization of the world is presented. For instance, in the British culture the idea of wide publicity is rendered in two ways: famous and notorious. The first lexeme shows the positive attitude of the society while the second – the negative. The connotation of lexical units becomes a very important factor in linguistic personality development. With its help, the principle of equivalence in interpretation and translation from one language into another is taught. Thus, the popular phrase “глубокие знания” in Russian corresponds to the English expression “profound knowledge”. It happens because of a different principle of world categorization: “deep” describes physical objects while “profound” mental and abstract ones. Another aspect that should be taken into account by teachers is holes in patterns. Many accidental gaps have no corresponding lexicalized concept: успевать, зато, разве are Russian words, which are translated into English contextually. Another group of lexical gaps does not correspond to each other in verbal expression: Good Friday – Страстная Пятница, Indian summer – бабье лето. Still another group of holes present lexical units, that sound more or less identical in some languages, but have different meanings: интеллигентный (обладающий большой внутренней культурой и высокими нравственными ценностями) in Russian / intelligent (having high intelligence, clever, mentally acute) in English; рутина (следование заведенному шаблону, превратившееся в механическую привычку, застой, косность) / routine (a prescribed, detailed course of action to be followed regularly; a standard procedure).

The success of lingua-cognitive development of the linguistic personality depends not only on a teacher but also on the type of a cognitive style of a learner. Cognitive styles are mechanisms or means of individual world perception and categorization. A cognitive style includes intellectual style, direction of thinking and gnostic style. Thus, a learner with a creative intellectual style operates successfully with abstract models, is able to generalize, and is always interested in underlying principles of functioning. Learners with monarch direction of thinking concentrate on the most effective means of solving the problem, but ignores all other possible ways of problem solution. Their point of view is the only possible; the problem at their solving is the most important. Extrovert sensate learner has tight sensor ties to the outer world, concentrates on details, is very suspicious to everything that cannot be seen, touched, smelt, tasted, and heard. The individual characteristics of learners may help a teacher to organize the educational process so that the learning itself becomes interesting, developing and successful. The unity of language material, cultural commentary, and knowledge of cognitive styles of learners makes possible for a teacher to create and develop the lingua-cognitive level of the linguistic personality without considerable difficulties.

The third level of linguistic personality development is known as motivating. It is connected with functional and pragmatic needs of a speaker. The most significant units of the level are spheres of communication, conditions of language functioning, status indicating factors. The linguistic personality is developed through discourse at the stage in question. Discourse is nowadays understood as the combination of speech activities influenced and predicted by pragmatics. The foreign language teaching should be based on the principle of register organization of the vocabulary. There are distinct differences in oral and written speech, especially in English. The semantic relations of equivalence may serve as a good example of functional registers: parent – father – dad, proceed – continue – go on. Clear distinctions between official, neutral and colloquial registers help the foreign language learners use lexical items adequately. One more discursive characteristic is social differentiation of the vocabulary. Professional jargons, slang or dialectal words and expressions give information on norms and usage of language means. On the other hand, types of discourses – academic, religious, political, legal – teach the learners to derive and deduce information. The word “love” in various discourses may mean a feeling, a preference, score, etc.; “sentence” in linguistic and in legal discourse will have different meanings. Discourse and language make up a continuum that falls into situations of communication, which demand a corresponding register, careful selection of vocabulary and grammar as well as time-and-space relationship realized within an utterance.

The linguistic personality creation is said to be accomplished when a learner of a foreign language has adopted the two lingua-cultural codes through acquisition of the conceptual and language maps functioning as a basis for the production, existence and analysis of the discourse.

Bibliography:

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: «Просвещение», 1987.
2. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: «Высшая школа», 1989.
3. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004.

TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE 21ST CENTURY

Daniela RABEL-DUBET, *English teacher, 1st degree,
„Mihai Eminescu” Lyceum from*

Rezumat: *Competențele profesionale necesare unui cadru didactic, ancorat în realitățile mileniului al III-lea, asigură performanța actului didactic și instruirea elevilor conform standardelor, fiind susținute de factori extrinseci și intrinseci, determinanți pentru conduita umană. Prezentul articol pune în discuție dimensiunile profesorului modern, relevând capacitățile, atitudinile și cunoștințele care contribuie la fundamentarea procesului de instruire. Pornind de la cercetările recente, vom încerca să demonstrăm că la baza comportamentului specific al profesorului din secolul al XXI-lea se află o serie de însușiri caracteristice: o bună pregătire profesională, o bună pregătire psihopedagogică și o anumită „zestre” – vocație pedagogică. Preocupat de calitatea comunicării didactice, profesorul trebuie să opteze, în cadrul activităților de învățare, pentru un dialog autentic, în mod special, în cadrul lecției, care este „prin origine” un demers didactic personalizat.*

Cuvinte-cheie: *competență profesională, atitudini, cunoștințe, calificare, dezvoltare profesională, domeniul de activitate, pregătire psihopedagogică.*

Introduction

Nowadays the environment in which teachers work and the demands placed upon them by a knowledge-based society are increasingly complex. Thus, teachers strive to equip pupils with a wide range of skills that they will require to take their place in a world that is in constant evolution. This hastens the need for the development of teacher's professional competences with greater emphasis on students' learning outcomes. In this context, the main mission of a modern school is to ensure, on the one hand, excellent student performance, and, on the other, the equal enjoyment of opportunities by all students. Schools, especially today, are asked to carry out these functions, taking into considerations the actual challenges, such as multicultural co-existence, the dominance of technology, the evolution of the sciences and the rapid renewal of knowledge.

The foregoing characteristics of the modern school define, to a great extent, a teacher's role too. The question, therefore, is “What qualifications are necessary for a modern teacher to be effective/ successful in his work?”

The terms that have been used recently to render the matter of teacher's qualifications are *competence* and *professional competence*.

In the present paper, the qualifications, considered essential by teaching professionals to be effective in pedagogical and didactic work, are put together based upon recent investigations in the field.

Theoretical Base

In the framework of a broader perception of the term, a holistic approach is adopted, according to which *competence* supposes “the individual qualities and attitudes of teachers, as well as their skill and knowledge that arise as a result of their work” (Ingvarson 1998:127). As well, from the standpoint of the Russian analyst Druzhilov S. *professional competency* is a “multifactorial qualitative description of expert's personality, which includes a system of scientific and theoretical knowledge in the subject area and the methods of their use in specific situations, specialist's value orientations, as well as integrative indicators of his culture” (Druzhilov 2005: 27). Moreover, the Georgian scholar Uznadze D. speaks about three factors that form the *pedagogical set* of a good teacher:

- (a) the ability of the teacher to analyze the requirements of the learning situations;
- (b) the motivation and desire of the teacher to perform the teaching act;
- (c) the operational abilities of an individual (appropriate skills) (Uznadze 2005:144).

Equally important, current studies have revealed that the way in which a teacher carries out his work is determined by the union of his personality traits and acquired knowledge. A modern teacher should possess a wide range of qualifications, which could be classified as follows:

I. Personality traits, attitudes and beliefs.

These include personality traits related to the professional role of a teacher, which can be developed through continuous training. Specifically, studies have shown that trait such as flexibility in terms of the appearance of students, a sense of humour, a sense of fairness, patience, enthusiasm, creativity, care and interest in the pupils, all contribute to the effectiveness of teachers (Malikow 2005).

These also comprise a teacher's attitudes towards teaching and learning, and his opinions about his role in this process, all of which affect the way he chooses, evaluates and understands the knowledge acquired. The attitudes of teachers affect their degree of commitment to their duties, the way they teach and treat their students, as well as how they perceive their professional growth (Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2005:17). Particularly, teachers that have high expectations for their students and insist on promoting learning for all students tend to be more successful (Malikow 2005). Lastly, *knowledge of self* and contemplation are worth mentioning, in that they suppose critical and careful reflection, on the part of the teacher, on his actions and self (Turner-Bisset 2001:110-111).

II. Pedagogical skills and knowledge.

Didactic and pedagogical skills refer to a set of theoretical principles and research data that lead to a variety of techniques and strategies which a teacher chooses and shapes, depending on the circumstances.

With regard to the teaching approach, it seems that effective teachers (Anderson 2004:27) set realistic objectives, apply various teaching methods, select participative forms of teaching, test and create didactic material, present information in a clear manner, combine words with pictures, use various teaching aids, monitor and evaluate the progress of students, provide feedback to the students.

A basic qualification is the acquisition of an extended body of knowledge that can guarantee a teacher's expertise. Nevertheless, there are knowledge fields that constitute a necessary prerequisite for every teacher and which form the basic part of *professional knowledge* (Meijer, Verloop, & Beijaard 2001:171-178). These include:

(a) **Subject knowledge:** the teaching subject does not coincide with the corresponding science; however, teaching a particular subject requires familiarization with scientific knowledge. Moreover, a teacher should be in a position to approach the subject being taught with specific questions such as "Which social norms are connected to the subject?", "What is its relation to social issues and its value in everyday life?". He should also be in a position to diagnose misinterpretations of the knowledge offered by the students and fully understand the procedures required for the acquisition of the knowledge and skills connected to the subject being taught (Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2005: 14-16).

(b) **Knowledge of learners:** this comprises knowledge on the biological, social, psychological and cognitive development of students, on issues related to group dynamics and interaction between students, as well as teachers and students, learning motivation etc.

(c) **Teaching methodology:** a way to define the necessary qualifications of a teacher is to give a detailed description of the teaching methodology. A schematic presentation of the specific structured elements instruction follows:

- i) lesson planning;
- ii) teaching performance;
- iii) evaluation of teaching.

(d) **Curriculum knowledge:** the school curriculum is a tool which, in a way, determines the didactic choices of a teacher. Modern teachers should, therefore, know the curriculum, textbooks, the rules and the laws of the educational system.

(e) **General pedagogical knowledge:** this field relates to the organization of the classroom, to motivating and retaining students' attention, learning and pedagogical theories.

(f) **Knowledge of contexts:** a teacher is called upon to evaluate the contexts in which he teaches and acts accordingly, as his actions are defined by surrounding circumstances; in other words, there are no predetermined attitudes that would suit every occasion. Still, there are certain outlooks on reality, certain principles, research findings that a teacher can use to interpret the context.

(g) **Knowledge of self:** a basic qualification of teachers, related to their views on their role, responsibilities, training and qualifications, rights and professional development, values and philosophy.

A survey was carried out in Theoretical Lyceum “Mihai Eminescu” from Balti. Its aim was to record the qualifications deemed essential by the teachers for them to successfully perform their pedagogical and didactic duties. The sample group of the study comprised 89 teachers of all subjects. The data collected were analyzed and presented at the Teaching Council in November 2014.

An initial finding is that teachers consider their personality traits and their in-depth knowledge of the subject they teach as essential qualifications. At the same time they place as much importance on their pedagogical and didactic training. The analysis revealed that teachers attribute their effectiveness to their own personality traits and special skills, such as: love of children and love for the profession, personal drive to be effective, consistency, imagination, creativity, determination and enthusiasm.

Table 1. *Factors that contribute to the effectiveness of modern teachers* (How important do you consider the contribution of the following to the success of teachers in their role?)

Aspects	Very important %
Knowledge of teaching subject	91,5
Didactic training	88,4
Pedagogical training	88
Personality traits	74,9

According to the assessments of teachers, the attitude they adopt to their role, teaching and learning is an essential factor in their effectiveness. Specifically, they pointed out that high expectations for pupils, a feeling of responsibility towards students, a sense of commitment to their work and personal growth can contribute to the success of their students.

Teachers find that pedagogical and teaching skills are also essential if they are to be effective in their jobs.

Table 2. *Pedagogical knowledge* (In your opinion, how important is the contribution of the following to the success of teachers?)

Aspects	%
Knowledge/Teaching Models	60
Pedagogical psychology/knowledge of learners	46,9
General pedagogical knowledge	42,6
Knowledge of contexts	8,9
Knowledge of curriculum and school textbooks	4,6

In their opinion, the skills that contribute to their success – as revealed in the open-ended questions-are the following:

- (a) Knowledge/Teaching models: timely preparation and planning of teaching, use of appropriate forms, methods and teaching aids.
- (b) Curriculum and school textbooks: use of extra-curricular teaching material.
- (c) Understanding learners: understanding their needs and adjusting teaching accordingly.
- (d) Pedagogical content knowledge: interdisciplinary approach to a subject.
- (e) The context where the pedagogical and teaching procedures take place, co-operation with colleagues and students’ parents, problem solving and ensuring a happy classroom environment.

Conclusions

A modern teacher’s professional competences represent an interweaving of attributes, pedagogical skills and knowledge. Consequently, teachers are expected to maintain their professional competences through professional development activities. To enhance the quality of the educational process in schools, as well as to stimulate teachers’ responsibility and awareness of their own professional development, we would like to suggest a competence development plan that might be based upon a clear model of teacher competence with sound theoretical foundation, on which there can be consensus; promote teacher’s self-reflection; respect individual teacher’s different starting points and levels of interest by offering a mix of options, incentives and requirements.

On the whole, teaching requires complex and dynamic combinations of knowledge, skills, understanding, values and attitudes. Their acquisition and development should be regarded by the twenty-first century teachers as a lifelong task that requires a reflexive, purposeful practice and high quality feedback.

Finally, teacher competence frameworks, when devised and implemented in ways that are relevant to the national context and applicable with other educational policies, can be powerful tools to improve the quality of the competence-based teaching in Moldovan schools.

References:

1. Anderson, L. W. *Increasing teacher effectiveness*, Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2004.
2. Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. *A good teacher in every classroom*, San Francisco, CA; John Wiley & Sons, Inc, 2005.
3. Druzhilov, S. *Teacher's professional competence and professionalism: a psychological approach*, Novokuznetsk, Obrazovanie, 2005 (in Russian).
4. Ingvarson, L. *Professional development as the pursuit of professional standards: the standards-based professional development system*, Australia, Kluwer Academic Publishers, 1998.
5. Malikow, M. *Effective teacher study*. National Forum of Teacher Education-journal electronic, 16, 3, available at: www.nationalforum.com/Archives.htm.
6. Meijer, P. C., Verloop, N & Beijaard, P. *Similarities and differences in teacher's practical knowledge about teaching reading comprehension*. The Journal of Educational Research, 94, 3.
7. Turner-Bisset, R. *Expert teaching: knowledge and pedagogy to lead the profession*, London, David Fulton Publishers, 2001.
8. Uznadze, D. *Pedagogical Essay*, Tbilisi, Kolori, 2005.

УЧЕБНИК НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ К СДАЧЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЭКЗАМЕНОВ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Татьяна ЩЕРБАКОВА, преподаватель,
Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Abstract: *Textbooks are a key component in most language programs. In some situations they serve as the basis for much of the language input learners receive and the language practice that occurs in the classroom. They may provide the basis for the content of the lessons, the balance of skills taught and the kinds of language practice the students take part in. In other situations, the textbook may serve primarily to supplement the teacher's instruction. For learners, the textbook may provide the major source of contact they have with the language apart from input provided by the teacher. In the case of inexperienced teachers textbooks may also serve as a form of teacher training – they provide ideas on how to plan and teach lessons as well as formats that teachers can use. Much of the language teaching that occurs throughout the world today could not take place without the extensive use of new textbooks. Learning how to use and adapt textbooks is hence an important part of a teacher's professional knowledge.*

Keywords: *New textbooks, language programs, language teaching, learners receive, language practice.*

В связи с введением новых образовательных стандартов стало очевидным, что работа по традиционным учебникам немецкого языка не является столь продуктивной как раньше, так как не выводит обучающихся на тот уровень знаний, который необходим для сдачи международных экзаменов по немецкому языку. Им хотелось бы, чтобы используемый в работе учебник отвечал современным требованиям и содержал задания для подготовки к итоговой аттестации. Прежде чем начать работать по другому учебнику, преподавателям хотелось бы узнать об их отличиях, достоинствах и недостатках. Именно поэтому в данной статье дается характеристика УМК по немецкому языку нового поколения, которые позволяют готовить обучающихся к сдаче экзаменов на уроке, не привлекая дополнительный материал.

Постоянные изменения, происходящие в обществе в целом, и в системе образования в частности, предъявляют к учебнику как к основному средству обучения все новые и новые требования. Поскольку учебник был и остается основным средством обучения в учебных заведениях, возникла необходимость создания учебников нового поколения. С одной стороны учебник – хранитель знаний, накопленных современной наукой, средство трансляции этих знаний, с другой – комплекс познавательных материалов, заданий, упражнений, стимулирующих обучающихся к дальнейшему приобретению знаний, формированию учебно-познавательной компетентности. Получаемые знания должны стать для учащегося инструментом, который он сможет использовать не только в узкопредметной сфере.

Следует отметить, что учебные заведения Республики Молдова нуждаются в учебниках немецкого языка, в которых актуальные, аутентичные, коммуникативно-направленные мате-

риалы, письменные тексты и аудиозаписи были бы методически разработаны не только на основе мирового опыта, но с учетом достижений отечественной школы преподавания иностранных языков. Задания, входящие в содержание учебников, должны быть направлены на формирование у обучающихся ключевых компетенций.

Многие студенты, независимо от факультета и специальности, продолжают обучение или же получают новую специализацию в Германии. Они сдают там международные экзамены по немецкому языку. Для подготовки к таким экзаменам и были созданы учебники нового поколения, которые включают задания, готовящие обучающихся к формату этих экзаменов в аудировании, чтении, говорении и письме.

В настоящее время имеется ряд учебно-методических комплектов по иностранному языку для начинающих взрослых, детей, подростков и молодежи, а также и для людей, изучающих немецкий язык для работы (здесь предлагаются учебники, посвященные вопросам трудовых отношений и экономики). Рассмотрим некоторые из них, которые в большей степени могут послужить «инструментом» эффективной подготовки обучающихся к сдаче экзаменов на бакалавреат, международных экзаменов по немецкому языку.

Наиболее популярные учебные пособия по немецкому как иностранному – обзор

Интерес к „немецкому как иностранному“ (DaF) в последние годы сильно возрос, а, следовательно, возрос и спрос на учебники. Мы представляем современные курсы издательств Hueber (*Schritte international*), Klett (*Passwort Deutsch*), Langenscheidt (*Optimal*) и Schubert (*Begegnungen*) – предназначенные для взрослых, не имеющих предварительных знаний, нацеленные на достижение уровня A1 и готовящие к экзамену „Start Deutsch 1“. Во всех четырех учебниках используются сходные темы: приветствие, происхождение, покупки, семья – речевые средства, необходимые начинающим для повседневного общения в немецкоязычной стране. Каждый комплект состоит из учебника с интегрированной или отдельной рабочей тетрадью, в которой содержатся упражнения для углубления полученных знаний. Во всех учебниках, кроме *Schritte international*, имеются ключи к упражнениям, что позволяет заниматься самостоятельно. Во всех учебниках есть упражнения для отработки произношения и интонации. Во всех учебниках, кроме *Begegnungen*, имеется составленный в алфавитном порядке список слов, а в *Optimal* и *Schritte international* в словах, кроме того, отмечено ударение.

Все четыре учебника имеют последовательную логическую структуру. Поэтому учащиеся могут без проблем ориентироваться в любом уроке. Новый материал представляется и отрабатывается в замкнутых модулях, при этом в равной мере развиваются четыре навыка: устная речь, чтение, аудирование и письмо. Таким образом, каждый учебник способствует развитию и продуктивных, и рецептивных способностей.

а) Schritte international: высокий идентификационный потенциал

В состоящем из двух частей учебном пособии *Schritte international* каждая из 14 лекций начинается с фото-аудио истории, занимающей две страницы. Главный герой пособия – финн Тимо Аронен, живущий у своего друга Антона в Мюнхене. В качестве своеобразного талисмана в учебнике фигурирует немецкоговорящий попугай Коко. Тот факт, что Тимо посещает курсы немецкого, создает огромный потенциал для идентификации. После каждого урока идет „интерлюдия“ – страноведческая информация, новые тексты для чтения и аудирования и предлагается мотивация к игровой деятельности. Особенно удачной можно назвать „интерлудию“ после главы 7, в которой с использованием соответствующей музыки иллюстрированы типично немецкие восклицания „Pfiui!“, „Igit!“, „Hoppla!“ и „Oh Gott!“. *Schritte international* – это очень веселый и яркий учебник.

б) Optimal: Ссылки на онлайн-упражнения

Optimal – это тоже очень яркий учебник. На полях страниц сформулированы цели обучения, что повышает прозрачность процесса. Так называемый „тренинг“ в каждом из 11 уроков обеспечивает практическое применение стратегии обучения. Достойным для подражания во всех остальных учебниках является тот факт, что в каждой главе имеются ссылки на онлайн-упражнения и проекты на домашней странице *Langenscheidt*. Принцип индуктивного освоения грамматики по схеме „накопление - упорядочение – систематизация“ и итоговая формулировка правила позволяют стимулировать активность учащегося.

е) **Passwort Deutsch: Основное внимание уделяется страноведению**

Этим эффективным способом обучения грамматики пользуется и учебное пособие *Passwort Deutsch*. Местом действия во всех двенадцати уроках является немецкий город. Особое внимание уделяется страноведческой информации, которая, отчасти может быть новой и для преподавателя. Здесь, например, можно узнать, что под *Gose* подразумевается пиво из Гозлара, которое охотно пил еще Гете, а повар Клеменс Опонг объясняет, как готовить гамбургский суп из угря. Раздел „На уроке немецкого“ в первых четырех уроках содержит полезные советы по стимулированию общения на уроке.

д) **Begegnungen: резкий прогресс**

В учебниках *Schritte international*, *Optimal* и *Passwort Deutsch* материал преподносится относительно малыми порциями, обеспечивая необходимый для А1 уровень, в отличие от них, *Begegnungen* предъявляют к обучающимся высокие требования. Грамматика изучается в относительно интенсивном темпе, например, уже во 2 уроке рассматривается склонение прилагательных после неопределенного артикля. Благодаря систематическому подходу в учебнике *Begegnungen* ученики путем регулярного повторения могут достичь хороших результатов, а также увидеть пробелы, которые они могут устранить. Таким образом, за восемь относительно коротких уроков учебник *Begegnungen* подготавливает учащихся к уровню А1+. Факультативная часть *Wissenswertes* („полезно знать“), дополняющая предложенные темы иллюстрациями, страноведческими текстами и занимательными викторинами, оживляет строгий подход учебника.

Наряду с представленными книгами существует масса ориентированных на различные целевые группы учебников для начинающих.

Дети знакомятся с немецким языком в игровой форме, с помощью раскрасок, руководств по изготовлению поделок, песен и стихов, например:

- *Fabuli* – Klett;
- *Tamtam* – Hueber;
- *Der grüne Max* – Langenscheidt.

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

Учебники для подростков используют молодежный язык и интересующие эту возрастную категорию темы, например:

- *Pingpong* – Hueber;
- *sowieso* – Langenscheidt;
- *Deutsch mit Grips* – Klett.

Для людей, изучающих **немецкий для работы**, предлагаются учебники, посвященные вопросам трудовых отношений и экономики, например:

- *Zimmer frei* – Langenscheidt;
- *Alltag, Beruf & Co.* – Hueber;
- *Unternehmen Deutsch* – Klett.

Каждый из перечисленных учебников имеет свои достоинства и недостатки. Преподаватель вуза, курсов или же школьный учитель вправе выбрать сам, по какому УМК он будет работать, в зависимости от цели обучения, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Очень часто обучающиеся не ограничиваются одним УМК.

Литература:

1. Albrecht, Ulrike u.a., *Passwort Deutsch*, Stuttgart, Klett-Verlag, 2013.
2. Bovermann, Monika u.a., *Schritte international (Kursbuch+Arbeitsbuch)*, Ismaning, Hueber-Verlag, 2009.
3. Buscha, Anne u.a., *Begegnungen*, Schubert-Verlag, 2011.
4. Müller, Martin u.a., *Optimal*, Langenscheidt-Verlag, 2014.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Лариса ПАСКАРЬ, канд. наук, доцент,
Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Abstract: *The article examines one of the most topical problems of teaching Russian as a foreign language, that is, the essence of the communicative competence and the ways of its formation at an integrated lesson while studying fiction texts. Interactive educational techniques, enhancing the formation and development of the communicative abilities and skills and stimulating students to create their own evaluative viewpoints are being used in the recommended forms and modes of organizing the work with the text.*

Keywords: *communicative competence, interactive educational techniques, text, integrated lesson, case method.*

Ведущей компетенцией при изучении языков является, вне всякого сомнения, коммуникативная компетенция, которая подразумевает, что учащиеся знают язык, демонстрируют свои коммуникативные умения и способны успешно использовать их вне школы, т.е. в реальном мире.

В дидактических исследованиях коммуникативная компетенция определяется как «способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учётом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» (Гальскова 2007: 73). В обобщённом виде, по мнению исследователей, коммуникативную компетенцию составляют:

- (1) знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми (лексико-грамматическими и фонетическими) средствами общения – лингвистический компонент коммуникативной компетенции;
- (2) знания, навыки и умения, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением, – прагматический компонент коммуникативной компетенции;
- (3) знания, навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума, – социолингвистический компонент коммуникативной компетенции.

Е. Н. Соловова выделяет другие составляющие коммуникативной компетенции: лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, стратегическую, дискурсивную и социальную.

Лингвистическая компетенция, по мнению учёного, предполагает овладение определённой суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой. *Социолингвистическая* компетенция – это способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их в соответствии с контекстом. *Социокультурная* компетенция – готовность и способность к диалогу культур. *Стратегической* и *дискурсивной* компетенциями в материалах Совета Европы названы определённые умения и навыки организации речи, умение выстраивать её логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели. *Социальная* компетенция предполагает готовность и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившейся ситуацией (Соловова 2002: 24).

Поскольку язык – это средство передачи мысли, и, как таковой, он выступает, главным образом, в виде своеобразной «упаковки», знания, используемые при кодировании и декодировании языка, отнюдь не ограничиваются знаниями языка. В их число входят знания о мире, социальном контексте высказывания, а также умение извлекать хранящуюся в памяти информацию, планировать дискурс и многое другое. Следовательно, широко принятое в последние годы в рамках коммуникативного подхода в обучении неродным языкам понимание коммуникативной компетенции как результата овладения языком должно быть тесно связано с когнитивным и эмоциональным развитием учащегося. В связи с этим современной моделью овладения неродным языком, позволяющей рассматривать язык не в абстракции от разви-

вающегося человека, а как аспект развития человеческой личности, выступает концепт *языковой личности* (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов), а применительно к неродным языкам – *ВТО-ричной языковой личности* (И.И. Халеева). Это ещё раз доказывает, что личность учащегося есть определённый фактор и условие успешного языкового образования как результата (и как процесса) обучения.

Таким образом, в соответствии с личностно ориентированной направленностью языковое образование должно воспитывать речевую культуру учащихся, создавать предпосылки к заинтересованности учеников в свободном владении языком и его ресурсами, формировать умение общаться (не только говорить, но и слушать другого), вести дискуссию, выражать свою точку зрения наиболее выразительными и действенными средствами.

Для реализации личностно ориентированной концепции образования необходимо использовать новые методы и технологии обучения, которые продуктивнее всего будут способствовать развитию коммуникативной компетенции учащихся, учитывая индивидуально-творческие возможности и мотивы учащихся.

Одной из основных методических инноваций являются интерактивные «диалоговые» методы обучения, которые представляют собой коммуникативно-диалогическое обучение, направленное на активизацию деятельности самих субъектов в образовательном процессе и их развитие. Если хотят подчеркнуть степень активности субъектов в процессе взаимодействия, организуемого со стороны педагога, по сравнению со сложившейся практикой, то говорят об интерактивных методах обучения.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс проходит в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся, которое базируется на сотрудничестве, взаимообучении: учитель – ученик, ученик – ученик. При этом учитель и ученик – равноправные, равнозначные субъекты обучения. Интерактивное взаимодействие исключает доминирование одного участника учебного процесса над другим, одной мысли над другой. Во время такого общения ученики учатся быть демократичными, общаться с другими людьми, критически мыслить, принимать обоснованные решения.

К формам и методам интерактивного обучения отнесены следующие: эвристическая беседа, презентации, дискуссии, «мозговая атака», метод «круглого стола», метод «деловой игры», конкурсы практических работ с обсуждением, ролевые игры, коллективные решения творческих задач, кейс-метод (разбор конкретных производственных ситуаций), практические групповые и индивидуальные упражнения, моделирование производственных ситуаций и др.

Методы интерактивного обучения наиболее широко применяются на интегрированном уроке в 8-9 классах. Отличительная особенность интегрированного урока состоит в том, что формирование коммуникативной компетенции осуществляется на базе художественных произведений, объединенных в литературно-тематические модули (блоки). Художественный текст выступает как структурообразующий элемент интеграции, как основная дидактическая единица. В заглавии литературно-тематических блоков, как правило, заключена главная проблема, идея, раскрываемая авторами в предложенных для изучения текстов (например, таких тем, как «Природа – это книга, которую надо внимательно прочесть», «Дружба – это школа человеческих чувств»).

Так как основной предметной деятельностью учащихся 8-9 классов на интегрированном уроке русского языка выступает текстовая деятельность, интерактивность включает взаимосвязь учащихся с предметом общения – художественным текстом, а интерактивные методы обучения реализуются, прежде всего, посредством применения комплекса методов и приёмов работы с текстом.

Среди современных технологий и методов обучения в последнее время особое место в образовании занимает обучение кейс-методом. Он ориентирован на самостоятельную индивидуальную и групповую деятельность учащихся, в которых ими приобретаются коммуникативные умения.

Кейс – многозначное понятие, которое в данном контексте трактуется как случай, казус. Следовательно, *метод кейсов* (кейс-технологии) является методом, который предполагает рассмотрение предложенных случаев жизненных или профессиональных ситуаций. Суть метода

кейсов – анализ реальной ситуации (или взятой из художественной литературы), описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Главным условием использования метода кейсов в работе над текстом является наличие противоречий, на основе которых формируются и формулируются проблемные ситуации, практические задания для обсуждения и нахождения оптимального решения учащимися. Фраза «Представьте себе, что...» совершенно незаменима при использовании данного метода на интегрированном уроке русского языка.

Приведём примеры кейс-ситуаций, используемых на интегрированных уроках в 8 классе в процессе работы над художественным текстом:

(1) Представьте себе, что Анна Васильевна и Савушкин направились к его дому не коротким путём, а по шоссе. Как эта ситуация сказалась бы на дальнейшем развитии сюжета и на героях рассказа «Зимний дуб» Ю. Нагибина?

(2) Представьте себе, что Владимир Платов не погиб на войне, а остался жить. Как сложилась бы его судьба и судьба других героев рассказа А.Г. Алексина «Домашнее сочинение»?

(3) Представьте себе, что у вас появилась возможность задать автору повести «В людях» несколько вопросов. Постройте диалог на тему: «Всем хорошим во мне я обязан книгам» (М. Горький).

Ситуативные задачи (кейсы) на интегрированных уроках могут быть связаны:

- с проблемами и перспективами взаимоотношений между главными героями произведения.
- с составлением маршрута передвижения героем произведения;
- с составлением хронологических таблиц произошедших событий.

Кейс может быть представлен и в виде одного предложения – цитаты из текста.

Приведём пример кейс-задачи, которую можно предложить учащимся 8-го класса в начале изучения произведения В. Г. Распутина «Уроки французского»:

В.Г. Распутин как-то сказал: «*Читатель учится у книг не жизни, а чувствам. Литература, – на мой взгляд, – это прежде всего воспитание чувств. И прежде всего доброты, чистоты, благородства*». Как вы понимаете эти слова?

Цитата в данном случае и будет являться кейсом. Учащиеся высказывают своё мнение и свои предположения. После прочтения и детального анализа всего произведения выясняется истинное значение данных строк, сверяется с предложенными толкованиями до знакомства с произведением.

Итак, метод кейсов предполагает использование проблемных вопросов и ситуаций, связанных как с художественным текстом, так и с жизненным опытом учащихся, цель которых – стимулировать создание учащимися собственных суждений мировоззренческого, оценочного, полемического характера, что является свидетельством высшей степени коммуникации.

Литература:

1. Гальскова Н.Д. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика* [Текст]: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
2. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций* [Текст]: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002.

PROBLEMATIZAREA LA ORELE DE LIMBĂ FRANCEZĂ

*Angela COȘCIUG, dr., conf. univ., Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

Résumé: *La problématisation reste de nos jours une méthode efficace d'enseignement et d'apprentissage du FLE. Dans l'article qui suit nous nous proposons de mettre en place l'applicabilité de cette méthode dans les classes de FLE de la République de Moldova.*

Mots-clé: *problématisation, méthode, applicabilité, résultat, compétences.*

1. Introducere

Didactica unei limbi străine se face astăzi pornind de la principiul *imitativ* de bază, care stipulează că elevii, pentru a învăța o astfel de limbă, au nevoie de o contextualizare mai mult sau mai

puțin amplă, adică să fie plasați, într-o măsură mai mare sau mai mică, într-o situație de comunicare identică sau aproape identică celei a vorbitorilor nativi, în care procesul de imitare a unui model oferit de un locutor, dacă nu nativ, atunci măcar foarte experimentat, ar fi pe cât de adecvat, pe atât de motivat. Situația cu pricina, în cadrul Republicii Moldova, poate fi doar simulată printr-un șir de metode de tip diferit, care, fiecare în parte, își are aportul ei la realizarea obiectivelor expuse mai sus. Metodele date pot fi clasificate în (am preluat aici clasificarea lui Landsheere, vezi Landsheere 1992: 130): (1) metode *directe* de instruire, care sunt centrate, în mare măsură, pe activitatea *profesorului* (expunerea unor fapte după modelul vorbitorului nativ, explicația, observarea, demonstrarea, lucrul cu manualul etc.); (2) metode de instruire *indirectă*, centrate pe *elevi* și care se dovedesc foarte eficiente atunci când: (a) urmăresc dezvoltarea, la ei, a unor capacități și performanțe ale gândirii ca „nativi” (=a la française, de exemplu) sau (b) vizează formarea unor atitudini și dezvoltarea unor abilități cu caracter impersonal (problematizarea, studiul de caz, modelarea, simularea etc.); (3) metode de instruire *de tip interactiv* care au drept caracteristică principală faptul că aduc actorii relației educaționale într-o relație de parteneriat. Ele favorizează, de asemenea, reunirea membrilor colectivului școlar în grupuri și realizarea unor sarcini (metoda conversației, a dezbaterii, a rezolvării de probleme în grup, a jocului de rol, a brainstormingului, a tutoratului, a învățării prin cooperare etc.); (4) metode de instruire *de tip experiențial*, centrate pe elevi, în care se pune accent mai mult pe procesele învățării, decât pe produsele ei (exercițiul, learning by doing-ul, lucrări practice, proiecte, învățarea prin descoperire, prin investigație); (5) metode de instruire *facilitatoare a studiului independent și diferențiat*, în care actorii principali sunt elevii, în timp ce rolul profesorului este diminuat. Elevii sunt evaluați, dar și au posibilitatea de a se autoevalua prin fișa de activitate personală. Metoda folosită este cea a stimulării gândirii critice a elevilor și aducerea ei în concordanță cu „felul nativilor de a construi o aserțiune, de a motiva ceva, de a rezuma, conchide etc.”.

Metodele enumerate sunt clasificate și după alte principii, cum ar fi cel: (a) *istoric* care permite evidențierea metodelor *tradiționale, clasice* (expunerea, conversația, exercițiul etc.) și a celor *moderne*, adică de dată mai recentă (algoritmizarea, problematizarea, brainstormingul, instruirea programată etc.); (b) al *extensiunii sferei de aplicabilitate*, în raport cu care identificăm metode *generale* (expunerea, prelegerea, conversația, cursul magistral etc.) și *particulare* sau speciale (restrânse la predarea unor compartimente aparte ale limbii sau chiar a unei teme oarecare, cum ar fi exemplul); (c) al *modalității principale de prezentare a cunoștințelor*, care ne permite să identificăm metode *verbale* (bazate pe cuvântul scris sau rostit „ca nativii” sau aproape „ca nativii”) și metode *intuitive* (bazate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectelor, fenomenelor realității autohtone); (d) al *gradului de angajare a elevilor la lecție*, în acord cu care delimităm metode *expozitive* sau pasive (centrate pe memoria reproductivă și pe ascultarea pasivă a vorbirii orale native) și metode *active*, care suscită activitatea de explorare personală a realității „native”; (e) al *funcției didactice principale*, care ne ajută să descriem metode cu funcția principală de predare și comunicare, cu funcția principală de fixare și consolidare, cu funcția principală de verificare și apreciere a rezultatelor muncii; (f) al *modului de administrare a experienței ce urmează a fi însușită*, în acord cu care identificăm metode *algoritmice* (bazate pe secvențe operaționale, stabile, construite dinainte) sau *euristice* (bazate pe descoperirea proprie și rezolvarea de probleme); (g) al *formei de organizare a muncii*, care ne ajută să delimităm metode *individuale*, adică pentru fiecare elev în parte, metode de *predare-învățare în grupuri* (de nivel sau omogene și pe grupe eterogene), metode *frontale*, cu întreaga clasă, metode *combinat*, prin alternări între variantele de mai sus; (h) al *axei de învățare: mecanică* (prin receptare) sau *conștientă* (prin descoperire), care pune în aplicare metode ca expunerea, demonstrația cu caracter expozitiv sau cele care aparțin preponderent descoperirii dirijate (conversația euristică, observația dirijată, instruirea programată, studiul de caz etc.), descoperirii propriu-zise (observarea independentă, exercițiul euristic, rezolvarea de probleme, brainstormingul etc.); (i) al *schimbării produse la elevi*, care pune, în prim plan, metode *heterostructurante* (când transformarea se produce prin altul, ca în cazul expunerii, conversației, studiului de caz, problematizării etc.) sau *autostructurante* (când individul se transformă prin sine, ca în situația descoperirii, observației, exercițiului etc.).

După cum menționează, pe bună dreptate C. Cucuș (vezi (Cucuș 2006: 291)), toate metodele enumerate „nu apar în stare pură, ci sub forma unor variante și aspecte diferite. Ele nu se manifestă izolat, ci apar și se concretizează în variante metodologice compozite, prin difuziunea permanentă a

unor trăsături și prin articularea a două sau mai multe metode. Există însă o serie de metode primare, de „ideal-tipuri” metodologice, din care derivă toate celelalte”. După C. Cucoș, dintre aceste metode face parte și metoda problematizării.

2. Problematizarea ca metodă eficientă în didactica limbii franceze ca limbă străină

În cercetările didactice contemporane, problematizarea este identificată, de cele mai dese ori, cu (a) predarea prin *rezolvare* de probleme sau (b) predarea *productivă* de probleme. După W. Okon (apud Todoran 1964), metoda dată constă în crearea unor „probleme” elevilor, adică dificultăți practice sau teoretice, legate de materia predată, iar soluționarea lor se face prin activitățile de cercetare – de regulă, de ordin individual – , efectuate de elevi sub îndrumarea pedagogului. Astfel, se realizează și o predare și o însușire de cunoștințe pe baza unor structuri cu date insuficiente, adică structuri ce se cer completate în mod individual. În acest context, K. van Lehn, Sprinthall și Oja (apud Cerghit 1997) consideră, pe bună dreptate, că, pentru o mai bună însușire a noilor concepte dintr-un domeniu oarecare de cunoaștere, este necesar ca elevii să fie, în mod obligatoriu, puși, mai întâi de toate, într-un impas de tipul celui când ei trebuie să confrunte ceea ce cunosc deja cu ceea ce li se comunică la moment și mai este încă o informație nouă pentru ei, adică, într-o oarecare măsură, o problemă pe care aceștia nu o pot rezolva prin modalitățile tradiționale cu care sunt familiarizați.

Cu raportare la acest fapt, I. Cerghit subliniază că, „la baza învățământului de tip problematizat stă noțiunea de *situație-problemă*” (ibidem), când elevii sunt contrariați de condițiile unui exercițiu, în sensul că acele competențe pe care le au deja nu le permit să găsească soluția exercițiului cu pricina, fapt ce-i determină să inițieze o căutare suplimentară, urmată de o descoperire. În acest caz, profesorul nu comunică elevilor, pur și simplu, niște cunoștințe gata elaborate, ci îi pune în situația de căutare și de descoperire a unor adevăruri.

După cum o afirmă teoreticienii problematizării (vezi Cerghit 1980), latura cea mai importantă, în această metodă, o constituie *crearea* situațiilor problematice și nu punerea unor întrebări care depășesc cadrul materiei predate și necesită o documentare suplimentară din partea elevilor.

În continuare, vom descrie succint situațiile menționate mai sus, raportându-le la didactica limbii franceze ca limbă străină.

Problematizarea ca metodă de predare-învățare a limbii franceze poate fi aplicată, ținându-se cont de faptul că ea presupune câteva momente (*ibidem*): un moment *declanșator*, când elevii sunt puși într-o situație-problemă, care depășește competențele lor de limbă, de exemplu, în cazul când aceștia, fiind debutanți care cunosc doar regulile formării prezentului modului indicativ, trebuie să observe, într-o serie de texte propuse de profesor, întrebuițarea verbelor la timpul indicat și să formuleze reguli cu privire la această întrebuițare; unul *tensional*, când elevii sunt în căutarea soluției problemei enunțate de profesor; unul *rezolutiv*, când elevii au găsit, după părerea lor, soluția căutată, propunând un tablou coerent și logic al întrebuițării timpului anunțat în discursul francez.

Pentru a obține rezultatul scontat prin această metodă, și anume dezvoltarea gândirii elevilor, trebuie respectate anumite condiții: (1) elevilor trebuie să le fie puse la dispoziție materialele necesare pentru documentare: în cazul exercițiului menționat mai sus, manuale de gramatică, articole științifice etc.; (2) aceste materiale trebuie să fie pertinente (adică să prezinte o viziune modernă asupra problematizării) și să răspundă principiului accesibilității, în sensul că dificultățile din ele să fie dozate iscusit și progresiv: de exemplu, cu referire la întrebuițarea prezentului modului indicativ în franceza contemporană, prezentarea ar trebui să poarte, mai întâi de toate, asupra frazei simple, apoi asupra celei complexe, în care se impune un acord temporal și logic între diferite acțiuni concomitente, anterioare sau posterioare; (3) aplicarea problematizării prin crearea situației-problemă se cere făcută la momentul cel mai adecvat al lecției, și anume cel când elevii manifestă un interes real pentru rezolvarea unei enigme, descoperirea unui nou adevăr cu raportare la limba franceză și întrebuițarea ei; (4) aplicarea periodică (și nu permanentă!) a problematizării la orele de limbă franceză este mai efektivă, dacă grupul de elevi este omogen (și puțin numeros), adică aceștia au competențe de limbă și de cultură lingvistică similare sau aproape similare, competențe ce se încadrează în anumite niveluri de cunoaștere a limbii (A1, A2, B1, B2, C1), descrise de „Cadrul European al limbilor”.

După cum am observat din practica de predare, nerespectarea condițiilor expuse mai sus face ca problematizarea, în cadrul orelor de limbă franceză ca limbă străină, să devină o metodă formală sau chiar defavorizantă. Astfel, nerespectarea primei condiții stopează definitiv procesul de desco-

perire a unor adevăruri necunoscute cu raportare la limba în cauză. Nerespectarea condiției a doua poate duce la o documentare în baza unor materiale depășite, care nu contribuie la realizarea scopurilor didactice sau stopează definitiv procesul de descoperire, dată fiind complexitatea excesivă a surselor de informare individuală. Nerespectarea condițiilor a treia și a patra introduce haos în procesul didactic, mai cu seamă, neomogenitatea grupei de elevi sau numărul lor mare. În cazul în care problematizarea este utilizată prea des, elevii se obosesc mai repede și scade potențialul lor de lucru.

Dacă însă condițiile enumerate mai sus sunt respectate, metoda dată face ca componentele intelectuale, afective și voliționale ale personalității elevilor să fie antrenate plenar în activitățile de cercetare și descoperire a unor adevăruri, ea calificându-se drept o metodă cu valoare formativă, deoarece consolidează structuri cognitive, stimulează spiritul de explorare, formează un stil activ de muncă, cultivă autonomia și curajul în afișarea unor poziții proprii.

Problematizarea poate fi întrebuițată cu succes la predarea-învățarea oricărui compartiment al limbii franceze și la oricare nivel de cunoaștere a limbii date. Astfel, la formarea și dezvoltarea competențelor de înțelegere orală, problematizarea poate fi axată pe înțelegerea, fără etapa de pre-audiere sau pre-vizionare, a unor materiale audio și/sau video autentice, în care coraportul unităților cunoscute (de natură lexicală, gramaticală etc.) cu cele necunoscute de elevi nu depășește proporția de 90%/10%.

La formarea și dezvoltarea competențelor de înțelegere scrisă în limba franceză, problematizarea poate fi axată pe înțelegerea, fără etapa de pre-lectură, a unor texte, în care coraportul unităților cunoscute cu cele necunoscute rămâne același ca în cazul înțelegerii orale.

La formarea și dezvoltarea competențelor de exprimare orală în limba franceză, problematizarea poate fi axată pe crearea unor situații-problemă, de tipul celei când elevul trebuie să-și imagineze că se află într-un magazin din Franța și vrea să cumpere un produs care, la moment, lipsește din magazin. El trebuie să se apropie de vânzătoare, al cărei rol este jucat de profesoara de limbă franceză, pentru a preciza când va fi posibil de cumpărat produsul cu pricina. Rolul vânzătoarei este jucat de profesoară care trebuie să creeze elevului situația-problemă, adică să-l facă să apeleze la un anumit tip de vocabular, structuri gramaticale etc.

La formarea și dezvoltarea competențelor de exprimare scrisă în limba franceză, problematizarea poate fi axată pe interpretarea unor imagini. Acest exercițiu a fost conceput, pentru prima dată, de A. Lévy și presupune ca membrii unui grup să redacteze – la început individual, pentru ca apoi să continue în cadrul unui subgrup – o serie de legende/istorioare corespunzătoare unor imagini unice. Interpretarea, în acest caz, se realizează în patru faze: (1) în prima fază (cu o durată între 10 și 20 de minute) fiecare participant redactează, în mod individual, istorioara proprie; (2) pe intervalul a 20-30 de minute, participanții se împart în grupuri de patru până la șase persoane, fiecare subgrup având drept sarcină redactarea unei istorioare comune ca explicație la imaginea originală (aici sunt puse în valoare abilitățile de negociere și de consens al percepțiilor inițiale); (3) a treia fază, desfășurată tot pe intervalul a 20-30 de minute, presupune ca aceste subgrupuri să se consulte și să negocieze o singură imagine, generală pentru întregul colectiv; (4) ultimei faze îi este alocat tot un interval de aproximativ 30 de minute, timp în care participanții sunt invitați de către formator să analizeze și să descrie sentimentele, problemele și dificultățile resimțite pe parcursul desfășurării exercițiului. Această tehnică de învățare se poate folosi de către profesor atunci când dorește să dezvolte, prin problematizare, un anumit conținut ce va fi delimitat în viitoarea secvență de instruire. În acest caz, tehnica presupune ca, după ce elevii vor fi dezvoltat imaginea de ansamblu prin negociere, în cadrul prezentării noului conținut, profesorul le va „spulbera” analiza prin informațiile pe care le aduce în câmpul învățării.

3. Concluzii

Metoda problematizării poate fi aplicată cu succes la predarea-învățarea tuturor compartimentelor limbii. Prin ea, sunt dezvoltate competențe de cercetare, care, odată dezvoltate, îl ajută pe elev să depășească singurs situațiile-problemă.

Referințe bibliografice:

1. Cerghit, I. *Metode de învățământ* (ediția a III-a), București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
2. Cucoș, C. *Pedagogie*, București, Editura Polirom, 2006.
3. Landsheere, V. *L'éducation et la formation*, Paris, PUF, 1992.
4. Todoran, D. *Metodele de învățământ*, București, EDP, 1964.

DIFICULTĂȚI ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBII ROMÂNE DE CĂTRE ALOLINGVI

Svetlana STANȚIERU, lect. sup. univ., Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The learning process of the Romanian language by the non-speakers is still complex and problematic. The difficulties that arise while learning Romanian apply equally to the phonetic, lexical and grammatical levels. In the present research we will lay emphasis on the semantic competence, taking into account that the non-native speaker must turn to good account all meanings of the word (either the word is polysemantic or homonymous, used in the literal or figurative meaning etc.), must analyse the coincidences and overlappings, observe the stylistic values of the words etc.*

Keywords: *the school with language of teaching other than Romanian, difficulty, feature, comparative basis, semantic competence.*

Învățarea limbii române de către alolingvi constituie pînă în prezent o problemă complexă și foarte dificilă. Interviuurile, reportajele din perioada susținerii examenelor de Bacalaureat sînt elocvente în acest sens. De asemenea, ne convingem de acest fapt, în special, la începutul fiecărui an de studiu, cînd propunem studenților o probă de evaluare inițială. Evident, nu există „formule magice” sau „rețete ideale” pentru predarea-învățarea unei limbi și nici „timp record” pentru însușirea ei. Într-un proces de învățare de calitate e firesc să punem accent totuși pe rezultate.

Limba română ar trebui să constituie unul dintre principalele obiecte de studiu în cadrul școlii alolingve, căci însușirea ei de către elevii alolingvi este legată indubitabil de activitatea lor socială în viitor. După absolvirea liceului, elevii trebuie să achiziționeze un bagaj de cunoștințe lexicale, gramaticale, dar și culturale, care să-i permită să ducă o viață independentă într-un mediu lingvistic nou, să înțeleagă limba la nivelul vorbit și scris, să facă față majorității situațiilor cotidiene de exprimare orală sau scrisă. Doar însușirea materiei de studiu în mod conștient poate conduce la o vorbire corectă și coerentă. Astfel, pentru o mai bună însușire a limbii e necesar de a insista în învățarea acesteia pe deosebirile de ordin fonetic, semantic și gramatical dintre limba maternă și limba studiată, în cazul nostru – româna. Or „aceasta se obține dacă la studierea limbii române se va ține cont de specificul limbii materne și în permanență se vor compara aceste două limbi, Astfel, priceperile și deprinderile de vorbire se formează în mod logic pe această bază comparativă” (Granaci *et alii* 1994: 7). A devenit axiomă și faptul că stăpînirea unei limbi străine conduce la îmbunătățirea nivelului de cunoaștere a limbii materne, căci asimilarea unei limbi noi se face în baza comparației cu vocabularul și regulile limbii materne. Orice limbă, după cum bine se știe, se învață prin metoda comparației (se compară limba-țintă cu limba-sursă), pentru a putea fi însușită logic și temeinic.

Firesc, în învățarea unei limbi trebuie să ținem cont și de particularitățile de vîrstă. Cu alte cuvinte, într-un fel vom învăța un copil și cu totul altfel se va lucra cu un adult. Cu cît mai mari sînt cursanții, „cu atît mai mult dezvoltarea competenței se va orienta spre discuție și explicare” (Sclifos *et alii* 2010: 47). Aceasta ar permite înțelegerea mai profundă a proprietăților limbii. Astfel, o strategie de predare adecvată trebuie să pornească de la identificarea dificultăților la explicarea lor.

Dificultățile în învățarea limbii române de către alolingvi se întîlnesc la nivel fonetic, lexical, gramatical. La nivel fonetic, e vorba în special de pronunțarea consoanelor *d, t, n*; pronunțarea lui *o* în poziție neaccentuată; pronunțarea lui *i* plin – *umbli, intri, aflu; niște codri, niște miniștri; i* scurt – *vezi, șezi, torni; pomi, lupi* etc.; pronunțarea diftongilor – *soare, școală; gustoasă, umbroasă*; și a triftongilor – *aripioară, inimioară, creioane* etc.; accentuarea cuvintelor (deoarece în limba română accentul nu este fix, ci variabil) – *diplomă, șofer, autobuz*; alternanțele fonetice: *el vede – să vadă, el trece – să treacă, el crește – să crească; tînăr – tineri, cuvînt – cuvinte, sfînt – sfinți* etc.

Prin urmare, în învățarea limbii trebuie să se țină cont atît de fenomenele comune, analogice din cele două limbi, pentru a facilita înțelegerea lor în limba însușită, cît și de cele diferențiatore, pentru a evita erorile comise în procesul vorbirii. Astfel, dificultăți în plan gramatical pot fi întîlnite la determinarea genului; la acordul adjectivului (demonstrativ, posesiv) cu substantivul, la întrebuințarea formelor de Genitiv-Dativ în special la substantivele feminine la singular, la utilizarea modului conjunctiv, persoana a III-a, la verbele care cer Acuzativul (*a invidia pe cineva*) și la cele care cer Dativul (*iți mulțumesc*). Totuși, cele mai mari dificultăți în învățarea unei limbi se întîlnesc în situațiile cînd în limba maternă nu există fenomene de așa tip: de exemplu, categoria articolului în limba rusă sau formele atone ale pronumelui. În contextul celor menționate, considerăm că o soluție în

acest caz este confruntarea directă a formelor care se confundă și evidențierea diferențelor dintre ele. Aceasta însă provoacă controverse între rîndurile cercetătorilor, unii susținînd că „faptul de a compara două forme problematice pune studenții în fața a două dificultăți în loc de una singură”. O asemenea comparație însă constituie „metoda cea mai eficientă în combaterea erorilor de interferență, întrucît ele rezultă deseori din inconștientă” (Rusiewicz-Woźny *et alii* 2002: 149).

Pe tot parcursul învățării, cursantul asimilează unități lexicale noi. E important ca un cuvînt să nu fie însușit și înțeles mecanic, ci să se „cultive deprinderile de a apela la dicționar” (Sclifos *et alii* 2010: 48), astfel subiectul vorbitor trebuie să valorifice toate sensurile cuvîntului (fie că e cuvînt polisemantic sau omonim, cu sens propriu sau figurat etc.); să analizeze coincidențele și suprapunerile lexicale; să observe valorile stilistice ale cuvintelor. Prin urmare, este foarte important să se pună accent pe competența semantică. Aceasta poate fi formată dacă subiectul vorbitor este obișnuit să utilizeze corect dicționarele, site-urile, enciclopediile etc. adecvate.

„Necesitatea de a utiliza un dicționar în procesul învățării limbilor străine este unanim acceptată, susține cercetătoarea Gabriela Biriș, fie că ne referim la dicționare bilingve, utile în primele etape de însușire a unei limbi străine, sau dicționare monolingve, care devin un instrument de lucru în momentul în care se atinge un nivel ridicat de competență în comunicare pentru L2” (Biriș 2013: 37). Or aceasta e absolut necesar pentru o utilizare și diferențiere semantică corectă a multor lexeme care în limba rusă au aceeași rădăcină, dar prefixe diferite, iar în limba română sînt redată fie prin același lexem, fie prin lexeme total diferite.

Să comparăm:

<p><i>a pregăti</i> – 1. готовить 2. подготовить 3. приготовить 4. заготовить 5. наготовить</p>	<p>ходить – <i>a merge, a umbla</i> уходить – <i>a pleca</i> приходить – <i>a veni</i> обходить – <i>a ocoli, a înconjura</i> заходить – <i>a intra</i> выходить – <i>a ieși; a pleca; a părăsi</i> находить – <i>a găsi, a descoperi, a afla</i> исходить – <i>a proveni, a emana, a-și trage izvorul</i></p>
<p><i>a coase</i> – 1. шить 2. пошить 3. пришить</p>	<p>покрыть(ся) – <i>a (se) acoperi (cu o plapumă)</i> накрыть(ся) – <i>a(-și) pune</i> прикрыть(ся) – <i>a (se) înfășura, a (se) înveli</i> укрыть(ся) – 1. <i>a (se) înveli, a (se) acoperi</i>; 2. <i>a (se) ascunde, a (se) adăposti</i>.</p>
<p><i>a numi</i> – 1. назвать (<i>a da un nume; a boteza, a denumi</i>) 2. обозвать (<i>a califica, a categorisi, a eticheta</i>) 3. называть (<i>a considera talent înăscut; a socoti, a caracteriza</i>) 4. называть (<i>după numele de familie</i>) 5. назначать (<i>la lucru, într-o funcție</i>)</p>	<p>закусить – <i>a mânca (puțin)</i> перекусить – <i>a lua un aperitiv</i> подзакусить – <i>a gusta, a lua o gustărică</i></p>
<p><i>a reuși</i> – 1. застать (~ <i>să vadă; ~ la tren</i>) 2. поспеть (~ <i>din urma cuiva</i>) 3. ухитриться (~ <i>să iasă din încercătură</i>) 4. удаваться (<i>a ajunge la rezultatul dorit</i>)</p>	<p>родить – <i>a naște</i> уродить – <i>a făta (despre animale)</i> породить – <i>a da naștere</i></p>

Firește, elementele limbii nu se studiază la învățarea unei limbi străine izolat, căci „cuvîntul nu poate fi conceput ca o unitate izolată a limbii, ci ca un element integrat unei structuri”. De aceea „orice cuvînt trebuie integrat în contexte cît mai variate nu numai pentru a-i clarifica sensul, ci și pentru a-l menține viu în memoria cursanților” (Predarea 2003: 131).

De exemplu, *a scădea*: *prețurile scad* – *cei scăd*; *ziua scade* – *se scade*; *Nistrul scade* – *se scade*; *zeama scade* – *se scade*; *temperatura scade* – *se scade*; *focul scade* – *se scade*; *vocea scade* – *se scade*; *soarele scade* – *se scade*; *puterile scad* – *se scade*; *durerea scade* – *se scade*; *a scădea cheltuielile* – *se scade*; *a scădea în greutate* – *se scade* etc.;

a sparge: ~ *vesela* – *se scade*; ~ *geamul (cu mingea)* – *se scade*; ~ *lemne (cu toporul)* – *se scade*; ~ *nuci (cu ciocanul)* – *se scade*; ~ *abcusul (cu bisturiul)* – *se scade*; ~ *o locuință* – *se scade*; ~ *gheața* – *se scade* etc.

Prin urmare, „pentru un vorbitor de limba română, delimitarea sensurilor nu este dificilă. Pentru cei care învață limba română, important este să nu scape din vedere faptul că fiecare sens al unui cuvânt polisemantic se delimitează de celelalte printr-o combinație de trăsături semantice care se află în relații generice” (Constantinoviici 2006: 95). Așadar, pentru o folosire corectă a cuvântului trebuie să cunoaștem nu numai echivalentul lui în limba maternă, ci și caracteristicile lui semantice, morfologice, sintactice și combinatorii în limba studiată. Din acest punct de vedere, „orice curs de predare a limbii străine urmează să includă exerciții care ar avea drept sarcină însușirea caracteristicilor semantice, caracteristicilor morfologice, caracteristicilor sintactice și a caracteristicilor combinatorii ale cuvintelor” (Predarea 2003: 130).

Astfel, după cum bine se știe, majoritatea cuvintelor sînt polisemantice, dar sistemul de sensuri dintr-o limbă nu corespunde cu cel din altă limbă. Uneori „limba-sursă dispune de mai puține sensuri decît limba-țintă și invers” (Condrea 2006: 55). De exemplu, lexele *palmă* în limba rusă se traduce: 1. ладонь; 2. пощечина; 3. пядь (~ de pămînt; ~ de loc); 4. ласты; 5. выбивалка для ковров, iar lexele *вид* are în limba română sensul de: 1. aspect, înfățișare, exterior, aparență, aer, chip, mină, stare; 2. priveliște, vedere, perspectivă, peisaj; 3. (pl.) (fig.) planuri, intenții, perspective (planuri de viitor); 4. (sg.) vedere, vîz (на виду у всех = în vîzul tuturor).

Totuși interferențe semantice apar, de obicei, în situațiile cînd doi sau mai mulți termeni din limba-țintă corespund unui singur termen din limba-sursă sau invers: *fluviu, rîu* – река. În asemenea situații, subiectul vorbitor devine confuz și nu intuiește întotdeauna cuvîntul potrivit. De aceea „compararea articolelor din dicționarul bilingv cu cele din dicționarele monolingve este o procedură care trebuie începută la clasă, urmînd ca elevul să înțeleagă pentru restul vieții că nu orice sens se potrivește oricărei traduceri” (Sclifos *et alii*, p. 50).

Conchidem că învățarea unei limbi constă, în primul rînd, în învățarea conștientă a lexicului ei și a folosirii unităților lexicale adecvate, potrivite în procesul comunicării. Or, dacă extragem dintr-o limbă lexicul, în ea nu mai rămîne nimic. Totul în limbă începe și sîrîște cu „Măria Sa cuvîntul”.

Referințe bibliografice:

1. Biriș, Gabriela, *Privitor la necesitatea unor lucrări lexicografice pentru limba română ca L2, în Cultură și identitate românească. Tendințe actuale și reflectarea lor în diaspora* (coord. Ofelia Ichim), Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013, p. 37-48.
2. Constantinoviici, Elena, *Semantica și morfosintaxa verbului în limba română*, Chișinău, CEP USM, 2006.
3. Granaci, Lidia; Guțuțui, Tatiana, *Metodica predării limbii române în ciclul primar al școlii alolingve*, Cimișlia, Editura TipCim, 1994.
4. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului*, Chișinău, Editura Cartier, 2003.
5. Purice, M.; Guțu, V., *Limba română în școlile alolingve*, Chișinău, Editura Lumina, 1994.
6. Rusiewicz-Woźny, Krystyna; Struzińska, Justyna, *Însușirea unei limbi străine (româna) în fața problemelor de interferență lingvistică*, în *Dialogos*, 2002, nr. 6, p. 146-150.
7. Sclifos, Lia; Goraș-Postică, Viorica *et alii*, *O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic*, Chișinău, F.E.-P. „Tipogr. Centrală”, 2010.

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE INTERPRETARE A EUFEMISMELOR ÎN TEXTUL POLITIC ȘI ECONOMIC

Oxana CHIRA, lector universitar, Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Résumé: *En étant un phénomène négligé dans la littérature de spécialité, l'analyse de diverses manifestations des euphémismes pourrait contribuer à élucider des aspects concernant le locuteur dans une manière de masquer la réalité, spécialement quand on fait référence aux aspects politiques. Par le biais des textes médiatiques, les étudiants se confrontent à la complexité langagière objective propre à une langue en tant qu'elle est ancrée dans un cadre culturel et civilisationnel donné. Souvent, les mots employés par les médias sont choisis par le publiciste en ayant une intention: pour masquer la réalité, pour inciter ou pour bouleverser le lecteur. Tous ces types d'intention sont «matérialisés» par le locuteur à l'aide des euphémismes.*

Mots-clés: *euphémisme, discours médiatique, langue de bois, politiquement correct, euphémisation, tabou, interdiction de langage.*

Pornind de la definiția „competența este capacitatea unei persoane sau a unui grup de persoane de a realiza o sarcină de învățare, profesională sau socială la un nivel de performanță prestabil de

un standard într-un context dat” (Curriculum 2010: 8-9), putem să perseverăm, în baza competențelor de comunicare ale studentului, pe dezvoltarea competențelor de cultură generală. Acest lucru va determina încadrarea studentului într-un mediu social de activitate și, indirect, va impulsiona dezvoltarea anumitor competențe de interpretare și de receptare a eufemismelor. Totodată, textele prevăzute de curriculum pot fi literare și nonliterare, interpretate în atelierul de lectură care vin să promoveze formarea de competențe pragmatice. E cazul să menționăm că la baza atelierelor de lectură, prioritar stă lucrul pe text, de aceea încercarea de interpretare a eufemismului în textele politice sau/și economice (interviuri, articole de ziar, afișe publicitare, anunțuri) este strict necesară. La cursurile de lexicologie, stilistică, la orele practice de limbă străină și de traducere aplicată ar fi recomandabil, la nivel de sugestie, ca studentul să capete abilități de analiză lexicală a textului publicistic prin identificarea eufemismelor. Făcând uz de metoda substituției, studentul își îmbogățește vocabularul, conștientizează rolul eufemismelor în comunicarea orală și scrisă.

În discursul politic se poate observa un anume specific de utilizare a modalităților de redare a informației. Acest specific e determinat de scopul textului politic: de a camufla sau, dimpotrivă, de a reliefa aspectele negative/pozitive ale realităților evocate, de a-l afecta sau, dimpotrivă, de a-l pondera, cât mai puțin/mult pe destinatar.

Într-un cuvânt, acest specific e conturat de finalitățile pe care le urmărește un text politic, întrucât, „ca orice tip de text, și textul politic este determinat, cu privire la procedeele sale de bază, prin finalitatea sa și prin funcțiile care corespund unei asemenea finalități” (Coșeriu 1996: 15). Dintre aceste procedee fac parte și eufemismele care nu sînt altceva decît niște mijloace de aplicare a strategiilor verbale nu numai de către politicieni sau membri de partid, dar și de cei care se pronunță, în general, pe marginea problemelor social-politice, istorice, economice etc. Astfel, dacă unii evită cuvîntul *război*, utilizînd eufemismul *conflict* (*conflictul din Iugoslavia*, *conflictul transnistrean*), dar se referă la *război*, e limpede că și ceilalți utilizează cuvîntul *conflict*, referindu-se la același semnificat. Cu alte cuvinte, și unii, și alții vizează aceeași realie, întrucît și unii, și alții se referă la „nuanțe și valori asociate semnificatului”, dar nu la „nuanțe ale semnificatului” (*ibidem*, 13). Altfel zis, valoarea eufemistică a unităților lingviale e în funcție de o serie de factori extralingvistici, precum ar fi situația politică, intenția emițătorului, circumstanțele comunicării etc. De exemplu, îmbinarea *epoca de aur* a căpătat valoare eufemistică după căderea regimului ceaușist, iar îmbinările *evenimentele din 7 aprilie* și *revoluția twitter²⁷ din 7 aprilie* (Lumea, 2011, nr. 5, p. 34) „s-au născut” cu valoare eufemistică odată cu protestele în masă din 7 aprilie 2009 din Republica Moldova.

Ca atare, eufemismele din domeniul politicii (ca și din alte domenii) pot fi examinate sub diverse aspecte. Astfel, examinîndu-le din punct de vedere structural, putem constata că prevalează evident cele alcătuite din mai multe cuvinte. Lucru explicabil dacă ne gîndim la faptul că, în virtutea evitării confruntării directe cu subiectul abordat, numărul mare de termeni îndepărtează oarecum atenția receptorului de la informația transmisă. Sub aspect structural, pot fi distinse trei tipuri de eufemisme politice rezultate:

- 1) prin extindere: cuvînt → expresie: „comunist” → *posesor al carnetului roșu*.
- 2) prin contragere: expresie → cuvînt: „criza economică” → *recensiune*.
- 3) prin echivalență: „familie săracă” → *familie vulnerabilă*.

Pentru a dezvolta competențele de receptare și de interpretare a eufemismelor, studentul are nevoie de cunoștințe privind mijloacele de formare a eufemismelor politice:

1) Abrevierea. Eufemismele exprimate prin intermediul abrevierilor au la bază denumiri de organisme, instituții economice, personalități, partide politice etc. Acest tip de eufemisme sînt utilizate în scopuri criptologice (*racheta MX* sau *operațiunea RYAN* pentru „atacul cu rachete nucleare”), ironice (*PDM* „Partidul Democrat din Moldova” pentru „Păpușarul Deține Moldova”);

2) Antonimia. Eufemismele formate în baza antonimelor mai sînt numite de cercetători „eufemisme create prin negație”, prefixul *-ne* fiind cel mai frecvent element derivativ utilizat la crearea eufemismelor antonimice: *cinstit* vs. *necinstit* „corupt”: „Vrem demisia politicianilor necinstiți!” (<http://lideruldeopinie.ro>, vizitat 12.02.2013); *ortodox* vs. *neortodox* „ilegal”;

3) Metonimia. Metonimia se transformă în eufemism: De exemplu: personalități pentru trăsături umane, acțiuni, circumstanțe etc.: „Cei mai bătrîni și-au amintit de postavka de pe vremea

²⁷*Twitter* (engl.) „stare de nervozitate”.

lui Stalin, cînd nkvd-iștii și funcționarii sovietici umblau pe la casele oamenilor” (www.timpul.md, vizitat 08.04.2011): *de pe vremea lui Stalin* „de pe vremea represiilor, arestărilor în masă”;

4) Sinecdoca. Sinecdoca eufemistică: De exemplu: „Liderul creștin-democrat, cel mai iscusit politician cu barbă din Moldova!” (https://freemd.wordpress.com, vizitat 12.07.2009): *barba* substituie o parte din aspectul fizic al politicianului Iurie Roșca care este asociat cu un act de trădare a spiritului național din Moldova;

5) Hiperbola. Limbajul politic, spre deosebire de alte tipuri de limbaj, face chiar abuz de exagerări. Astfel, dacă e *victorie*, apoi numaidecît e *istorică, epocală, grandioasă, decisivă, măreață, monumentală, superbă, irepetabilă* etc.; dacă e *mentalitate* numaidecît e *de slugoi*, dar nu *de slugă* sau *slugarnică*. De exemplu: „În aceste zile istoria a consemnat o nouă victorie de răsunet a DNA în lupta împotriva corupției și corupților din România” (http://gazetadecluj.ro, vizitat 13.09.2014);

6) Litota. Spre deosebire de hiperbolă, litota se utilizează mai puțin în limbajul politic: „Momentan nu prea există vreo *luminiță* în politica noastră”: prin *luminiță*, gravitatea situației politice este evidentă;

7) Cuvinte din vocabularul cu sferă de utilizare limitată, cum ar fi:

– barbarisme: „Gloriosul trecut de luptă și de muncă al Otciznei roșii²⁸!” (*Semn*, 2010, nr. 2, p. 25);

– ocazionalisme: „Fiecărei minciuni iliesciene²⁹ (de genul: «Nu ne vindem țara!») îi corespunde o minciună băsesciană³⁰ (de genul: «Voi susține micii întreprinzători!»)” (*Lumea*, 2010, nr. 2, p. 60); „Apar elemente voroniste³¹ în retorica lui Lupu” (www. pldm.md, vizitat 14.12.2010);

8) Jocul de cuvinte: „De peste strada de catedrala chișinăuiană de importanță panbasarabească-secesionistă-promoscoviteană (pentru că *promosco-vită* nu prea sună, nu?)” (Butnaru 2010: 201);

Cu titlu de concluzie, menționăm că la examinarea comportamentului, sub diverse aspecte, al eufemismelor din domeniul politicii trebuie avut în vedere că ele, fiind, prin definiție, purtătoare ale unei „influențe ideologice”, sînt adresate unui destinatar cu caracter de masă. În plus, scopul utilizării unor atare eufemisme nu trebuie redus la „a minți opinia publică” (or există și situații cînd eufemismul politic exprimă mai veridic și mai convingător realitatea) sau „a reda ceva neplăcut printr-un procedeu mai delicat” (or există și situații cînd „ceva neplăcut” poate fi redat printr-un procedeu „mai puțin delicat”).

Oricine ar dori să caute un eufemism în domeniul economiei, îl va găsi aproape în fiecare zi de afaceri, portal de informații despre piața de valori, în știrile din domeniul economiei, în dezbaterile preelectorale etc. Analiza eufemismelor din limbajul economic confirmă punctul de vedere al cercetătorilor conform căruia fenomenul eufemiei are determinare extralingvistică.

Despre această determinare, despre intervenția conștientă a vorbitorului în utilizarea eufemismelor economice ne mărturisesc elocvent textele publicitare: se creează impresia că există persoane care se ocupă, în mod special, de strategiile de publicitate privind inventarea termenilor în vederea menținerii stării de spirit pozitive a clienților și a acționarilor. De regulă, termenii care au o conotație negativă sînt înlocuiți prin eufemisme de afaceri. Acest fapt este vizibil în anunțurile publicitare ce urmăresc, de fapt, o strategie specifică anunțurilor – cea de a oferi ceva și de a convinge receptorul că acceptarea ofertei îi avantajează. Utilizarea eufemismelor în anunțurile publicitare privind intenția de a realiza produsele trădează politețea și respectul ofertantului: *maturizarea precoce a tenului* pentru „îmbătrînirea tenului”, *produs destinat igienei intime pentru femei* pentru „tampoane pentru femei”, *cremă Anti-Age* pentru „cremă contra îmbătrînirii”, *cremă emolientă* pentru „cremă de înmuiere”, *fixarea dentară* pentru „înlocuirea dinților”, *dantură mobilă* sau *dantură falsă* pentru „proteza dentară”, *bio fresh spray bucal* pentru „spray împotriva mirosului neplăcut al gurii”, *spray antiperspirant* pentru „spray contra transpirației excesive” etc. În general, în reclamele publicitare se optează pentru formulări cît mai originale și irepetabile, dar care, în același timp, să permită receptorului să anticipeze intenția emițătorului și să identifice sortimentul propus.

²⁸*Otcizna* < rus. *отчизна* (*Otcizna roșie* „Patria roșie” pentru „Uniunea Sovietică”).

²⁹*iliescien* < I. Iliescu.

³⁰*băsescian* < T. Bănescu.

³¹*voronist* < V. Voronin.

Eufemismele din sfera economiei, deseori, au fost supuse criticii, deoarece recurg la utilizarea unui metalimbaj. Utilizarea așa-zisă metalingvistică a eufemismelor depinde, în mare măsură, de interesul pentru limbajul specializat al emițătorului.

Dacă cineva intenționează să explice un termen, să clarifice o situație, să evite numele real al cauzei, apoi el are aceeași menire de a camufla, deci de a utiliza un limbaj secret. Sub acest unghi de vedere, natura eufemistică a expresiilor din sfera economiei poate fi examinată de cercetători drept un limbaj specializat, precum cel al infractorilor, elevilor, studenților, soldaților etc. De exemplu: „Contabilitatea creativă și managementul rezultatului sunt eufemisme care se referă la acele practici contabile care deviază de la standardele contabile...” (*Revista de investigare a criminalității*, 2012, nr. 1, p. 54). Eufemismele din sfera economiei aparțin limbajului specializat și țin de modernizarea, aprecierea și respectarea, totodată, a paralelismului de sens (de exemplu *agent imobiliar* – funcția unui „vânzător de case/apartamente”, *funcționar la Pompe Funebre* – funcția unui „gropar”, *manager* – funcția unui „administrator”): „Pînă și portarii de acolo ajung door menageri!” (*Dilema Veche*, 2010, 17-23 iunie, p. 2): *doormanager* pentru „portar”, *operator de Call Center* pentru „telefonist”, *ranger* pentru „pădurar”, *forțe logistice de păstrare a curățeniei* pentru „lucrător auxiliar pentru a face curățenie”).

Exemplele de mai jos (în special, din limba engleză) ilustrează de ce eufemismele sînt atît de populare în limbajul actorilor economici. Un termen englez utilizat frecvent în ultimul timp în limbajul economic este *off-shore*, *offshore* pentru „fantom, neexistent”: „Firma offshore te scapă de taxe, de răspundere și îți salvează averea în caz de divorț” (www.ziaruldeiasi.ro, vizitat 06.10.2012). Eufemismele *queen size*, *full size* au o conotație pozitivă pronunțată, și persoanele care poartă dimensiuni mai mari pot fi oarecum mîndri de faptul că poartă *king-size*.

În anunțurile de la rubrica *Vînzări* se întîlnește frecvent sintagma *în stare bună* care ne informează că obiectul oferit spre vînzare funcționează, dar nu este nou. În felul acesta, emițătorul nu minte, dar nici nu transmite informația într-un mod direct: „Se vinde urgent mașină în stare bună!” (<http://www.macler.md>, vizitat 20.03.2009). Cu același scop, de a transmite o informație indirectă, se poate observa utilizarea eufemismului din următorul exemplu: *odihnă involuntară* pentru „șomaj”: „Unele domenii social-economice sînt grav afectate de odihnele involuntare ale personalului” (*Timpul*, 2009, 9 iulie, p. 6).

Deseori, asistăm la o retabuizare a societății, datorată, de această dată, interdicțiilor lingvistice, deci la crearea unor tabuuri artificiale care are loc de la limbă la societate. Limbajul politico-tabuizează realitățile netabuistice, agravîndu-le prin eufemizarea forțată și prin interzicerea folosirii unor structuri lexicale existente în limbă în mod tradițional: „Rubla rusească a atins astăzi noi minime istorice” (<http://protv.md/>, vizitat 12.04.2014): *a atinge noi minime istorice* pentru „a scădea, a se devaloriza”; „Eu vă asigur că putem avea relații economice asimetrice cu Uniunea Europeană, fără a deveni anexă a marilor corporații transnaționale din Uniunea Europeană sau Statele Unite” (www.ppcd.md, vizitat 10.02.2015): *relații economice asimetrice* pentru „inegalitatea economică”.

Astfel, caracterul specific al eufemismelor din domeniul economic se remarcă prin anumite trăsături care l-ar putea delimita în cadrul textelor practice: indeterminarea (confuzia, imprecia) semantică și limbajul corporatist din mediul de afaceri („buzzwords”) etc. Funcții precum „insinuarea”, „falsificarea intenționată a lucrurilor”, „ascunderea gîndirii” (Coșeriu 2002: 24), aflate sub semnul eficacității persuasive, îl atrag pe emițător să utilizeze eufemismele în acest domeniu, deoarece destinatarul nu are posibilitatea de fiecare dată să verifice validitatea mesajului economic.

Tot mai insistent în ultimii ani se abordează problema formării competențelor de comunicare la studenți, de aceea am făcut mici încercări de a nominaliza eufemisme concrete și necesare studenților pentru o analiză mai profundă a textelor politice și economice. Definiția competențelor ne-a motivat că „acestea trebuie dezvoltate pînă la finalizarea educației obligatorii și urmează să acționeze ca un fundament pentru învățarea pe parcursul întregii vieți” (Cartaleanu *et alii* 2008: 5). În concluzie, e important să menționăm că studierea eufemismelor și interpretarea lor contextuală contribuie la formarea competențelor comunicaționale și ghidează studentul-cititor spre perceperea lumii prin universul textului.

Bibliografie:

1. Cartaleanu, T., *et alii*, *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*, Chișinău, Centrul Educațional Pro Didactica, 2008.

2. Coșeriu, E., *Limba și politică*, în *Revistă de lingvistică și știință literară*, 1996, nr. 5, p. 10-29.
3. Coșeriu, E., *Limba și politică*, în *Identitatea limbii și literaturii române în perspectiva globalizării* (editat de Ofelia Ichim & Florin-Teodor Olariu), Iași, Editura Trinitas, 2002. p. 17-40.
4. *Limba și literatura română*, Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a, Chișinău, Editura Știința, 2010.

Surse:

1. Butnaru, L., *Ruleta românească*, Chișinău, Editura Prut Internațional, 2010.
2. *Dilema Veche*. Revistă de opinie și cultură, România.
3. *Timpul*. Cotidian național, Republica Moldova.
4. *Lumea*. Revista de politică globală și eveniment internațional, România.
5. *Semn*. Revistă literară, Republica Moldova.
6. *Revista de investigare a criminalității*, România.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Елена СИРОГА, доктор, конференциар, Факултет словесности,
Бэлцкіі госуниверситет имени Алеку Руссо

Abstract: *This article discusses ways to improve the teaching of language subjects explored technologies such as process-cognitive approach, integrative approach, identifies their strengths, analyze their optimal application at different stages of the learning process, emphasized the importance of using information technologies.*

Keywords: *philological discipline, process-cognitive approach, integrative approach, innovative technologies, methods, mental operations, optimization, learning content.*

Общество ставит перед вузом задачу подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих профессиональной компетенцией, ориентированной на умение адаптироваться в любых ситуациях, самостоятельно применять полученные знания для решения разнообразных проблем, критически мыслить, использовать современные технологии, быть коммуникабельными, контактными, развивать интеллект, повышать культурный уровень. Чрезвычайно важная роль в осуществлении этой задачи принадлежит языковому фактору.

Исследователь Т.В. Зырянова отмечает: «В решении проблемы гуманизации высшей школы большая роль отводится филологам и филологически ориентированным педагогам» (Зырянова 1998: 2).

Актуальность исследования обусловлена новой парадигмой образования, в рамках которой центральным является компетентностный подход к обучению. В настоящее время было опубликовано достаточно большое количество научно-методических работ, рассматривающих проблему оптимизации подготовки студентов-филологов. Основное внимание в данных работах уделено таким вопросам, как компетентностный подход к подготовке филологов и трактовка понятийно-терминологического аппарата, в частности, дефиниции понятий компетенции, компетентностный подход, процессуально-когнитивный подход, когниции, интегративный подход. Указанной проблеме уделял большое внимание такие ученые, как: В.В. Виноградов, Н.В. Кузьмина, Л.А. Петровская, И.А. Зимняя, В.Г. Воронцова. В этом плане представляет интерес исследование Т.С. Табаченко. Автор, изучив основные характеристики и проблемы современного образования, выявила основные противоречия, характеризующие современное состояние процесса обучения: противоречия между низким уровнем познавательных способностей студентов, их возможностями и информационными потребностями, которые проявлялись в разной степени подготовленности к восприятию учебной информации; противоречия между возросшими потребностями студентов и консервативными формами и методами профессиональной деятельности преподавателя; противоречия, связанные с необходимостью поиска новых способов реализации гуманистических ценностных ориентиров процесса обучения и недостаточной готовностью преподавателя к деятельностному обучению (Табаченко: 2007: 13-14). Способ разрешения данных противоречий исследователь совершенно справедливо видит в новых подходах к процессу обучения, в частности, в процессуально-когнитивном подходе к образованию филологов.

Т.С. Табаченко утверждает, что применение процессуально-когнитивного подхода к обучению будет способствовать развитию «проектировочных умений, лингво-когнитивного уровня языковой личности и формированию критического мышления студента-филолога (Табаченко 2007: 6). Базой для данного подхода являются основные концептуальные положения когнитивной лингвистики. Когнитивный подход в преподавании лингвистических дисциплин приводит к пониманию смысла изучаемой языковой единицы. Здесь необходимо подчеркнуть, что изучение лингвистических дисциплин предполагает «обучение когнитивному пониманию, выводящему студента на формирование смыслов, зависящих от внутренних процессов познания (Табаченко 2007: 17). Лингвистические дисциплины обеспечивают формирование когнитивной структуры языковых знаний, которая является собой преобразование коммуникативного намерения путем использования набора языковых единиц в дискурсе. Таким образом, когнитивная модель представляет модель переработки информации в смысловые компоненты профессионального сознания, трансформацию знаний в способы действий. При изучении филологических дисциплин с помощью когнитивного подхода студент должен свободно выполнять такие мыслительные операции, как синтез, сравнение, анализ, обобщение, классификация, трансформация, субституция, установление определенных закономерностей и правил. Совершенствование этих мыслительных операций возможно при изучении курса «Современный язык». Вузovsky преподаватель, используя данный подход к обучению, сможет устранить у студентов отдельные недостатки интеллектуальной познавательной деятельности, развивая: память, критическое мышление, восприятие, волю. Именно филологические дисциплины позволяют включать в структуру способностей студента интеллект, обучаемость и креативность. Реализация когнитивного подхода при изучении филологических дисциплин требует выполнения определенных правил: необходимость понимания изучаемого материала, умения решения проблемных задач, умения использования языковых единиц в дискурсах разного типа. Преподаватель, в свою очередь, должен применять коммуникативно значимые тренировочные и контрольные упражнения, способствующие формированию внутренней мотивации к самому процессу обучения. Такой подход к процессу обучения способствует переносу акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студента, что способствует оптимизации учебного процесса за счет модификации позиции самих студентов, а именно: изменение операциональной структуры их деятельности.

Весьма важным в оптимизации преподавания лингвистических дисциплин является интегративный подход, связанный с тем, что современное состояние филологического образования обусловлено уровнем профессиональной подготовки учителя-филолога, его эрудицией и ценностной ориентацией.

Исследователь Л.П. Водясова отмечает, что «ошибка учителя-словесника более заметна, чем ошибка преподавателя другой дисциплины, стоит только обратиться к нашей речи – устной и, тем более, письменной» (Водясова 2015).

Интегративный подход к изучению филологических дисциплин репрезентируется на понятийном уровне, и только потом на уровне содержания обучения в целом. Чрезвычайно необходимым представляется нам учет связи лингвистических и литературоведческих дисциплин, образующих определенную систему. В условиях мультилингвального и мультикультурного социума весьма важен сопоставительный аспект изучения филологических дисциплин. О рол сопоставительного изучения языков писал Ш. Балли: «... теоретически безразлично, принадлежат они или не принадлежат к одной и той же исторической семье языков» (Балли 1955: 328). Выдающийся лингвист Бодуэн де Куртенэ отмечал огромное значение сопоставительного изучения родственных и неродственных языков: При наличии в головах ... двух языков можно рискнуть предложить ... сравнительное обозрение сходства и различий и вообще особенностей этих языков, все равно, будут ли языки родственные в той степени, как, например, польский и русский, или же менее родственные. Очень благодарное средство для развития наблюдательности и научного мышления ... представляет сравнение языков по их строению... (Бодуэн де Куртенэ 1906: 75). Предметом, которому в большей степени свойственна интеграция языка и литературы, является курс «Лингвистический

анализ художественного текста». К завоеваниям филологической науки можно отнести выделение художественного текста в качестве объекта изучения. Анализ художественного текста, основывающийся на определении эстетической функции языковых средств, требует филологического знания филологического подхода. Интеграция истории, философии, языка и литературы чрезвычайно актуальна в подготовке филолога. Всесторонняя подготовка студента, эрудиция будут способствовать тому, что анализ художественного произведения станет глубоким и адекватным. Системность художественного текста обуславливает взаимосвязь и взаимодействие всех элементов – собственно языковых: фонем, морфем, слов, предложений – и композиционных. В художественном дискурсе важен как состав языковых средств, так и характер соотношения их друг с другом.

Преподаватели-филологи постоянно ведут поиск средств реализации инновационных технологий. Предметом исследования проблемы внедрения инновационных технологий в учебный процесс занимались Н.Б. Ковалева, Л.Л. Юрова, Л.И. Рувинская, И.Н. Семенова, Т.С. Назарова. Различные аспекты использования новых информационных технологий стали объектом исследования ряда ученых: С.Г. Григорьева, А.А. Кузнецова, И.В. Роберта, Н.В. Сысоева. Так, И.В. Роберт, изучая перспективы применения современных информационных технологий в образовательном процессе отмечает, что использование новых технологий в процессе преподавания филологических дисциплин «приводит не только к изменению организационных форм и методов обучения, но и к возникновению новых методов обучения» (Роберт 2010: 116). Исследователи выделяют электронные ресурсы, являющиеся наиболее эффективными при обучении языку: специализированные учебные ресурсы, электронные словари; средства электронной коммуникации: программы мгновенного обмена сообщений, видеоконференции, чат. «применение блог-, вики технологий и веб-квестов в процессе обучения филологическим дисциплинам расширяет возможности очного образования, позволяя ... студентам выполнять проекты ж=«дистанционно» (Итинсон, Рубцова 2015: 5669).

Таким образом, внедрение новых технологий в обучении филологическим дисциплинам продиктовано объективной реальностью и необходимостью подготовки специалистов, способных критически мыслить, умеющих применять свои знания в разных жизненных ситуациях.

Библиография

1. Балли Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. М: Изд-во иностр. лит-ры, 1953.
2. Бодуэн де Куртенэ И.А. *Значение языка как предмета изучения* // Русская школа, 1906.
3. Водясова Л.П. *Интегративный подход в изучении филологических дисциплин в педагогическом институте* // Психология, социология и педагогика. 2015, №3. Электронный ресурс: <http://psychology.snauka.ru/2015/03/4534>.
4. Зырянова Т.В. *Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата пед. Наук. М., 1998.
5. Итинсон К.С., Рубцова Е.В. *Использование информационных технологий в процессе обучения иностранных студентов филологическим дисциплинам в вузе* // Фундаментальные исследования. 2015, №2-25.
6. Роберт И. *Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования*. М: ИИО РАО, 2010.
7. Табаченко Т.С. *Оптимизация профессиональной подготовки студентов-филологов по методике преподавания русского языка на основе процессуально-когнитивного подхода*: автореферат на соискание ученой степени доктора педагог. Наук. М., 2007.

НАЙМЕНУВАННЯ ОПАЛЮВАЛЬНИХ СПОРУД ТА ЇХНІХ ЧАСТИН В УКРАЇНСЬКИХ ГОВІРКАХ ПІВНОЧІ МОЛДОВИ

Діана ІГНАТЕНКО, *магістр, Бельцький державний університет ім. А. Руссо, аспірант, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

Rezumat: *Articolul prezintă rezultatele unei analize complexe a numelor instalațiilor de încălzire și a părților lor în dialecte ucrainene din nordul Moldovei cu privire la tipologie, origine și variabilitate. S-a stabilit că grupul lexical-semantic prezentat este unul dintre cel mai arhaic, vocabularul căruia conține lexeme de origine proto-slavă, germană, poloneză, turcă.*

Cuvinte-cheie: *lexem, etimologie, limba ucraineană, dialect, nordul Moldovei.*

За ствердженням відомого українського етнолога Р. Сілецького, серед багатьох аспектів дослідження народного житла етнологи виділяють насамперед горизонтальне планування і систему опалення, оскільки вивчення саме цих параметрів «дає найбільшу можливість простежити формування і розвиток типів традиційного селянського житла». Система опалення, зокрема піч, що як опалювальний пристрій житла відома на території України з IV ст. до н. е., належить до тих важливих ознак, які дають підстави говорити про типологічну єдність українського народного житла на всій території розселення українського етносу (Сілецький 2001, 230).

У структурі українських говірок півночі Молдови широко представлена лексико-семантична група лексики на позначення опалювальних споруд та їхніх частин, проте ступінь її дослідженості не є вичерпним. З метою заповнення інформаційної лакуни у цій галузі вважаємо важливим і необхідним розглянути найменування опалювальних споруд та їхніх частин з огляду на їх типологію, походження та варіативність.

На досліджуваному ареалі у мовленні інформантів спостерігається перманентна, стійка диференціація опалювальних споруд за призначенням. Так, мурована з каменю чи цегли споруда, призначена для випікання хліба, варіння святкових страв, розрахована на велику кількість їжі, називається *п'ич*, часто її називають *п'ич ва'риста* – архаїчний термін, виникнення якого, за даними Р. Сілецького, спричинило використання ефекту гарячого повітря для термічної обробки їжі (Сілецький 2001, 236), *рус'ка п'ич*, *рускаја 'п'ечка* (термін пов'язаний з традиційною культурою росіян). Зазвичай її будували у хаті, у кухні або надворі власноруч, у декілька етапів, часто цим займалися жінки родини. Зазвичай печі робили з глини і піску, із суміші яких виготовляли *вал'ки* або *катанки*, що укладали рядками у декілька етапів.

Споруду, призначену для варіння повсякденної їжі, а також частину пічки, де безпосередньо готують, кухонну муровану чи суцільнометалеву піч називають *п्लीта* (усі обстежені села), *п्लीта 'жциў'ана* (Стурз.). Сучасного «родича» кухонного начиння для готування називають *п्लीта 'газова*, *п्लीта гасова*. Залізний ящик, переважно вставлений у плиту, в якому готують їжу нагрітим повітрям, номінується запозиченою з російської мови, пов'язаною з основою *дух-* (ЕСУМ II, 150), моносемантичною лексемою *ду'хоўка* (усі обстежені села), *ду'хоўка 'газова* (Пом., Поп., Сув.), представленою в сучасній українській літературній мові (СУМ II, 444).

Споруду, що, здебільшого, розташована надворі або у господарській будівлі та призначена для господарських потреб (нагріти води для прання, зварити їжу для птиці та худоби), називають *'п'ичкоју*. *'П'ичкоју* також називають місце у печі, частину печі, призначену для паління, для закладання дров. Ще *'п'ичкоју* також називають споруду для опалювання приміщення, а її звичайно високу вертикальну частину, продовження, що служить для опалювання приміщення або декількох кімнат відразу, адже розташована між ними, називають *'груба*, *'грубка*, *'групка* (усі обстежені райони), *'соба* (Тецк.). У говірці с. Слобозія-Ширеуць Бриченського р-ну *'грубокоју* називають пічку на дворі, на якій варять їсти.

Низька піч у вигляді тапчана для лежання, а також місце на печі, на якому лежать, в українських говірках півночі Молдови можуть називатися *п'ич* (Бар., Луп., Мал., Наг.), *ле'жанка* (усі обстежені р-ни), *л'і'жанка* (Бар., У.), *ло'жанка* (Берл.), *'пречик* (Берл., Наг., Рек., Св.), *тон'шчан* (Тецк.).

За розвідкою Т.О. Черниш, яка розглядала похідні від псл. **pekti* назви кулінарних виробів, дієслово псл. **pekti*, відповідники якого представлені в усіх слов'янських мовах, належить до групи назв, що сягають слов'янських дієслівних основ, первісна семантика яких позначає дію та стан, які пов'язані з виділенням та впливом високої температури. Зазначена дієслівна основа становить ядро численного за складом і розгалуженого за структурою дериваційного гнізда, представленого в усіх слов'янських мовах. Про складний характер семантичної структури цього гнізда свідчать різноманітні тематичні розряди слів, які співвідносні із коренем *pek-*: так, у межах іменників, належних до цього гнізда, розрізняють такі тематичні групи: назви печі та її частин, господарського начиння, найменування пічників та пекарів, численні кулінарні назви, позначення внутрішніх органів людини, станів і процесів людської психіки, назви тварин і рослин тощо (Черниш 1997, 258).

Лексема **ПІЧ** праслов'янського походження, сягає індоєвропейської платформи (ЕСУМ IV, 329; 420), входить до складу СУЛМ (СУМ VI, 551). Номен **ПЛИТА** наявний у сучасній українській літературній мові із значенням «вид кухонної печі, накрита чавунною дошкою або плахою з конфорками» (СУМ VI, 584), етимологія його сягає праслов'янської мови, припускається спорідненість з грецькою мовою, проте наявний у більшості слов'янських мов (ЕСУМ IV, 446). Лексема **ГРУБА** та її демінутив **ГРУБКА** у складі СУЛМ (СУМ I, 177) є запозиченням з польської мови (пол. *gruba* «велика піч, копальня»), що походить від німецького *Grube* «яма», пов'язаного з дієсловом *graben* «копати» і спорідненого з готським *groba*, псл. *grebo* «яма, діра» (ЕСУМ I, 602).

Номен **СОБА** є безпосереднім запозиченням з румунської та молдовської мов (від рум. *sobă*, молд. *sobă*), який у цих мовах маніфестує семему «споруда для опалення приміщення», «кімната, житло». Проте в романські мови термін був запозичений з болгарської та угорської мов, можливо, з турецької (від тур. *soba* «піч»), він наявний у більшості слов'янських мов (ЕСУМ V, 339). Лексема наявна в буковинських (*соба* «грубка» (СБГ, 505)), в українських говірках Одещини (*соба* «піч, яка опалюється з сіней» (СУГО, 505; Дроздовський, 23)). Цікавим є факт існування у бойківських говірках лексем *собана* «вогнище на Купала», *собійка* «останній шар колад у стіні хати» (ОСБГ, 234), у лемківських – *собітка* «вогнище, яке запалюють в день Янка Купала». Не викликає сумніву спільне минуле твірної основи зазначених лексем.

Зовнішній вигляд та внутрішня побудова опалювальних споруд на досліджуваній території переважно не розрізняються, чим і обумовлено не варіативність назв окремих частин опалювальних споруд.

Так, отвори для закладання палива, для проходження повітря, підсилення тяги під час горіння тощо можуть номінуватися *'ф'іртка* (Луп., Мал., Пом., Поп., Сув.), *'ф'ірточка* (Бар., Пом., Поп., Стурз., Сув.), *'форточка* (Стурз.), *'двер'ка* (Пом., Поп., Сув.), *'двер'ки* (Н.Ф.), *'двер'ц'і* (Біл.), *'двер'ц'ата* (Брат., Вас., Сл.-III), *'п'ідувало* (Лоп., Тецк.), *'п'ід:увала* (Наг.), *'п'ід:увало* (Вас., Н.Ф., Сл.-III, Стурз.), *'п'ід:увайло* (Рек., Св.). Зафіксовані назви є результатом перенесення номінації з частин хати (двері, хвіртка) на частини печі з подібним зовнішнім виглядом чи функцією, отже спричинені метафоризацією. За походженням номен **ФІРТКА** (хвіртка) є запозиченням з німецької мови через польське посередництво (ЕСУМ VI, 167); лексема **ДВЕРІ** сягає праслов'янської мови (ЕСУМ II, 17); лексема **ПІДДУВАЛО** є дериватом від праслов'янського дієслова *дути* (ЕСУМ II, 148).

Значної різноманітності та варіативності у досліджуваному ареалі зазнають найменування кілець для затуляння отвору металевої дошки в кухонній плиті: *гагар'іга* (Паск.), *гарн'ізи*, *карн'іти* (Пом., Поп., Сув.), *кам'фора*, *кам'форка*, *кон'форка*, *кан'форка* (Б., Бар., Вас., Наг., Н.Ф., Окт., Стурз., У.), *'кочало*, *'кочело* (Сл.-III, Тецк.), *'кучили* (Цамб.), *круг* (Паск.), *кру'жок*, *кру'жк'е* (Берл.), *кру'чок* (Бар.), *л'уфа* (Богд., Лоп., Тецк.), *обруч* (Брат., Наг., Н.Ф., Рек., Св., Сл.-III, Стурз.), *обрушч* (Тецк.), *'пл'ітка* (У.), *р'е'шотка*, *р'і'шотка* (Наг.), *тар'іл'ц'і*, *терел'ц'і* (Брат., Луп., Мал.), *фа'жерка* (Б.).

До складу сучасної української літературної мови входить номен **КОНФОРКА** «круглий отвір у кухонній плиті, на який ставлять каструлі тощо, коли щось варять, кип'ятять» (СУМ IV, 274); *кам'фора*, *кам'форка*, *кон'форка* є фонетичними варіантами, які функціонують в українських говірках півночі Молдови, а також в західнополіських говірках (АБЛЗП, 74).

Семантичних трансформацій на тлі сучасної української літературної мови зазнають номени *круг, кружок, кручок, люфа, обруч, тарельці*.

Так, лексема **КРУГ** виступає із значеннями «мат. частина площини, обмежена колом», «ділянка якоїсь поверхні, формою схожа на таку площину», «концентричні кола, що розходяться від місця порушення водної гладіні», «ділянка поля», «предмет, що має округлу, овальну або кільцеподібну форму», «одиниця обліку готової продукції в деяких народних ремеслах і заняттях» (СУМ IV, 367); **кружок** «зменш. до *круг*», «верхня частина діжки, бочки тощо, якою накривають їх або придавлюють засолені овочі» (СУМ IV, 372); коріннями сягає праслов'янської мови (від псл. *krogъ* «щось скручене, згорнуте; круг» (ЕСУМ III, 107). Український діалектний континуум зберігає описану семантику лексем *круг, кружок*, які виступають твірною основою для цілого ряду дериватів, що доводить давність походження та функціонування в українській літературній та діалектній мовах, а також віддзеркалює традиційні для певної місцевості заняття, особливості (польовання, кулінарія, рільництво, ткацтво тощо): у поліських «невеликий ставок у полі чи в лісі», «сіножать на болотистому місці» (СПГ, 107), у західнополіських «частина площини, обмежена колом», «петля, яку утворює заєць, тікаючи від собаки», «цементне кільце для колодязя» (СЗГ I, 257; АБЛЗП, 74), у бойківських «кузов висячої колиски», «невеличка група хат у селі», «дерев'яний кружок в олійниці» (ОСБГ I, 390), у гуцульських «дощечка, на яку викидають зварену кулешу», «колінна чашечка», «таця для грошей у церкві», «піднос, деталь багатьох приладів» (ГГ, 105; МСГГ, 87), у буковинських «маленький круглий столик», «дерев'яне кружало з ручкою, на яке викидають гарячу мамалигу» (СБГ, 236), у наддністрянських «велика дерев'яна лопата, якою саджають хліб у піч», «дерев'яний кружок, яким накривають у бочці квашену капусту», «покришка» (НРС, 153), у лемківських «вісім метрів домотканого лляного полотна», «частина площини обмежена колом», «шайба, кільце» (СЛГ, 177). Проте із значенням «кільце для затуляння отвору металеві дошки в кухонній плиті» лексеми **кружок, кружок** зафіксовано тільки в українських говірках півночі Молдови.

Номен **КРУЧОК** є фонетичним варіантом лексеми **кручок**, що в сучасній українській літературній мові наявна із значеннями «металевий або дерев'яний стрижень, загнутий на одному кінці», «довга дерев'яна тичина з металевим вістря і гаком», «гачок або інший запір», «металеве пристосування для скріплення чого-небудь (на одязі, чемодані, футлярі)» (СУМ IV, 379; II, 17; I, 85; III, 421); слово є запозиченням з російської мови, в якій означає «чарка горілки; (первісно) гачок», похідне від *кручок* «гак» (ЕСУМ III, 114). У західнополіських говірках *кручок* означає «гачок», «залізний стрижень, на якому чіпляється завіс дверей», «курок мисливської рушниць», «защіпка», «гачечок у пастці, на який чіпляли приманку», «пляшечка місткістю 100-125 г» (СЗГ I, 260); у поліських «дзига», «найменша міра казенної горілки» (СПГ, 103); у бойківських «гак на кінці жердини, за допомогою якої витягають воду з криниці» (ОСБГ I, 391); у буковинських «пляшка місткістю 0,075 л» (СБГ, 237); у лемківських «кручок» (СЛГ, 177); в українських говірках Одещини «виноградна лоза з 3-4 бруньками, довжина якої 30-40 см і готова для садіння», «пристрій, що складається з жердини і гака на кінці, яким тягнуть велику рибу на човен» (СУГО, 110).

Лексема **ЛЮФА** у сучасній українській літературній мові означає «ствол вогнепальної зброї», «теплолюбна рослина родини гарбузових, молоді плоди якої вживаються в їжу, а із стиглих виготовляють мочалки, літні головні убори тощо» (СУМ IV, 575), але існує також термін *люфт*, що означає «зазор між частинами машини, пристрою» (СУМ IV, 575); *Етимологічний словник української мови* подає зазначені лексеми як запозичення з німецької мови, безпосередні у значеннях «повітря, зазор», через посередництво польської мови в інших значеннях (ЕСУМ III, 331). У західнополіських, бойківських, гуцульських, буковинських говірках лексема *люфа* існує із значеннями «мисливська рушниця», «дуло вогнепальної зброї» (СЗГ I, 296; ОСБГ I, 423; ГГ, 117; СБГ, 269); у гуцульських, буковинських та лемківських говірках наявний дериваційний ряд *люфт* «повітря», «тяга печі», «вентиляційний отвір у фундаменті», «кватирка», «протяг», *люфта* «димохід», *люфтик* «кватирка», *люфтівник*, *люфтник* «вентиляційний отвір у підлозі», «курортник, дачник», *люфтувати* «провітрювати» (ГГ, 117; СБГ, 269; СЛГ, 190). Ймовірно, саме зв'язками із зазначеними говірками обумовлена поява номену *люфа* у досліджуваних говірках.

Розповсюджена в українських говірках півночі Молдови лексема **ОБРУЧ**, що реалізує семему «кільце для затуляння отвору металевої дошки в кухонній плиті», в сучасній українській літературній мові виражає значення «зігнута кільцем металева, дерев'яна штаба, яку набивають на бочку, діжку для скріплення; обід», «те, що має форму кола, схоже на коло», «металева, дерев'яна прикраса у вигляді кільця, яку носять на голові, руках або ногах» (СУМ V, 572); походить від праслов'янського *obrocsъ* «зап'ястя, браслет, кільце», утвореного з *ob* «навколо» й основи іменника *roka* «рука» (СУМ IV, 114). Бойківські та гуцульські говірки зберігають літературні значення лексеми *обруч* «обруч», «мотузка в оборозі, якою прив'язують дах до стовпів», «обруч на колодці колеса», «обід», (ОСБГ II, 11; ГГ, 136; МСГГ, 122). Із значенням «кільце для затуляння отвору металевої дошки в кухонній плиті» номен *обруч* є поширеним в українських говірках півночі Молдови.

Лексеми **ТАРЕЛЬЦІ**, **ТЕРЕЛЬЦІ** є результатом перенесення назви посуду *таріль*, що в сучасній українській літературній мові означає «велика тарілка, кругле блюдо, піднос» (СУМ X, 40); є німецьким запозиченням через посередництво польської мови (ЕСУМ V, 523). Із значенням «кільце для затуляння отвору металевої дошки в кухонній плиті» в інших українських говірках не знайдено.

Номен **ФАЄРКА** зафіксовано у досліджуваних говірках, в інших українських говірках наявні близькі тематично лексеми-полонізи (від пол. *fajerka* «знаряддя для обігрівання; рухома пічка», що зводяться до німецького *Feuerkieke* «жаровня», *Feuer* «вогонь» (ЕСУМ VI, 63): *фалерка*, *фаєрка*, *файрка* «конфорка плити» у західнополіських, західноволинських (СЗГ II, 220; АБЛЗП, 74; МСВГ, 246), *фаєрцаг*, *фаєрцак* «запальничка» у буковинських (СБГ, 575), *файка* «люлька, велика цигарка», *файкати* «постійно курити, димити» у гуцульських (МСГГ, 205; ГГ, 194), *файчина* «люлька» у бойківських (ОСБГ, 327).

Семантично однорідними виявляються номен **КОЧАЛО**, **КОЧЕЛО**, **КОЧІЛО** у досліджуваних та буковинських говірках: *кочало*, *кочело*, *кочіло*, *кочалце*, *коцілце* «коліща», «чугунні кільця закривати отвори на плиті», «сувій полотна, доріжок» (СБГ, 229), у гуцульських говірках, в яких можуть означати «кільце, коло», «деталь у ткацькому верстаті» (МСГГ, 85; ГГ, 103).

Російськомовного походження є лексеми **РЄШОТКА**, **РШОТКА**, ймовірно, й **ПЛІПКА**. Номен **ГАГАРІГА**, **ГАРНЗИ**, **КАРНТИ** не знайдено у словниках інших літературних мов чи діалектних угруповань.

Горизонтальна частина димоходу, що лежить на горищі (лежак), може номінуватися *ур'соїка* (Лоп., Окт., Рек., Св., Сл.-Ш, Тецк., Цамб.), *ур'соайка* (Біл.), *уодж'ак* (Біл.), *гаж'ак* (Окт., Цамб.), *гож'аг* (Вас.), *гадж'ак* (Наг.), *годж'ак* (Лоп., Рек., Св., Тецк.), *ходж'ак* (Бар.), *г'ер'лишч*, *дер'лишч*, *д'ер'лишч*: *У собі дерлиц прочистив і потягнуло* (Тецк.).

Жодна із зазначених назв не зафіксована ні в сучасній українській літературній мові, ні в інших українських діалектах. Проте лексеми входять до складу румунської та молдовської мов, звідки, вірогідно, були запозичені в українські говори (рум. *ursoaică*, *hogeac*, *ogeaс* «частина димоходу»). В румунській мові номен **УРСОАЙКА** (*ursoaică*) виражає семему «ведмедиця», «гребля», вірогідно перенесення назви на частину димаря відбулось на підставі метафори; номен **ГОДЖЯК** є поркізмом, запозиченням з турецької мови (тур. *osak* «вогнище, пічка, димар»), що утворилося від злиття компонентів – числівника *уч* «три» і іменника *ajak* «нога», отже, початкове значення «триніжок, під яким розпалювали вогонь», яке через молдавське посередництво з'явилося у досліджуваних говірках.

У традиційній побудові печі завжди планувалися різноманітні ніші, заглиблення, які могли бути функціонально призначеними, наприклад, для зберігання необхідних дрібних кухонних речей, або зручними у використанні печі, наприклад, місце для жару, палива, відра, чи місце для ніг, щоб зручно було підніматися на піч. Семему «невелика ніша між кошином та бічною стіною, де можуть зберігатися сірники, сіль; пічурка», «заглиблення біля комина для дрібних кухонних речей; кашуба», «бічна ніша біля отвору печі, куди вигрібають попіл і жар» можуть бути репрезентованими лексемами *п'реч'ік* (Берл.), *п'речик* (Брат.), *п'рип'ічок* (Окт., Цамб.), *п'рипч'ік* (Стурз.), що є деривативами праслов'янського слова *пич*; а також номеном *ку'ток* (Стурз.).

Етимологічний словник української мови за редакцією О.С. Мельничука подає етимологію слова **КУТ**, яка зводиться до псл. *kotъ*, спорідненого з грецьким «куток ока», та до індоєвр. **kat-* «згинати» (ЕСУМ III, 161). Проте А.К. Каїржанов, який досліджував тюркізми в російських говорах Одещини, відносить слово **кут** саме до тюркських запозичень, яке увійшло до грецької мови ще у VI-VII ст. н.е. Висновками А.І. Каїржанова є пояснення, згідно з якими анти, запозичивши слово *кут*, вживали його в сакральній практиці, щоб умилювати душу померлих предків, для чого відводили спеціальне приміщення у житлі (*кут, куток, куть, покуть*), готували обрядову поминальну страву (*кутя, кутья*) (Каїржанов 2013, 26). В аналізованих говірках лексеми **кутик, куток, куточок** можуть виражати семемі: 1. Поличка з образами, божник. *Ікони ставили у куточку* (с. Помпа Фалештський р-н). 2. Ніша між комином та бічною стіною, де можуть зберігатися сірники, сіль. *Коло пічки є куток для мелочовки, там сирники, соль* (с. Стурзівка Глоденський р-н), компенсуючи відсутність українських літературних лексем *божниця, божник, пічурка* вживанням найменувань за метонімізації (назва меблів – розташування у житловому приміщенні).

Розглянувши ЛСГ «Найменування опалювальних споруд та їхніх частин» у структурі українських говірок півночі Молдови, можемо засвідчити, що представлена група є однією з найархаїчніших за походженням, що підтверджує наявність переважної кількості лексем праслов'янського походження, які сягають індоєвропейської мовної платформи. Разом з тим, дослідження дало змогу виявити велику кількість германізмів, запозичених за польським посередництвом, що, як відомо, є традиційними для спеціальної, професійної термінології. Цікавим є факт наявності семем, які можуть бути вираженими тюркськими запозиченнями, що ввійшли у досліджувані говірки через румунське посередництво, не наявних в сучасній українській літературній мові та інших українських говорах.

Література:

1. Дроздовський, В.П., *Південнобессарабські українські говірки*, в: *Праці Х республіканської діалектологічної наради*, Київ, 1961, с. 132-155.
2. Каїржанов, А.К., *Тюркізми в руських говорах Одеської області*, в: *Мова*, №19, Одеса, 2013, с. 25-29.
3. Сілецький, Р., *Проблема типології опалювальних пристроїв стародавнього житла в Україні (конструктивно-функціональні особливості печі)*, в: *Записки НТШ. Том ССХІ. Праці Комісії архітектури та містобудування*, Львів, 2001, с. 230-247.
4. Черниш, Т.О., *Суфіксальні похідні назви кулінарних виробів із коренем псл. *rek- у слов'янських мовах*, в: *Український діалектологічний збірник: Книга 3. Памяті Тетяни Назарової*, Київ, Довіра, 1997, с. 258-266.

Джерела

ГГ – *Гуцульські говірки, Короткий словник*, за ред. Я. Закревської, Львів, 1997, 232 с.
ЕСУМ – *Етимологічний словник української мови*: в 7 т., Київ, Наукова думка, 1982 – 2012.
НРС – Шило, Г.Ф., *Надністрянський регіональний словник*, Львів, 2008, 288 с.
ОСБГ – Онішкевич, М. Й., *Словник бойківських говірок*, Ч. 1, 2, Київ, Наукова думка, 1984.
СБГ – *Словник буковинських говірок*, заг. ред. Н.В. Гуїванюк, Чернівці, Рута, 2005, 688 с.
СЗГ – Аркушин, Г.Л., *Словник західнополіських говірок*: в 2 т., Луцьк, Вежа, 2000.
СЛГ – Пиртей, П.С., *Словник лемківської говірки*, Legnica-Wrocław, 2001, 461 с.
СПГ – Лисенко, П.С., *Словник поліських говорів*, Київ, Наукова думка, 1972, 260 с.
СУГО – *Словник українських говорів Одещини*, за ред. О.І. Бондаря, Одеса, ОНУ імені І.І. Мечникова, 2011, 222 с.
СУМ – *Словник української мови*: в 11-ти т., Київ, Наукова думка, 1970-1980.
DELR – Ciorănescu, A., *Dicționarul etimologic al limbii române*, București, Editura Saeculum I.O., 2007.

Список скорочених назв обстежених населених пунктів

Берл. – с. Берлінци Бричанського р-ну, Біл. – с. Білявинці Бричанського р-ну, Богд. – с. Богданешти Бричанського р-ну, Григ. – с. Григорівка Синжерейського р-ну, Д. – с. Дану Глоденського р-ну, Єг. – с. Єгорівка Фалештського р-ну, Наг. – с. Нагоряни Ришканського р-ну, Нат. – с. Наталівка Фалештського р-ну, Н.Ф. – с. Нові Фундури Глоденського р-ну, Окт. – с. Октябрське Синжерейського р-ну, П. – с. Пояна Єдинецького р-ну, Пом. – с. Помпа Фалештського р-ну, Поп. – с. Попівка Фалештського р-ну, Рек. – с. Режерія Ришканського р-ну, Сад. – с. Садове Бельцького р-ну, Св. – с. Свердія Ришканського р-ну, Стурз. – с. Стурзівка Глоденського р-ну, Сув. – с. Суворівка Фалештського р-ну, Тецк. – с. Тецкани Бричанського р-ну, У. – с. Унгри Окницького р-ну, Цамб. – с. Цамбула Синжерейського р-ну, Ябл. – с. Яблона Глоденського р-ну.

ФОНЕТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ГОЛОСНИХ ЗВУКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: КОМПАРАТИВНИЙ АСПЕКТ

Марія ДРУЖИНЕЦЬ, канд. н.,

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Придніпровський державний університет ім. Т. Г. Шевченка, Тирасполь

Abstract: *Research Psycho sounds sound symbolism is important and a new direction in linguistic science. In the article the phonetic value of vowel sounds Ukrainian language; compared psychophonosemantics vowels Russian and Ukrainian; shows the influence of phonetic articulation for content vowels.*

Keywords: *psychophonosemantics, phonetic value, loud sounds, Ukrainian, Russian, experiment.*

У сучасній лінгвістиці розрізняють два основних різновиди значень – лексичне та граматичне, які відповідають лексичному та граматичному рівням мови. Одиниці фонетичного рівня за традиційним уявленням значенням не володіють. Але якщо розуміти змістовність мовної форми як символічне значення, то виникає можливість вважати символіку звуків мови значущістю фонетичної форми, або фонетичним значенням.

На зв'язок звука і значення звертав увагу М. Ломоносов, особливий ролі звуків приділено значну увагу в працях В. Гумбольдта, Ж. Вандрісса, Р. Якобсона. Проблема звука і значення цікавила Св. Августина, Фому Аквінського, Ж.Ж. Руссо, Р. Декарта. Звукосимволізм займає значне місце в дослідженнях Р. Пейджета, А. Йоханнесона, Г. Ревеса, А. Стиркіна.

Початок теоретичного вивчення звукосимволізму знаходимо в 20-х роках в О. Експерсена. Теорії звукосимволізму розглядалися С.В. Вороніним, І.І. Валуйцевою, В.В. Івановим, О.П. Журавльовим, В.В. Левицьким, М.В. Пановим.

Особливий інтерес до проблеми звукосимволізму виник у поетів-символістів, які намагалися інтуїтивно співвіднести окремі звуки мови з конкретними образами, уявленнями, поняттями й почуттями, розкрити первинну семантику й емоційне забарвлення слів через звуки й простежити виявлення звукової символіки в поетичному мовленні. Цим питанням присвячені книги К. Бальмонта та О. Білого. І хоч поетам вдалося підкреслити символіку звуків, але їх згадки носили суто суб'єктивний характер, який не мав наукової спостережливості.

О.П. Журавльов розробив експериментальний психометричний метод вивчення символічного значення звуків мовлення і досконало вивчив значення голосних звуків російської мови. Цей метод став основою нашого дослідження, зокрема основою вивчення семантики голосних звуків.

Дослідження психофоносемантики звуків є новим напрямком у мовознавчій науці. Українськими мовознавцями ця проблема не вивчалася. Наша мета – вивчити фонетичне значення голосних звуків української мови, провівши експеримент; порівняти психофоносемантику голосних російської та української мов; простежити вплив артикуляції на фонетичний зміст голосних.

Фонетичне значення має свою специфіку, його не можна характеризувати шляхом вказівки на денотат, тому що у даному випадку він відсутній. Єдиний можливий шлях опису звукової символіки – перерахувати оцінні ознаки, не дарма так робили всі дослідники звукосимволізму, починаючи з Платона. Для фонетичного значення ознаковий аспект є основним, якщо не єдиним (Журавлев 1974:32). Наступна важлива відмінність фонетичного значення полягає в тому, що воно не усвідомлюється носіями мови, і тому не може свідомо ними оперувати (Журавлев 1974:33). Природою створена для нас первинна „відприродна” змістовність звуків (Журавлев 1981:126).

З першим паростком значення виникають і дві основні сили, що визначають життя носія значення – знака. Одна з цих сил – тенденція до мотивації, друга – тенденція до довільності (Журавлев 1981:127). Тенденція до мотивації – породження природи, тенденція до довільності – породження розуму.

Фонетичне значення можна вважати субстанцією фонологічної структури мови, і тоді воно буде носити психолінгвістичний характер, відбиваючи не тільки чисто лінгвістичні моменти (фонологічні протиставлення), але і психологічні (різницю у сприйнятті). Звукові комплекси з первинною фонетико-ознаковою змістовністю поступово, в результаті постій-

ного вживання, оформлюються все більш чітко. І все більш впевнено за ними закріплюється „своє" значення. Іншими словами, фонетико-ознакочиві змістовності притаманні вже більш конкретні ознаки типу „великий-маленький", „світлий- темний", „важкий-легкий" (*Журавлев 1981:128*). Це призводить до формування образу звуку.

Отже, з загального фонетичного значення виділяються найбільш чіткі й життєво важливі ознаки, різні комбінації яких і породжують фонетико-ознакочиві слова. Значення таких слів не стільки усвідомлюється, скільки відчувається, сприймається не як поняття, а як образ.

Звуки мови володіють якоюсь ознакою, яка дозволяє використовувати їх безвідносно до їх фонологічної функції як значеннєві одиниці (*Бондарко 1981:28*). На думку давньогрецького філософа Платона, голосні звуки швидкі, тонкі, великі, округлі і т.д. І є предмети швидкі, тонкі, великі, округлі і т.д. „Швидкі" предмети отримують імена, які включають в себе „швидкі" звуки; „тонким" предметам підійдуть імена з „тонким" звучанням; до складу імен „великих" предметів повинні входити „великі" звуки і т. п. (*Журавлев 1981:7*).

М.В. Ломоносов був впевнений, що голосні звуки містять у собі деяку змістовність, і навіть рекомендував використовувати ці властивості звуків для надання художнім творам більшої виразності (*Журавлев 1981:8*).

Російський поет-символіст К.Бальмонт надавав велике значення теорії звукового символізму: „Прислуховуючись довго і пильно до різних звуків, вдивляючись в окремі букви, я будую зі звуків, складів і слів рідної своєї мови таємну каплицю, де все наповнено глибоким значенням і проникненням" (*Бальмонт 1990:7*). У книзі „Поезія як чаклунство" він дав цікаву характеристику художнього значення звуків: „Голосні – це жінки, приголосні – чоловіки. Все ж, хоч і керують всім приголосні, хоч і вважають вони себе за справжніх господарів слова, – не на приголосних, а на голосних буває наголос в кожному слові..." (*Бальмонт 1990: 118-119*).

О.П. Журавльов відібрав велику кількість слів, які позначали щось маленьке і щось велике. З'ясувалося, що в першому випадку в словах найчастіше зустрічаються звуки [I], [И], [Е], а у другому - [А], [О], [У].

Для того, щоб так оцінити всі голосні звуки, треба побудувати велику кількість звукосполук, і тоді серед них починають з'являтися звичайні слова. А в цьому випадку опитувані реагують не на звуки, а на зміст слів. Цікаво довести, що голосні звуки самі по собі, окремо взяті, викликають якісь незвукові уявлення.

Фонетичне значення голосних звуків не може бути розтлумачено окремими носіями мови. Звукової змістовності ми не усвідомлюємо. Тому залишається єдиний критерій – колективна інтуїція, колективне враження носіїв мови, яке і виявляється у ході психологічного експерименту.

Для визначення фонетичного значення голосних звуків було проведено експеримент. До участі в експерименті було залучено 50 респондентів. Респондентами були студенти I курсу українського відділення філологічного факультету ОНУ ім. І.І.Мечникова. Респондентам по черзі називалися голосні звуки і пари класифікаційних ознак цих звуків. Звуки називались швидко, щоб респонденти не почали шукати логічне обґрунтування своїх рішень, наприклад, згадувати слова з тим звуком, який оцінюється. Адаже тоді буде оцінюватися значення слова, а не враження від звуку. Всього подавалося 10 пар ознак: *гарний - поганий; великий - маленький; ніжний - грубий; світлий - темний; сильний - слабкий; гарячий - холодний; швидкий - повільний; веселий - сумний; гучний - тихий; добрий - злий*. Результати експерименту:

А) Голосні заднього ряду

Звук [а] гарним вважають 39 респондентів, поганим – 11, великим – 42 респонденти, маленьким – 8, ніжним – 12, грубим – 38, світлим – 34, темним – 16, сильним – 44 респонденти, слабким – 6, гарячим – 11, холодним – 39, швидким – 32, повільним – 18 респондентів, веселим – 31, сумним – 19, гучним – 46, тихим – 4 респонденти, добрим – 39, злим – 11 респондентів. Отже, звук [а] – *гарний, великий, грубий, світлий, сильний, холодний, швидкий, веселий, гучний, добрий*. У російській мові (за дослідженнями О.П.Журавльова) звук [а] – гарний, великий, грубий, світлий, слабкий, холодний, повільний, сумний, гучний, добрий. Таким чином, в українській та російській мовах деякі характеристики для звуку [а] збігаються, зокрема: звук [а] – гарний, великий, грубий, світлий, холодний, гучний, добрий. Але в українській мові

звук [а] – сильний, швидкий, веселий. К. Бальмонт у книзі «Поезія як чаклунство» подає таку характеристику для звука [а]: „А – найясніший, найголосніший звук, що без усякої перегороди виходить з рота, А – перший основний звук розкритого людського рота, А – голосіння надмірного страждання, А – чарівна весна. Як камінь, А – не жаркий рубін, а в місячній чарі опал, іноді красками дня граючий діамант, вся гама красок" (Журавлев 1981: 119).

Звук [о] вважають гарним 37 респондентів, поганим – 13, великим – 41, маленьким – 9, ніжним – 31 респондент, грубим – 19, світлим – 29, темним – 21, сильним – 34 респонденти, слабким – 16, гарячим – 22, холодним – 28, швидким – 27 респондентів, повільним – 23, веселим – 34, сумним – 16, гучним – 39 респондентів, тихим – 11, добрим – 38, злим – 12 респондентів. Отже, звук [о] – гарний, великий, ніжний, світлий, сильний, гарячий, повільний, веселий, гучний, добрий. У російській мові звук [о] – гарний, великий, грубий, світлий, сильний, холодний, повільний, сумний, гучний, злий. Таким чином, збігаються в українській та російській мовах такі характеристики звука [о] – гарний, великий, світлий, сильний, повільний, гучний; відмінні ознаки – український [о] – ніжний, гарячий, веселий, добрий. У К.Бальмонта „О – це горло. О – це рот. О – звук захоплення. Урочистий розлог, просторінь єсть О: поле, море, об шир. Все величне, хоч і темне, визначається через О: стогін, горе, гроби, похорон, сон... Гостро зоре око ворога вовка, і око сліпе бездомної півночі. Бездонне О" (Журавлев 1981:120).

Звук [у] гарним вважають 35 респондентів, поганим – 15, великим – 27, маленьким – 23, ніжним – 33 респонденти, грубим – 17, світлим – 26, темним – 24, сильним – 37, слабким – 13 респондентів, гарячим – 14, холодним – 36, швидким – 37, повільним – 13, веселим – 32, сумним – 18 респондентів, гучним – 29, тихим – 21 респондент, добрим – 32, злим – 18 респондентів. Отже, звук [у] – гарний, великий, ніжний, світлий, сильний, холодний, швидкий, веселий, гучний, добрий. У російській мові звук [у] – поганий, великий, грубий, темний, слабкий, холодний, повільний, сумний, гучний, злий. В українській та російській мовах звук [у] – великий, холодний, гучний. Український [у] на відміну від російського – гарний, ніжний, світлий, сильний, швидкий, веселий, добрий. У К.Бальмонта „У – музика шумів, вигукування жаху... Гук мідяних труб. Грубе по матері своїй: стук, бунт, тупо, круто, рупор..." (Журавлев 1981:120).

Як бачимо, майже всі характеристики голосних заднього ряду [а], [о], [у] збігаються, зокрема: гарний, великий, світлий, сильний, холодний, швидкий, веселий, гучний, добрий, відмінним є тільки значення [о], [у] – ніжні, [а] – грубий.

Б) Голосні переднього ряду

Звук [и] гарним вважають 30 респондентів, поганим – 20, великим – 40, маленьким – 10, ніжним – 9, грубим – 41 респондент, світлим – 23, темним – 27, сильним – 28 респондентів, слабким – 22, гарячим – 26, холодним – 24 респонденти, швидким – 22, повільним – 28 респондентів, веселим – 21, сумним – 29, гучним – 32 респонденти, тихим – 18, добрим – 19, злим – 31 респондент. Отже, звук [и] – гарний, великий, грубий, темний, сильний, гарячий, повільний, сумний, гучний, злий. У російській мові звук [и] – поганий, великий, грубий, темний, сильний, холодний, повільний, сумний, гучний, злий. В українській та російській мовах звук [и] – великий, грубий, темний, сильний, повільний, сумний, гучний, злий, але український [и] – гарний, гарячий.

Звук [і] гарним вважають 37 респондентів, поганим – 13, великим – 12, маленьким – 38 респондентів, ніжним – 45, грубим – 5, світлим – 28 респондентів, темним – 22, сильним – 15, слабким – 35, гарячим – 29 респондентів, холодним – 21, швидким – 20, повільним – 30 респондентів, тихим – 34, добрим – 47, злим – 3 респонденти. Отже, звук [і] – гарний, маленький, ніжний, світлий, слабкий, гарячий, повільний, веселий, тихий, добрий. У російській мові звук [і] – гарний, маленький, ніжний, світлий, слабкий, повільний, веселий, тихий, добрий. Можна побачити, що в українській та російській мовах збігаються всі фонетичні ознаки звука [і], крім ознаки „гарячий - холодний".

Звук [е] вважають гарним 34 респонденти, поганим – 16, великим – 39, маленьким – 11 респондентів, ніжним – 10, грубим – 40, світлим – 20 респондентів, темним – 30, сильним – 41, слабким – 9, гарячим – 11 респондентів, холодним – 39, швидким – 24, повільним – 26 респондентів, веселим – 23, сумним – 27, гучним – 39 респондентів, тихим – 11, добрим – 23, злим – 27

респондентів. Отже, звук [e] – гарний, великий, грубий, темний, сильний, холодний, повільний, сумний, гучний, злий. У російській мові звук [e] – гарний, великий, грубий, світлий, сильний, холодний, повільний, сумний, гучний, злий. В українській та російській мовах звук [e] – гарний, великий, грубий, сильний, холодний, повільний, сумний, гучний, злий. Майже всі характеристики звука [e] в українській та російській мовах збігаються, крім ознаки „світлий - темний”.

Отже, всі голосні переднього ряду є гарними і повільними. Спільні значення для [и], [e] – великий, грубий, темний, сильний, сумний, гучний, злий, [и] – гарячий, [e] – холодний. Відмінним є значення звука [і] – маленький, ніжний, світлий, слабкий, гарячий, веселий, тихий, добрий. Значення голосних переднього ряду [и], [і], [e] відрізняється від значення голосних заднього ряду [а], [о], [у]. Голосні [а], [о], [у] – ніжні, світлі, холодні, швидкі, веселі, добрі, а голосні [и], [і], [e] – гарячі, повільні, [и], [e] – грубі, темні, сумні, злі. Ми проаналізували фоносемантику голосних високого, високо-середнього, середнього і низького піднесення. Якщо порівняти фонетичне значення голосних високого піднесення [у], [і], можна помітити, що ці звуки є гарними, ніжними, світлими, веселими і добрими. Але на відміну від великого, сильного, холодного, швидкого і гучного звука [у] звук [і] має значення маленький, слабкий, гарячий, повільний, тихий. Голосні середнього піднесення [о], [e] – гарні, великі, сильні, холодні і гучні. Від звука [о], який є ніжним, світлим, швидким, веселим і добрим, звук [e] відрізняється значеннями грубий, темний, повільний, сумний, злий. Деякі характеристики голосного високо-середнього піднесення [и] збігаються з характеристиками голосних інших піднесень. Зокрема, звук [и], як і голосні високого піднесення [у], [і] гарний, світлий, веселий; як голосні середнього піднесення [о], [e] – гарний, великий, сильний, холодний, гучний. Голосний низького піднесення [а] також має значення, схожі зі значеннями голосних: зі значеннями голосних високого піднесення [у], [і] збігаються значення гарний, світлий, веселий, добрий; зі значеннями голосних середнього піднесення [о], [e] – гарний, великий, сильний, холодний, гучний.

Майже однакове фонетичне значення голосних [и] та [а]. Ці голосні гарні, великі, грубі, світлі, сильні, холодні, швидкі, веселі і гучні. Відрізняється тільки значення [и] – злий, [а] – добрий. Це здається дивним, оскільки артикуляційні ознаки даних звуків суттєво відрізняються ([и] – голосний переднього ряду, високо-середнього піднесення, [а] – голосний заднього ряду, низького піднесення).

Цікаво порівняти також фонетичне значення огублених та неогублених голосних. Неогублені [а], [и], [e] – гарні, великі, грубі, сильні, гучні; [и], [e] – темні, сумні, злі; [а], [і] – світлі, веселі, добрі; [а] – холодний; [і] – гарний, маленький, ніжний, слабкий, гарячий, повільний, тихий. В огублених [о] і [у] всі характеристики ідентичні. Цей факт можна вважати закономірним, якщо враховувати артикуляцію даних звуків. Крім огубленості, ці голосні характеризуються ще однаковим місцем підняття спинки язика – заднім рядом. Отже, фонетичне значення [о] і [у] – гарні, великі, ніжні, світлі, сильні, холодні, швидкі, веселі, гучні, добрі.

Таким чином, на основі проведеного експерименту можемо твердити, що українські голосні універсальні. Український голосний [а], порівняно з російським, має значення – сильний, швидкий, веселий; [о] – ніжний, гарячий, веселий, добрий; [у] на відміну від російського – гарний, ніжний, світлий, сильний, швидкий, веселий, добрий; [и] – гарний, гарячий; [і] – гарячий; [e] – темний.

Фонетичне значення голосних звуків пов'язане з їх артикуляційними та акустичними особливостями. Зокрема, семантика голосних залежить від місця та ступеня підняття спинки язика, участі губ при їх творенні.

Бібліографія:

1. Бальмонт, Константин, *Избранное: Стихотворения: Переводы: Статьи*, Москва, Правда, 1990.
2. Бондарко, Лия, *Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи*, Ленинград, Изд-во ЛГУ, 1981.
3. Журавлёв, Александр, *Звук и смысл: Кн. для внеклассного чтения (VIII - X кл.)*, Москва, Просвещение, 1981.
4. Журавлев, Александр, *Фонетическое значение*, Ленинград, Изд-во ЛГУ, 1974.

НАЗВИ КОРМОВИХ ТРАВ У ГОВОРАХ СЕРЕДНЬОГО НАДБУЖЖЯ

Світлана ПОЛЩУК, асп.,

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Rezumat: În articol, autorul introduce în circulația științifică semnele la desemnarea denumirilor de plante furajere din dialectele arealului de Bugul Medie și le face analiza lexicală și semantică. Sursele de materiale sînt înregistrări pe teren de la 62 de așezări ale Bugului Mediu. Materialul analizat face posibil să se concluzioneze că categoriile fixate sînt strîns asociate cu echivalente literare, deși demonstrează diferențele fonetice și lexical-semantică.

Cuvinte-cheie: *lexem, numire, semem, plante furajere, grai, Bugul Mediu.*

Опису українського діалектного континууму на основі фактичного матеріалу лексико-семантичної групи, у якій зосереджено назви реалій рослинництва, приділяють увагу все більше мовознавців (Ю. В. Абрамян, О. А. Дакі, Й. О. Дзедзелівський, Г. О. Козачук, М. С. Кушмет, М. В. Никончук, Р. Л. Сердега, Т. М. Тищенко, М. М. Ткачук та ін.). Учені активно досліджують масив указаної лексики в діалектній системі української мови. Проте в цьому аспекті залишаються неопрацьованими говори Середнього Надбужжя, хоч функціонують на межі зіткнення південно-західного і південно-східного наріч української мови, що визначає значний науковий інтерес до їхнього вивчення та **актуальність** нашої публікації.

Мета статті – лексико-семантичний аналіз назв кормових трав у говірках середньо-надбужького ареалу. Досягнення поставленої мети зумовлює необхідність вирішення таких **завдань:** зафіксувати і ввести до наукового обігу лексеми на позначення найменувань кормових трав у визначених говірках; здійснити лексико-семантичний аналіз зібраних одиниць говіркового мовлення.

Об'єкт вивчення – назви кормових трав, зафіксовані в східноподільській групі говірок південно-західного та західностеповій групі говірок південно-східного наріч української мови, **предмет** дослідження – лексико-семантичні особливості цих номінацій. **Джерелами** фактичного матеріалу послуговували польові записи, здійснені в 62 населених пунктах Середнього Надбужжя.

Із багаторічних трав в Україні найпоширенішими є трави, які належать до родини бобових. Бобові культури поділяють на дві групи: 1. зернові бобові (поширені в Україні – горох, сочевиця, квасоля, біб, кінський біб, соя, люпин і менш поширені – нут, арахіс, чина) та 2. кормові бобові трави (багаторічні – люцерна, конюшина, еспарцет і однорічні – вика, середела) (*Енциклопедія українознавства 1933: 1: 141*). Авторка цих рядків у статті «Зернобобові культури в подільських говірках середньонадбужького ареалу» (2015) здійснила лексико-семантичний аналіз назв зернобобових культур, їхніх частин і сортів у східно-подільській групі говірок середньонадбужького ареалу. Продовжуючи аналіз номінацій бобових культур, переходимо до опису кормових бобових трав.

Багаторічні бобові трави (люцерна, конюшина, еспарцет) характеризуються цінними агротехнічними та кормовими якостями. Сіно й зелена маса цих культур дуже поживні: багаті на білок і вітаміни, мають високий вміст мінеральних речовин, потрібних для всіх тварин (*Посібник по сільському господарству 1946: 1: 568-569*).

Люцерна – цінна кормова багаторічна трав'яниста рослина родини бобових (*Словник української мови 1973: 4: 575*). На території Європи вона з'явилася в середині I тис. до н. е., спершу в античній Греції, куди її завезено персами з Мідії (Іран). Греки називали рослину «медікай» – мідійська трава. В Україну люцерна потрапила з Тибету в першій половині XIX ст. Ботанічний термін **люцерна** (*Medicago sativa L.*) у рос. і болг. мовах відоме як *люцерна*; блр. – *люцэрна*; пол. – *licerna*; чес. – *licerka, licinka*, чес. діал. – *licernā*; словац. – *licerna, licerka, licinka*; македон. – *люцерка*; схв. – *лүцэрка, лүцерна*; словен. – *licérna*. Можливо, слово було запозичене з французької мови через посередництво німецької. Французьке *luzerne* 'люцерна', *luiserne* 'люцерна' походить від провансальського *lucerno* 'світляк', джерелом якого є латинське *lucerna* 'лампа', пов'язане з *lūcēre* 'бути ясным, світити' і *lūx* 'світло', спорідненими з праслов'янським *liць* та українським діалектним *луч*. Назву рослини пов'язують із насінням, що має блискучу жовту поверхню, або жовтими яскравими квітками

(Етимологічний словник української мови 1989: 3: 331-332). Основні площі люцерни сконцентровані в степовій і лісостеповій зонах (*Багаторічні бобові трави 2015*). У межах Середнього Надбужжя, що є в основному частиною Лісостепу, культивування люцерни поширено: [кóжний хаз'áйн / почтí / с'їє л'уцérну / хто тричма́је чи свíн'í / чи крол'í // об'ízат'íлно с'їют //] (Гай.-2); [л'уцérна / це с'іл'н'éшаја кормовá кул'ту́ра // л'уцérни ў на́шому господарств'í рáн'ше поліў буў // гичтáр'іў дв'іс'т'і с'їјали кáждий год // як woná с'їјалас'а у нáс? с'їјиц'а пшини́ц'а / оцé пóле / там диc'áте чи п'јáте / там wóс'íмдиc'áт гичтáр'іў чи ш'идиc'áт / ну / смотр'á / jaké пóле // wonó íдé п'íd'л'цérну / ну / пос'їјали пшини́ц'у / та ģ'ячм'ín' // пшини́ц'а с'їјалас'а з'гóсін'í / а в'иc'но́ју с'івáлка ģшлá / коли ўже / ну / можна бу́ло ходіти с'івáлкоју / шо ниc'бу́ло болóта / і с'їјали л'уцérну по пшини́ц'і / по ģ'ячм'ín'óв'í і ўс'ó // то так виc'івали л'уцérну // до ģáйворона будéш ģхати / на п'рáв'ї сторони́ трáкторна бричáда / там виc'д'н'їјиц'а / а дáл'ше сл'едујущче пóле / то хашчуáц'ке пóле / там л'уцérна / то там на нáс'ін'а ти побáчиc'ш / голубá! woná ўже зацв'íла / то на нáс'ін'а //] (Хаш.); [дл'а кóрма зáраз ми косіли л'уцérку // woná многол'іт'н'а // woná по н'éскол'ко рóк'іў ростé // ми косіли / буváје / шо трі́ / ч'іпір'і укóси за л'іто биc'рém ģїї // ондó зáраз ў нáс је // корол'іў ми нéју го д'уд'їм //] (Чем.). Господарі зазначають, що: [л'уцérна надзвиc'áно багáта в'ітам'інами і б'ілкáми //] (Сальк.). Однак їм маловідомі сорти цієї рослини: [на бázар'і одін сóрт продајéц'а / л'уцérка і ўс'ó //] (Савр.); [сорт'іў ниc'мá //] (Осич.) тощо. Мовлення жителів середньонадбужького ареалу зберігає різні варіації назви цієї культури, скажімо, поряд із відомою в усіх обстежених населених пунктах лексемою *л'уцérна*, уживання якої відповідає літературній нормі, у досліджуваних говірках функціонують її діалектні відповідники: *л'уцérка* (Бирл., Луг., М. Кир., Осієв., Пот., Став., Уст., Банд., Берез., Берест., Жак., Каз., Кот., Солом., Тауж., Ташл., Чем., Ульянов., Богд., В. Тр., Вільх., Йос.-1, Саб., Синиц., Синьк., Калм., Піщ., Савр., Вільш., Дуб., Конц., Осич., Слюс., Бур., Красн., К. Лоз., Перв., Кін., Чаус. Др., Благ., З. Пол.) // [л'уцérка / це по нарóдному кáжут' / а п'рáвиc'л'но / л'уцérна //] (Чаус. Др.); *л'уцér'їја* (Бирл., Банд., Солг., Ухож., Кам.); *л'уцérн'а* (Синиц., Вільш., Кам., Бур.); *л'уцérиc'на* (Кидр.); *л'іцérка* (Став., Уст., Гай.-2, Дол., Ташл., Чем., Йос.-2, Осич.); *л'іцérна* (Дол., Черв., Меч., Осич., Підгор.); *л'іцér'їја* (Бал., Осич.); *л'іцérн'а* (Осич.); *кл'éвир* (Котов., Осич.).

Конюшіна – багаторічна трав'яниста бобова кормова рослина, що має трійчасті листки й квітки кулястої форми (*Словник української мови 1973: 4: 276*). В Україні вона відома із середини XVIII ст. У наш час основні райони вирощування цієї культури – Україна, Центральна Нечорноземна зона Росії, Білорусь, країни Балтії (*Багаторічні бобові трави 2015*). Ботанічна назва *конюшіна* (*Trifolium L.*), очевидно, пов'язане з *кiнь*. У споріднених мовах функціонує в такому вигляді: рос. діал. *конюшіна*, блр. *канюшіна*, пол. *koniszyna*, чес. *koníšek, kopnísek, koničina* (зпол.), словац. *koničina* (зпол.) (*Етимологічний словник української мови 1985: 2: 563*). У говірках середньонадбужького ареалу на позначення цієї культури використовують такі лексеми, як: *кон'ушіна* (Бал., Бирл., В. Кир., Джул., Кидр., Луг., М. Кир., Осієв., Пот., Уст., Гай.-1, Гай.-2, Банд., Берез., Берест., Дол., Жак., Зав., Каз., Кот., Мош., Сальк., Солг., Солом., Тауж., Ташл., Хаш., Чем., Черв., Ульянов., Богд., В. Тр., Вільх., Йос.-1, Кош.-Ол., Меч., Саб., Синиц., Синьк., Калм., Піщ., Савр., Вільш., Дуб., Йос.-2, Кам., Конц., Осич., Слюс., Кр. Оз., Бур., Красн., К. Лоз., Перв., Кін., Підгор., Чаус. Др., Благ., З. Пол.) і *кл'éвир* (Кидр., Луг., М. Кир., Осієв., Став., Уст., Флор., Гай.-2, Банд., Жак., Хаш., Черв., Йос.-1, Піщ., Ухож., Вільш.). В одних населених пунктах вказані репрезентанти семени «багаторічна трав'яниста бобова кормова рослина, що має трійчасті листки й квітки кулястої форми» ототожнюються, на що вказує формула «*кон'ушіна = кл'éвир*» (Кидр., Луг., М. Кир., Осієв., Уст., Гай.-2, Банд., Жак., Хаш., Черв., Йос.-1, Піщ., Вільш.) // [д'уже багато кáжут кл'éвир / ну цé слóво рос'іc'ке / а кон'ушіна / україн'c'ке //], тоді, як в інших розрізняються – «*кон'ушіна ≠ кл'éвир*» (Джул., Пот., Став., Богд., Конц.) // [ў кон'ушіни баламбóнч'и ки рóзов'і / а кл'éвир сін'о цвиc'тé //] (Джул.); [кл'éвир c'кон'ушіноју / це рáз'н'і! бó ģá к'ур'ам! це рáз'н'і! wonó п'ідхóже до кон'ушіни / ну / woná д'ика // кл'éвир ģí'ншиї // кл'éвир / лиc'бóн' / шиc'рóк'і листк'і / вил'ік'і так'і //] (Став.). У деяких населених пунктах конюшіна відома переважно як дика рослина: [кон'ушіна по дорóз'і такó ўc'áко / шо цвиc'тé woná рóзов'én'ко //] (Кидр.); [ў кон'ушіни цв'ітóчки с'ір'én'óв'і так'і / по дóлин'і пóўно //] (Банд.);

[так ʸˈприˈрѳдї конʹушіна / а / шоб сʹїјати / то бʹїлʹшʹїсʹтʹ лʹуцѳрку //] (Солом.); [конʹушіна / це діка росліна // конʹушіну је / шо висʹїváјут / нуʹwoná / wʹосноўнѳм / діка //] (Конц.). Поясненням цього є той факт, що в обстежуваному ареалі вирощування цієї культури вже не поширено: [yˈнас конʹушіни дўже було багáто //] (Сальк.); [ја так чуў заʹконʹушіну / ну / ʸˈнас јїјї ни˘сʹїváјут //] (Чем.); [конʹушіну ужé ни˘сʹїјут //] (З. Пол.). Пригадують назву рослини і зі слів білоруської народної пісні: [косїў јáзʹ конʹушіну / поглʹадаў наʹдʹїўчину //] (Сальк., Чем.). Також на позначення зазначеної семени було зафіксовано лексему **трилісник** (Красн.).

Еспарцѳт – цінна кормова і медоносна травʹяниста рослина родини бобових із квітками, зібраними в довгі грона (*Словник української мови 1971: 2: 488*). У Вірменії його вирощували за 1000 років до н. е. Основними територіями культивування еспарцѳту в Україні є лісостепові й степові райони (*Багаторічні бобові трави 2015*). Ботанічна назва **еспарцѳт** (*Onobrychis sativa L.*) в словʹянських мовах має низку відповідників: рос. – *эспарцѳт*; блр. – *спарцѳт*; пол. – *esparceta, sparceta*; чес. – *esparseta, šparsetka*; болг. – *еспарзѳта*; словен. – *esparzѳта*. Слово запозичене з французької мови, де *esparcette, esparcet* ‘багаторічна кормова травʹяниста рослина, *Onobrychis sativa L.*’ походить від провансальського *esparceto* з таким же значенням. Виникнення назви рослини співвідносять із способом її сївби: генетично повʹязане французьке *épars* ‘розкиданий, розсіяний’, старе *espartre* ‘розсипати, розсіювати’, із латинським *spargere* ‘розсипати, розсіювати’, спорідненим із литовським *sprogà* та англійським *spark* зі спільним значенням ‘іскра’ та ін. (*Етимологічний словник української мови 1985: 2: 170*). Носії середньонадбузьких говірок називають розглядувану сільськогосподарську культуру по-різному, але зафіксовані номінації, порівняно з літературним еквівалентом, характеризуються в основному фонетичними відмінностями. Скажімо, семема ‘багаторічна кормова і медоносна травʹяниста рослина родини бобових із квітками, зібраними в довгі грона’ є реалізацією лексем **еспарцѳт** (Бирл., В. Кир., Джул., Луг., Став., Флор., Гай.-1, Гай.-2, Берез., Зав., Мош., Сальк., Солг., Тауж., Ташл., Хащ., Чем., Черв., Богд., Вільх., Йос.-1, Саб., Калм., Ухож., Дуб., Йос.-2, Осич., Бур., К. Лоз., Кін., Чаус. Др., Благ., З. Пол.) // [еспарцѳт колїсʹ виʹрѳшчували / як ја осʹб наʹбджѳлах робїла // wonѳ дўжеʹї длʹаʹхудѳби / ї дўже меʹдонѳсне //] (Став.); **еспиʹрцѳт** (Богд.); **еспорцѳт** (Пот., Банд., Конц.) // [еспорцѳт длʹаʹхудѳби ви˘сʹїváјут //] (Конц.); **експарцѳт** (Гай.-2, Хащ., Меч., Вільш., Дуб.) // [експарцѳт рáнʹче буў / аʹзáраз ни˘мá // vʹін виʹручáў тѳже хазʹáїstwo / харѳша кулʹтўра // тѳже косїли јѳгѳ наʹкѳрм / наʹсʹїно // ну / лʹуцѳрна їшла наʹсʹїно і наʹзеленїї кѳрм // експарцѳт náда ўгадáти / як скосїти наʹсʹїно // тʹїлʹки скосїли / аʹтўт дѳшч пʹїшѳў! ўсʹѳ пропáло / боʹvʹін стїѳблїстїї / vʹін пѳри˘стїї //] (Хащ.); **експорцѳт** (Чем., Перв.); **їспарцѳт** (Ташл.); **спарцѳт** (Кидр., Луг., М. Кир., Осїв., Уст., Банд., Берез., Дол., Жак., Зав., Солом., Тауж., Чем., Йос.-1, Саб., Синиц., Пїш., Вільш., Кам., Конц., Осич., Слюс., К. Лоз., Пїдгор.); **сперцѳт** (Ульян., В. Тр.); **спиʹрцѳт** (Бал., Кидр., Берест., Казав., Кош.-Ол., Саб., Синиц., Синьк., Красн.) // [лʹуцѳрка лўча / спиʹрцѳт ни˘ такʹїї ўрѳжáїнїї //] (Саб.); **спорцѳт** (Джул., Став., Банд., Чем., Савр., Конц., Кр. Оз., Перв.) // [спорцѳт ви˘сѳкїї такїї їʹгрубѳнʹкїї //] (Джул.); **парцѳт** (Пїш., Савр.); **пиʹрцѳт** (Пїш.), а також **пáша** (Кот., Кр. Оз.) і **клʹѳвур** (Чем.).

Вїка – кормова бобова рослина, плоди якої мають форму довгих стручків (*Словник української мови 1970: 1: 403*). Культура належить до однорічних бобових трав. Залежно від часу висїву буває ярою та озимою. Вирощують її в лісостепових і поліських районах України, Білорусії і країнах Балтїї (*Однорічні бобові трави 2015*). Ботанічна назва **вїка** (*Vicia sativa L.*) у рос. мові відома як *вїка*; блр. – *вїка*; пол. – *вука*; чес., словац. – *vika*; в.-луж. – *woka*; н.-луж. – *wejka, wojka*. Генезу слова остаточно не зʹясовано. Виводиться воно через польське посередництво від давньоверхньонїмецького *wicka, wicha*, яке походить від латинського *vicia* ‘вїка’. Запозиченнями з нїмецької мови вважаються і литовське *vikis*, латиське *vīķi*, пруське *wiskis*. Проте наявність у балтїйських мовах незапозичених слів типу латиського *vīkne* ‘вусик’ дає підстави говорити про автохтонність назви цієї рослини у балтїйських (а можливо, і в словʹянських) мовах (*Етимологічний словник української мови 1982: 1: 373*). Семема ‘кормова бобова рослина, плоди якої мають форму довгих стручків’ у процесі мовлення реалїзується в лексемі **вїка**, що відповідає нормі української літературної мови. Проте в межах Середнього Надбузжя план вираження цієї семени розширюється, реалїзуючись не в одній, а одразу в

декількох лексемах: **ві́ка** (Бал., Бирл., Кидр., Луг., М. Кир., Став., Гай.-1, Гай.-2, Банд., Берест., Зав., Кот., Мош., Солг., Солом., Тауж., Чем., Ульянов., В. Тр., Вільх., Йос.-1, Кош.-Ол., Калм., Савр., Конц., Кр. Оз., К. Лоз., Кін., Благ., З. Пол.) // [ві́ка ў́їец'а ї́розове́н'ким та́ким цв'і́тэ / дў́же га́рно //] (Мош.); **в'і́ка** (В. Кир., Пот., Став., Уст., Флор., Банд., Жак., Зав., Каз., Сальк., Тауж., Ташл., Хаш., Чем., Черв., Ульянов., Богд., Меч., Саб., Синиц., Синьк., Ухож., Вільш., Дуб., Слюс., Кр. Оз., Бур., Красн., К. Лоз., Підг., Чаус. Др., Благ.) // [в'і́ка / по́хо́же на́ горо́х // у́нас ма́ло не́жу за́н'іма́ліс'а // л'уце́рка в'осноўно́му //] (Чем.); **в'і́ка** [в'і́ком'і́шанка / бо́ вона́ / в'і́ка / з'в'і́со́м //] (Уст.); **в'е́ка** (Осїв., Дол.) // [в'е́ка ро́зове́н'ко цв'і́ла / та́ка / жа́к горо́х вона́ //] (Дол.) і **в'е́ко** [жа́к ше́ колго́сп бу́ў / то́ нам да́вали жа́ч'і́н' / о́вeс із'в'е́ко //] (Солг.). Віку зазвичай вирощують в сумішці з вівсом, житом, пшеницею, ячменем, тому в деяких населених пунктах культура відома як **ві́ком'і́шанка** [це та́ка тра́вічка / шо́ ў́їец'а с'к'л'е́виром / ві́ком'і́шанка //] (Джул.); **в'і́ком'і́шанка** (Уст., Берез., Ташл., Чем., Богд., Йос.-1, Йос.-2, Осич.) // [с'ї́ї'ем ў́ме́с'т'і / с'ї́ї'ем ра́зом жа́ч'і́м'і́н' / л'уце́рку там / про́со / це на́зи'в'а́ї'ц'а в'і́ком'і́шанка // а́то'д'і ко́сим / та́ї су́шим / та́ї ондо́ зробі́ў сапéтку / та́ї на́зі́му коро́в'і ста́не //] (Ташл.); **в'і́ком'і́шана** (Чем.) // [колі́с' с'ї́ї'али / за́раз ни́с'ї́ї'ут // ка́ж'ут' в'і́ка // ї́її п'і́д'с'і́вали ше́ з'тра́вами там / та́ї вона́ полу́чала́с' в'і́ком'і́шана / на́ко́рм худоб'і́ // скоті́н'і там / ко́сили зе́лeним / до́струч'к'і́ў ни́с'до́вод'і́ли // жа́ по́мн'у / жа́ вози́ў ко́ліс' скоті́н'і //] (Чем.); **в'і́когонéс** (Кам.) та **м'і́шанка** (Дол., Жак.) // [м'і́шанки с'ї́ї'али // і́там / до́пу́с'т'ім / жа́ч'і́н' / о́вeс і́в'е́ка // це хо́роші́ ко́рм дл'а скоті́ни //] (Дол.); [м'і́шанка / це жа́ зна́їу скоті́н'ача ї́д'а // ї́її с'ї́ї'ут / бу́ва́је / з'го́вeсом //] (Жак.). Тривале культивування сумішки призвело до сплутування рослин, наприклад: [в'і́ка? то́ це́ ж о́вeс оби́кно́вeн'ї́ //] (Синьк.). Слід зазначити, що в деяких обстежених населених пунктах рослину не культивують: [колі́с' бу́ла ві́ка /а́ти'пéр ни́ма́је //] (Солом.); [ві́ка? у́нас цéго ни́ма́ //] (Кр. Оз.); [ві́ка? ни́ма́је тако́го //] (Перв.); [ві́ку ў́нас ни́с'ї́ї'ут //] (З. Пол.); [ту́т в'і́ка ни́с'ро́стé //] (Благ); [ја́ ї́її ге́'і́ ни́с'ба́ч'ї'ла цéї́ росли́ни / цéї́ в'і́ки //] (Саб.) тощо. Тоді як в інших селах, її вирощування співвідносять із роками існування колгоспної системи: [ві́ка је́ / бу́ла ви́рн'і́ше ў́колго́сп'і́ //] (Чем.); [жа́ бу́ла фeрма / то́ ви́ро́щували в'і́ку //] (Бур.) та ін.

Судáнка, судáнськa тра́ва, судáнське со́рго (*Sorghum sudanense*, Stapf) – однорічна кормова рослина роду сорго родини злакових (*Словник української мови 1978: 9: 823*), яка: [і́де на́па́шу / ше́ с'і́но з'не́ї ро́бл'ат // в'осноўно́му судáнка і́де на́в'ї́пас / п'і́д'с'і́ва́ї'ут пасо́внішча / шо́б'коро́ві ма́ли де па́сти'с'а //] (Бирл.). Батьківщина суданки – Судан (Африка), звідки й походить її назва: [јeс'т' та́ка ди́ржа́ва / на́зи'в'а́ї'ц'а судáн // от'та́кe сло́во і́та́ка росли́на жа́к судáнка / от'зв'і́дге вона́ і́в'ї́шла / і́ту́т вона́ ў́же прижі́лас' //] (Чаус. Др.). До України вказана сільськогосподарська культура завезена з США (*Посібник по сільському господарству 1946: 1: 598*). У споріднених мовах відома під назвами *судáнка* (рос., блр., болг.), *sudanka* (пол.), *sudánska tráva* (словац.), *sudánka* (словен.) (*Етимологічний словник української мови 2006: 5: 468*). Носії аналізованих говірок, відповідно до норми української літературної мови, позначають семему ‘однорічна кормова рослина роду сорго родини злакових’ лексемою **судáнка** (ВНП) // [за́раз дў́же / жа́к по́ши'с'т' / п'і́шла́ та́ судáнка // про́сто л'у́ди сам'і́ с'ї́ї'ут' на́ горо́дах і́ дл'а́ ко́рму вона́ дў́же //] (Бал.); [судáнку ви́ро́щували у́нас на́с'і́но // с'і́час ї́її ма́ло // но́ судáнка ба́гата́ // вона́ тро́шки грубо́вата́ // та́ко́ ви́росте́ / а́ше́ до́баў'л'ат' ку́куру́зу ту́д'і́ / полу́ча́ та́кe с'і́но! і́ка́ / вў́ж ни́с'про́лі́зе! да́вала́ вили́ку ма́су //] (Сальк.) та словосполученням **судáн'с'ка тра́ва** (Вільх., Савр., Дуб., Вільш., К. Лоз.), що дає підстави стверджувати про найменшу варіантність номінацій цієї рослини з-поміж назв інших кормових трав, культивованих у межах Середнього Надбужжя. Також на території досліджуваного ареалу поширене вирощування сорго звичайного (*Sorghum vulgare Pers.*), у говірковій лексиці відомого переважно як *про́со* (*Полицук 2015: 294*), тому інформанти акцентують увагу на схожості *Sorghum sudanense*, Stapf. та *Sorghum vulgare Pers.*: [судáнка / жа́к про́со //] (Жак., Ташл., Чем., Осич.); [судáнка по́хо́жа п'і́д'про́со //] (Ульян.); [во́лоткі та́к'і́ / ја́к'і́ ў́про́с'і́ / дл'і́н'і́ ў́судáнк'і́ //] (Богд.); [судáнка / це́ та́кe / жа́к про́со / т'і́лки би́с'ка́шки //] (Красн.); [судáнка / це́ трéт'ї́ в'і́д про́са //] (Кін.) тощо.

У контексті нашого дослідження вартою уваги є лексема **отáва**, яка в літературній мові має семему ‘трава, що виросла в той же рік на місці скошеної’ (*Словник української мови 1979:*

10: 414). У споріднених мовах – *otáva* (рос.), *atáva* (брл.), *otawa* (пол.), *otava* (чес., словац.), *wotawa* (в.-луж., н.-луж.) тощо. Праслов'янське *otava* пов'язане з *otaviti* 'оживати, зміцнити' та *otyti* 'ожиріти', польське *otawić się* означає 'ожити', чеське старе *otaviti se* – 'поправлятися, зібратися із силами' (*Етимологічний словник української мови 2003: 4: 231*) та деякі інші приклади розкривають етимологію слова *otáva*. Опрацьовані матеріали дають підстави стверджувати про розширення планів вираження і змісту цієї лексеми в мовленні носіїв середньонадбузьких говірок. Лексема *otáva* (Бал., Бирл., В. Кир., М. Кир., Кидр., М. Кир., Осіє., Уст., Гай.-1, Гай.-2, Банд., Берез., Дол., Зав., Кот., Сальк., Солом., Хащ., Чем., Черв., Ульянов., Богд., Вільх., Йос.-1, Меч., Саб., Синьк., Калм., Піщ., Ухож., Савр., Вільш., Красн., Кін.) або її фонетичні варіанти *amáva* (Кот.), *zamáva* (Кот.), *gomáva* (Берест., Чем., Йос., Конц., Слос.), крім відомої в літературній мові семемі ([це / як скос'уји'ц'а пёршїй раз травá / а' як д'ругїй раз кóс'ат / то кáжут на'нєї отáва //] (Саб.); [це ўже / як скóси'ш два рáзи / та'ї то'д'ї ростé отáва / ни'зэн'ке ї густэн'ке //] (Уст.); [пёр'вї кос сн'áли с'їна / а' д'руг'ї укóс / це кáжут атáва //] (Кот.); [пёрше с'їно / а' д'ругá / готáва ўже //] (Конц.)), має додаткові значення: 1) 'садове сїно' // [садовé с'їно / якé ростé ни ў'бе'ре'гáх / ни ў'болотáх //] (Флор.), зауважуємо, що ця семема протиставляється іншій семемі 'трава з берегів' // [з'бе'ре'г'їў / оцé пóнад буг кругóm / осокá і'тáм ў'áк'ї трáви / шо'коровї пасўт і'тó / шо'л'ўди зби'рáют //] (Флор.), яка в мовленні носіїв окремих досліджуваних говірок реалізується в лексемі *бе'ре'жїна*; 2) 'багато левади' (Кидр.) // [то'цé ше'ї так кáжут'шо / от'мáји'ш отáву / шо'бáгато // шо'бáгато ле'вáди там /оцé тоб'ї / це отáва //] (Кидр.). 3) 'сінокіс' (Слос.) // [хго хоче кáже / шо'отáва / а'б'їл'ше / шо'с'їнокóс //] (Слос.). 4) 'сіно' (Конц.) // [отáва / це с'їно // один с'їнокóс і'д'ругїй с'їнокóс је //] (Конц.). 5) 'другий укїс трави' (Ухож., Осич., Бур.) // [д'руг'їй укóс назї'вáји'ц'а отáва //] (Осич.). 6) 'молода скошена трава, яка ще не висохла' (Ташл.). Не виключаючи основного значення, в аналізованих говірках, фіксуємо і семему 7) 'дика трава' (Банд., Жак., Каз., Мош., Хащ., Кам., Кін.) [отáва / це травá / кóши'ц'а оцé на'доли'чáх / такá як госока //] (Кам.) тощо. У деяких населених пунктах це слово невідоме або рідковживане (Бал., Джул., Став., Тауж., В. Тр., Кош.-Ол., Синиц., Дуб., Кр. Оз., Перв., Підг., Благ., З. Пол.) // [ў'нас н'їхтó отáва ни'кáже //] (Джул.); [ў'нас ни'кázáли отáва //] (Став.); [отáва / мен'ш ужїване слóво //] (Бал.). Часто його замінюють такими словосполученнями, як *д'ругé с'їно* (Ухож.), *д'ругá травá* (Ухож.), *д'ругїй укóс* (Ухож., Солг., Чем., Осич.) та ін.

Отже, під час дослідження зібрано та описано лексеми на позначення назв кормових трав у говірках середньонадбузького ареалу. Фактичний матеріал дає змогу зробити висновок, що зафіксовані номени тісно пов'язані з літературними відповідниками, хоч і мають фонетичні та лексико-семантичні відмінності.

У подальшому плануємо продовжити вивчення українських говорів Середнього Надбужжя на матеріалі лексико-семантичних груп слів на позначення овоче-баштанних культур, їхніх частин та сортів.

Бібліографія:

1. *Багаторічні бобові трави*, на сайті кафедри агрометеорології та агрометпрогнозів ОДЕКУ, URL, http://agrometeo.od.ua/articles.php?article_id=89 (дата перегляду, 23.10.2015).
2. *Енциклопедія українознавства*, гол. ред. Володимир Кубійович, Львів, Молоде життя, 1933, Том 1.
3. *Етимологічний словник української мови*, К., Наук. думка, 1982, 1985, 1989, 2003, 2006. – Т. 1, 2, 3, 4, 5.
4. *Однорічні бобові трави* на сайті кафедри агрометеорології та агрометпрогнозів ОДЕКУ, URL, http://agrometeo.od.ua/articles.php?article_id=85 (дата перегляду, 23.10.2015).
5. Поліщук, Світлана, *Зернобобовые культуры в подольских говорах средненадбужского ареала*, в *Paradigmata poznání: interdisciplinární vědecký časopis*, Praha, Vědecko vydavatelské centrum "Sociosféra-CZ", 2015, № 3, S. 56-62.
6. Поліщук, Світлана, *Номінація зернових культур та їх частин у східноподільській групі говірок південно-західного наріччя української мови*, в *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*, Серія «Філологічна», Острог, Видавництво НУ «Острозька академія», 2015, Вип. 51, С. 292-295.
7. *Посібник по сільському господарству*, гол. ред. Василь Старченко, Київ, Харків, Державне видавництво сільськогосподарської літератури УРСР "Комуніст", 1946, Книга 1.
8. *Словник української мови*, К., Наук. думка, 1970, 1971, 1973, 1974, 1978, 1979. – Т. 1, 2, 4, 5, 9, 10.

Список скорочень обстежених населених пунктів:

Вінницької обл. Бершадського р-ну – с. Баланівка (*Бал.*); с. Бирлівка (*Бирл.*); с. Велика Киріївка (*В. Кир.*); с. Джулинка (*Джул.*); с. Кидрасівка (*Кидр.*); с. Лугова (*Луз.*); с. Мала Киріївка (*М. Кир.*); с. Осіївка (*Осїв.*); с. Поташня (*Пот.*); с. Ставки (*Став.*); с. Устя (*Уст.*); с. Флорине (*Флор.*).

Кіровоградської обл. Гайворонського р-ну – м. Гайворон (*Гай.-1*); с. Гайворон (*Гай.-2*); с. Бандурове (*Банд.*); с. Березівка (*Берез.*); с. Берестяги (*Берест.*); с. Долинівка (*Дол.*); с. Жакчик (*Жак.*); смт Завалля (*Зав.*); с. Казавчин (*Каз.*); с. Котовка (*Кот.*); с. Мошене (*Мош.*); с. Салькове (*Сальк.*); с. Солгутове (*Солг.*); с. Соломія (*Солом.*); с. Таужне (*Тауж.*); с. Ташлик (*Ташл.*); с. Хашувате (*Хашц.*); с. Чернопіль (*Чем.*); с. Червоне (*Черв.*).

Кіровоградської обл. Ульянівського р-ну – м. Ульянівка (*Ульян.*); с. Богданове (*Богд.*); с. Великі Трояни (*В. Тр.*); с. Вільхове (*Вільх.*); с. Йосипівка (*Йос.-1*); с. Кошаро-Олександрівка (*Кош.-Ол.*); с. Мечиславка (*Меч.*); с. Сабатинівка (*Саб.*); с. Синицівка (*Синиц.*); с. Синьки (*Синьк.*).

Кіровоградська обл. Вільшанського р-ну – с. Калмазове (*Калм.*).

Одеської обл. Балтського р-ну – с. Піщана (*Піщ.*); с. Ухожани (*Ухож.*).

Одеської обл. Савранського р-ну – смт Саврань (*Савр.*); с. Вільшанка (*Вільш.*); с. Дубинове (*Дуб.*); с. Йосипівка (*Йос.-2*); с. Кам'яне (*Кам.*); с. Концеба (*Конц.*); с. Осички (*Осич.*); с. Слюсареве (*Слюс.*).

Миколаївської обл. Кривоозерського р-ну – смт Криве Озеро (*Кр. Оз.*); с. Бурилове (*Бур.*); с. Красеньке (*Красн.*); с. Курячі Лози (*К. Лоз.*).

Миколаївської обл. Первомайського р-ну – м. Первомайськ (*Перв.*); с. Кінецьпіль (*Кін.*); смт Підгородна (*Підгор.*); с. Чаусове Друге (*Чаус. Др.*).

Миколаївської обл. Арбузиського р-ну – с. Благодатне (*Благ.*); с. Зелена Поляна (*З. Пол.*).

Усі населені пункти (*ВНП*).

МОВНА СИТУАЦІЯ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ШИРЯЙВСЬКОГО РАЙОНУ

Олена АНТОНЮК, канд. н.,

Уляна КРИШТАЛЬ, студентка,

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Rezumat: *Articolul este dedicat particularităților situației sociolingvistice în școli din raionul Shiryaevo a regiunii Odesa. Se atrage atenția la utilizarea limbii ucrainene în mediul familial, în uz casnic, în comuniune cu poporul rus și funcțiile limbii ucrainene ca un factor cu funcție de stat.*

Cuvinte-cheie: *situație lingvală, interogatoriu, respondent, limba maternă, limba funcțională.*

Мова відіграє визначальну роль у процесі формування особистості людини, здобуття нею освіти, є для неї засобом повсякденного спілкування, інструментом накопичення знань, прилучення її до надбань культури, національної самоідентифікації людини, а також, як правило, одним з головних чинників формування сучасної нації тощо.

З огляду на складну історію становлення української державності та розвитку української мови, а також на те, що українську мову вважає рідною переважна більшість населення України (67,5% за даними перепису 2001 р.) Конституція визнає державною саме українську мову. Причому зазначене положення міститься у розділі I Конституції України, який закріплює основи конституційного ладу в Україні як фундаментальні принципи, що складають засади громадянського суспільства та правової державності.

«Державна (офіційна) мова – це мова, якій державою надано статус обов'язкового засобу спілкування у публічних сферах суспільного життя. Публічними сферами, в яких застосовується державна мова, вважаються насамперед сфери здійснення повноважень органами законодавчої, виконавчої та судової влади, іншими державними органами та органами місцевого самоврядування (мова роботи, актив, діловодства і документації, мова взаємовідносин цих органів тощо). Положення Конституції України зобов'язують застосовувати державну українську мову як мову офіційного спілкування посадових і службових осіб при виконанні ними службових обов'язків, у роботі і в діловодстві органів державної влади, представницького та інших органів Автономної Республіки Крим, органів місцевого самоврядування, а також у навчальному процесі в державних і комунальних навчальних закладах України (Рішення Конституційного Суду України від 14 грудня 1999 р. (справа про застосування української мови)» (96:80).

Мовно-культурний фактор є вирішальним у становленні національних держав. Із 47 європейських держав своя національна мова є державною у 41 країні, тобто у 85% від загаль-

ної кількості. Утвердження в Україні української мови у статусі державної є єдиним шляхом гармонізації міжетнічних стосунків у країні.

Теперішню мовну ситуацію України характеризує конфлікт між двома літературними мовами – українською та російською.

Асиміляція значної частини українського населення, що спричинила ослаблення національної самосвідомості українців, витіснення української мови російською у східних, південних і частково центральних областях України, передусім у великих промислових центрах, становить одну з головних перешкод у побудові національної держави, незалежної від колишньої імперської метрополії.

Деформованість мовної ситуації України полягає у тому, що співвідношення українськомовної та російськомовної частин населення не відповідає співвідношенню українців і росіян на її території.

Результати перепису 2001 року щодо виявлення мовних характеристик груп національних меншин якраз і показали, що як мова міжнаціонального спілкування в Україні домінує не українська, що було б закономірно для державної мови, а все ще російська.

Щодо титульної нації, то українців в Україні мешкає 37 млн. 542 тисячі, що становить 77,8% всього населення України. 85,2% українців назвали рідною українську мову і 14,8% вважають рідною російську. Таким чином, на сьогодні в Україні склалась рівноважна двомовна ситуація: кількісні показники поширення української і російської мов свідчать про однаково сильну демографічну потужність обох мов, хоча вони по-різному проявляються на різних теренах.

Відсутність в Україні державної мовно-культурної політики призвела до збереження домінування російської мови та стану масової двомовності. Успіх будівництва самостійної держави залежатиме від того, чи вдасться владі надати двомовному розвитку країні зворотного напрямку, тобто побороти неприродний для держави білінгвізм.

Для успішного виконання цього складного завдання необхідно провести соціолінгвістичне обстеження різних територій і на його базі визначити показники демографічної і комунікативної потужності української і російської мов у різних сферах, виявити їхні оцінні характеристики.

8 серпня 2012 року Верховною Радою України було прийнято Закон «Про засади державної мовної політики», в якому говориться, що державною мовою є українська мова, але істотно розширюється використання регіональних мов, якщо кількість носіїв цих мов не менше за 10% від населення певного регіону, а в окремих випадках й менше за 10%. Так, частина 7 статті 7 Закону зобов'язує громадян, які мешкають на території, де функціонує регіональна мова або мова меншин, розвивати та використовувати таку мову – «У межах території, на якій поширена регіональна мова або мова меншини, ..., здійснення заходів щодо розвитку, використання і захисту регіональної мови або мови меншини, передбачених цим Законом, є обов'язковим для місцевих органів державної влади, органів місцевого самоврядування, об'єднань громадян, установ, організацій, підприємств, їх посадових і службових осіб, а також громадян – суб'єктів підприємницької діяльності та фізичних осіб» (2013:218).

Одразу після прийняття «Закону про засади державної мовної політики», підписаного 8 серпня 2012 року Президентом України, його почали втілювати у життя. Першими це зробили в Одесі, на батьківщині Сергія Ківалова, одного з авторів одіозного закону.

Особливістю національного складу населення Одеської області є його багатонаціональність, за даними Всеукраїнського перепису населення (2001 рік), на території області мешкали представники 133 національностей і народностей. У національному складі населення переважна більшість українців, чисельність яких становила 1542,3 тис. осіб. Таким чином, сьогодні в Одеському регіоні мешкає 62,8% українців, 20,7% росіян, 6,1% болгар, 5% молдован, 0,5% євреїв та 4,9% представників інших національностей.

Мовний склад населення можна охарактеризувати так: українську мову вважали рідною 46,3% населення області, що на 5,1 відсоткового пункту більше, ніж за даними перепису 1989 року. Російську мову визначили як рідну 41,9% населення, порівняно з минулим переписом населення цей показник зменшився на 5,2 відсоткового пункту.

Ширяївський район розташований у центральній частині Одеської області. Межує з Ананьївським, Любашівським, Миколаївським, Березівським, Великомихайлівським, Фрунзівським та Іванівським районами. Площа району 1,5 тисяч квадратних кілометрів. Населення – 29,8 тисяч громадян, у тому числі в смт. Ширяєве – 7,1 тисяч осіб, сільське населення становить 27,7 тисяч осіб.

По території району проходить автомобільна дорога Одеса – Київ.

Після реформування сільського господарства район налічує двадцять шість товариських, сорок вісім приватних, сто п'ятдесят вісім фермерських, десять сільськогосподарських підприємств різного типу.

У районі функціонують двадцять шість загальноосвітніх шкіл; в них навчається 2987 учнів, працює близько 500 вчителів. Культосвітню роботу проводять тридцять два клуби, тридцять дві бібліотеки, дитяча музична школа. У них працює понад 100 культпрацівників.

Історія населених пунктів району сягає кінця XVIII ст. Більшість із них було засновано селянами-втікачами із уже закріпачених територій України та Росії. Районний центр – смт. Ширяєве було засноване вихідцями із Болгарії. Через нього пролягав Чумацький шлях, яких з'єднував Одесу з Поділлям, Волинню та Балтою. Ширяєве було великою зупинкою чумаків.

У одному з найбільших населених пунктів району – селі Жовтень до Другої світової війни було велике поселення євреїв, зараз Жовтень є також місцем компактного проживання людей ромської національності.

До села Миколаївка, також одного з найбільших населених пунктів району, у 50-ті роки ХХ ст. було переселено велику кількість людей із західної частини України, які згодом розселилися по всій території району.

У деяких селах району були поселення німців, яким надавав пільги імперський уряд.

Мета дослідження полягає у проведенні всебічного аналізу мовної ситуації в освітніх закладах Ширяївського району Одеської області та визначенні тенденцій поширення української мови як основного засобу комунікації в усіх сферах життя району.

Проведення цього комплексного дослідження складається з масового опитування мешканців за місцем проживання методом анкетування. Вибіркову сукупність репрезентує молодь шкільного віку. Обсяг вибірки становить 563 особи.

Опитування громадської думки школярів було проведено в усіх навчальних закладах Ширяївського району - Бранкованівській ЗОШ І-ІІІ ст, Вікторівській ЗОШ І-ІІІ ст, Жовтнево-му НВК «ЗОШ І – ІІІ ступенів – ДНЗ», Катерино-Платонівському НВК «ЗОШ І – ІІІ ступенів – ДНЗ», Макарівській ЗОШ І-ІІІ ст, Малигонівській ЗОШ І-ІІ ст, Маркевичевському НВК «ЗОШ І – ІІІ ступенів – ДНЗ», Мар'янівській ЗОШ І-ІІІ ст, Миколаївському НВК «Світанок» - «ЗОШ І-ІІІ ст. – ДНЗ», Новоселизаветівській ЗОШ І – ІІІ ступенів, Новосвітівській ЗОШ І, ІІ ступенів, Олександрівському НВК «ЗОШ І-ІІІ ст. – ДНЗ», Орджонікідзевській ЗОШ І – ІІІ ступенів, Осинівському НВК «ЗОШ І – ІІІ ступенів – ДНЗ», Преображенському НВК «ЗОШ І-ІІІ ст. – ДНЗ», Саханській ЗОШ І-ІІІ ст, Старомаякській ЗОШ І-ІІІ ст, Червонокутській ЗОШ І-ІІІ ст, Чогодарівському НВК «ЗОШ І-ІІІ ст – ДНЗ» та Ширяївському – «НВК «Олімп» «ЗОШ І – ІІІ ст. – гімназія».

В анкетах треба було вказати свою національну приналежність, національну приналежність батьків, своє місце народження та вік. Всього в анкетах респондентам було подано 19 питань з варіантами відповідей. Питання торкалися усіх сфер життя респондентів: навчання, спілкування у родині, вільного часу, спілкування з однолітками, спілкування у різних життєвих ситуаціях та з носіями різних мов, деяких питань мовної політики України.

Рідною мовою українську вважають 96,4% респондентів; українську та іншу – 0,4%; іншу – 1,2%; російську – 2%. 5,2% опитаних зазначили, що вони або їхні батьки, мають іншу національність. Серед них 72,4% (3,7% від загальної кількості) рідною вважають саме українську мову; 3,4% - українську та іншу; 10,3% – російську; іншу – 13,8%. Слід зауважити, що в анкетах, де іншої національності не зазначено, фігурує «інша» мова (крім української та російської) у питаннях, що стосуються побуту. Тобто можна дійти висновку, що не всі респонденти вважали за потрібне зазначити справжню національну приналежність в анкеті. З чим це пов'язано – однозначно сказати важко.

Мовою повсякденного життя обирають українську 58% опитаних; українську та російську – 39,3%; російську – 1,4%; українську, російську та іншу – 0,2%; іншу – 1,1%. Як бачимо, у повсякденному житті використання власне української мови різко падає з 96,4% до 58%.

Проблемним виявилось питання, що стосується мови мас-медіа в Україні. Власне українською мовою телепередачі переглядають всього 28,5% громадян. Українською та російською – 60,5%; російською – 10,1%; іншою – 0,7%; українською, російською та іншою – 0,2%. Це є дійсно сигналом для держави, адже засоби масової інформації мають неабиякий вплив на населення, особливо на молодь.

Мовою родинного спілкування обирають українську 72,4% респондентів (серед осіб, що зазначили будь-яку іншу національність крім української – 27,6%); українську та російську – 24,3%; російську – 1,9%; іншу – 1,4%.

Також в анкетах було зазначено, що за відсутності російськомовних людей мовою спілкування українську обирають 84,1%; українську та російську – 13,4%; російську – 2,5%. У присутності російськомовних ці дані стрімко змінюються: українську обирають 46,3%; українську та російську – 25,4%; російську – 28,3%. Показник прихильності до української мови втрачає аж 37,8%, а російської – навпаки додає 25,8%. Можемо припустити, що причина тому – комплекс меншовартості україномовних громадян перед російськомовними.

Одним із найважливіших питань анкети було питання про мову державну. Отже, державною обирають українську мову 95,9% опитаних; українську та російську – 3,4%; російську – 0,7%. Серед респондентів із поліетнічних сімей українську зазначають 93,1%; українську та російську – 6,9%.

Не менш важливим питанням було питання про мову освіти в Україні: українською мовою бажають навчатися 88,6%; усіма мовами – 9% російською – 1,8%; англійською – 0,4%; українською та російською – 0,2%.

Отже, можна дійти висновків, що

- Молодь селища, хоч і спілкується вільно російською мовою, надає перевагу українській як у родинному спілкуванні (72,4%), так і в повсякденному житті (58%).

- Умови для забезпечення повноцінного функціонування української мови у районі сприятливі, незважаючи на те, що великий вплив має російська мова, якою розмовляють люди, що приїжджають працювати в розважальних закладах та центрах збуту товарів. Безумовно, найбільший вплив має телебачення (саме українською мовою телепередачі дивляться лише 28,5% опитаних).

- В цілому мовна ситуація Ширяївського району стабільна та однозначна. Переважає українська мова практично в усіх сферах життя. Рідною її вважають 96,4% респондентів, освіти бажають отримувати українською – 88,6%, а те, що державною має бути саме українська вважають 95,9%.

Бібліографія:

1. Бондар О. І., *Деградація лінгвосоціуму: ознаки і типи*, в *Записки з загальної лінгвістики*, Одеса, Астропринт, 2001, 3, с.10 – 15.
2. *Закон України «Про засади державної мовної політики»*, *Відомості Верховної Ради України*, 2013, 23, с. 218.
3. Залізник Г. М., *Мовна ситуація Києва: день сьогоднішній та прийдешній*, Київ, Вид. дім «КМ Академія», 2001, 95 с.
4. *Конституція України*, Київ, Просвіта, 1996, 80 с.
5. Куліков О. М., *Історія і люди. Ширяєве*, Одеса, Друкарський дім, 2010, 319 с.
6. Півторак Г. П., *Україні: звіди ми і наша мова: дослідження, факти, документи*, Київ, Віпол, 2014, 279 с.

ȘTIINȚE REALE, ECONOMICE ȘI ALE MEDIULUI
INFORMATICA ȘI DIDACTICA INFORMATICII

**SPECIFICUL PREDĂRII ANALIZEI MATEMATICE VIITORILOR PROFESORI
DE MATEMATICĂ**

**Natalia GAȘIȚOI, dr., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți**

Abstract: *In this paper we discuss some aspects of teaching Calculus at the University level to future teachers of Mathematics. During the last few years we remarked that first year students have difficulties in recognizing, interpretation and conceptual understanding of mathematical ideas. Since Calculus is a compulsory course taught in the first semester and provide powerful analytic tools for the further study of Mathematics, we consider that some topics studied at the lyceum level should be discussed once again and we give some recommendations on the way of introducing the basic concept of the limit of a function at a point.*

Keywords: *Didactics of Mathematics, teacher education, mathematics education, critical reflexion, Calculus.*

Pe parcursul ultimilor ani remarcăm cu îngrijorare nivelul scăzut de pregătire matematică a absolvenților liceelor. Majoritatea studenților din anul I înscriși la specialitatea „Matematică”, domeniul general de studiu *Științe ale educației*, probabil cei care sînt pasionați de matematică și doresc să-i instruiască pe alții în acest domeniu, recunosc că nu pot formula definiții și teoreme, iar studiul matematicii în gimnaziu și liceu era centrat pe însușirea unor tehnici de calcul / rezolvare și nu pe înțelegerea conceptelor, demonstrația afirmațiilor, stăpînirea raționamentelor sau pe interpretarea rezultatelor matematice.

Nivelul slab de pregătire matematică a absolvenților liceelor este confirmat de raportul elaborat de Ministerul Educației al Republicii Moldova și Agenția de Asigurare a Calității referitor la rezultatele examenelor și evaluărilor naționale din anul 2015. Conform acestui raport, în Clasamentul tipurilor de subiect în funcție de media notelor de la examenul de bacalaureat (*Raport 2015:50*), disciplina Matematică (profil real) este clasată pe ultimul loc cu o medie de 4,85, sub media pe Republică, care constituie 5,96.

Testul de examinare la matematică, administrat în sesiunea de bază a examenului de bacalaureat 2015, profil real, conținea 4 itemi din domeniul analizei matematice. Itemii propuși verificau competențele elevului de a interpreta unele proprietăți cantitative și calitative ale funcției utilizînd derivata; de a opera cu numere complexe scrise în formă algebrică; de a utiliza metode legate de aplicațiile derivatei ca metode calitativ noi de studiere a funcției; de recunoaștere a subgraficului unei funcții în diverse contexte, de calcul al ariei subgraficului funcției aplicînd integrala definită. Majoritatea candidaților nu au reușit să rezolve problemele propuse, ceea ce determină necesitatea repetării studierii elementelor de analiză matematică în primul an de facultate, în special în cadrul programelor de formare a viitorilor profesori de matematică. Considerăm oportună includerea în Curriculumul unității de curs *Analiză matematică* pentru viitorii profesori de matematică, studiul temelor conținute și în Curriculumul la matematică pentru clasele a X-a – a XII-a: funcții; șiruri de numere reale; limite de funcții; funcții continue; funcții derivabile; aplicații ale derivatelor; primitiva; integrala nedefinită; integrala definită și aplicațiile ei (*Curriculum 2010*), doar că acest studiu trebuie să poarte un caracter de detaliere și aprofundare sporită.

Analiza matematică este una dintre cele mai importante unități de curs în programul de formare a viitorilor profesori de matematică, o unitate de curs fundamentală și obligatorie, în care limbajul și simbolică matematică se afirmă începînd cu studiul primelor teme, fiind, de regulă, străine pentru studenții anului I. În (Marcus 2010: 22) Solomon Marcus menționează că „de la limbaj i se trage, în primul rînd, matematicianului singurătatea în care se află, deci merită să-i acordăm o atenție specială”. Studenții anului I par a fi niște intruși, care nu întotdeauna reușesc să înțeleagă acest limbaj, să citească corect formulele scrise și anume în cadrul orelor de *Analiză matematică* o preocupare deosebită ar trebui să fie familiarizarea și formarea deprinderilor studenților de a utiliza adecvat „această cucerire a spiritului uman care se numește limbajul matematic” (Marcus 2010: 26). Este imposibil să-i înveți pe studenți cum să predea matematica doar în cadrul unui curs de Didactică a matematicii. De aceea cadrele didactice universitare trebuie să contribuie esențial la formarea com-

petențelor de utilizare adecvată a limbajului matematic și de prezentare orală a rezultatelor matematice viitorilor profesori de matematică. Orele de curs de *Analiză matematică* trebuie să aibă forma unor prelegeri interactive, centrate pe student, care cu întrebările pe care le adresează sau cu răspunsurile pe care le dă, modifică mersul lecției. Cadrul didactic trebuie să-și provoace auditoriul cu o serie de întrebări, situații de problemă, să-i îndrume pe studenți să „descopere” rezultatele matematice, să creeze exemple și contraexemple proprii.

Analiza matematică studiază un șir de concepte interconexe, cu aplicații largi în diverse ramuri ale științei, ca de exemplu derivata funcției, integrala Riemann, seriile, toate fiind bazate pe un concept fundamental și anume cel de limită a unei funcții într-un punct. Derivata funcției, care exprimă viteza de variație a unei mărimi în raport cu o altă mărime, este limita raportului dintre creșterea funcției și creșterea argumentului când creșterea argumentului tinde la zero. Integrala Riemann, cu ajutorul căreia în anumite condiții pot fi calculate ariile figurilor plane, volumele corpurilor etc., reprezintă limita sumelor integrale Riemann când norma diviziunii tinde la zero. Suma unei serii de numere sau funcții este și ea o limită, anume limita șirului sumelor parțiale când rangul crește nelimitat, iar integralele improprii sunt și ele definite ca limite ale integralelor Riemann.

Prin urmare, pentru a evita înțelegerea superficială a conceptelor de bază ale Analizei matematice, trebuie să ne asigurăm că studenții înțeleg corect conceptul de limită a unei funcții într-un punct. În acest sens, putem aplica metoda utilizată frecvent în predarea matematicii și anume „regula celor patru”: ideile trebuie exprimate în mod grafic, numeric, verbal și simbolic.

Dacă vom intra în sala de curs și vom începe prelegerea cu definiția limitei funcției în sensul lui Cauchy: „Fie $f: D \rightarrow \mathbb{R}$ o funcție și $x_0 \in \mathbb{R}$ un punct de acumulare pentru D . Vom spune că numărul real A este limita funcției f în punctul x_0 , dacă pentru orice număr pozitiv $\varepsilon > 0$ există un număr pozitiv $\delta(\varepsilon) > 0$ astfel încât din faptul că $x \in D \setminus \{x_0\}$ și satisface condiția $|x - x_0| < \delta(\varepsilon)$ să rezulte $|f(x) - A| < \varepsilon$ ”, mizând pe faptul că această definiție a fost deja studiată în liceu și e suficient doar să o actualizăm, riscăm să nu fim înțeleși de către majoritatea auditoriului. Neînțelegerea conceptului fundamental de limită a unei funcții într-un punct, la rîndul său, va conduce (în cel mai bun caz) la înțelegerea doar superficială a conceptelor de bază ale analizei matematice.

Cu riscul de a dedica acestui concept de o importanță majoră două-trei ore, propunem inițierea studiului de la „temelie”. S-ar putea propune pentru analiză o funcție, de exemplu $f(x) = \frac{x^2 + x - 6}{x - 2}$, care este definită pe toată mulțimea numerelor reale cu excepția punctului $x_0 = 2$. Cum în orice vecinătate a punctului $x_0 = 2$ se conțin o infinitate de puncte din domeniul de definiție al funcției, firește apare întrebarea referitoare la valorile pe care le ia funcția în punctele oricît de apropiate de $x_0 = 2$. Putem analiza această întrebare alcătuiind un tabel de valori și utilizînd reprezentarea grafică (fiind ajutați de un calculator). Important e faptul că studentul trebuie să observe că valorile funcției f se apropie nelimitat de numărul $A = 5$ și să înțeleagă că limita funcției într-un punct x_0 „se interesează” de valorile funcției în punctele oricît de apropiate de x_0 și nu de valoarea funcției în acest punct, care în exemplul considerat nici nu există.

Procesul de investigare ar putea fi prelungit, analizînd funcția

$$g(x) = \begin{cases} f(x), & \text{dacă } x \in \mathbb{R} \setminus \{2\}, \\ 10, & \text{dacă } x = 2, \end{cases}$$

care este o prelungire a funcției f în punctul $x_0 = 2$ și deci în punctele oricît de apropiate de $x_0 = 2$ ia valori care se apropie nelimitat de numărul $A = 5$ și care diferă de valoarea funcției în punctul dat, întrucît avem $g(x_0) = 10$. Ulterior, poate fi analizat un exemplu de funcție ce nu are limită într-un punct, chiar dacă e definită în acel punct; un exemplu de funcție liniară, care în orice punct $x_0 \in \mathbb{R}$ are limită ce coincide cu valoarea funcției în punctul considerat și un exemplu de funcție infinit mare.

În baza exemplurilor analizate, studenții ar trebui mai întîi să ajungă la o interpretare neformală a notației

$$\lim_{x \rightarrow x_0} f(x) = A.$$

De exemplu, „funcția f ia valori aproximativ egale cu A (sau oricît de apropiate de A) atunci cînd valorile argumentului x se apropie de x_0 (dar nu ne gîndim la însuși punctul x_0). Ulterior, această exprimare neștiințifică trebuie „tradusă” în limbajul vecinătăților, în limbajul termenilor $\varepsilon - \delta$ și cel al șirurilor numerice. Drept temă pentru acasă poate fi propusă demonstrația echivalenței acestor definiții, rezolvarea de probleme de demonstrație aplicînd definițiile formulate și numai de cît

o listă de întrebări de control (de exemplu, care este semnificația termenilor ε și δ ; este oare unic numărul δ determinat pentru o valoare fixată $\varepsilon > 0$; în ce puncte x_0 putem pune problema determinării limitei funcției, etc.?). Verificarea temei poate fi făcută la orele de seminar, iar studenții ar putea trece pe rolul de profesor, explicând noțiunea de limită a funcției într-un punct, simulând o etapă a lecției într-o clasă liceală de profil real, interpretând exemple proprii și generalizând conceptul pentru cazul limitelor infinite, limitelor la infinit și cel al limitelor laterale.

Ulterior, pe parcursul studiului conceptelor de bază ale *Analizei matematice* (derivata funcției, integrala Riemann, serie), ar trebui menținut acest stil de investigare, analizând detaliat cele trei etape de geneză a unui concept nou: aproximare – rafinare – trecere la limită. Recomandăm elaborarea de către studenți a unor proiecte de cercetare referitoare la dezvoltarea unui concept de analiză matematică, de exemplu după modelul descris de Eli Passow în (Passow 1996: 10), cu reflectarea celor 5 etape: motivare – definiție – notații – tehnici de calcul – aplicații, apreciindu-se în special originalitatea exemplelor.

Planificarea orelor de curs și seminar trebuie îmbinată cu o coordonare bine chibzuită a temelor pentru acasă, întrucât anume lucrând asupra acestor sarcini studentul poate însuși conștient conceptele studiate și dezvolta tehnicile de calcul. Lucrul independent, o componentă obligatorie a procesului de studiu, trebuie verificat regulat pentru a putea adapta procesul de instruire contribuind astfel la eficientizarea lui.

Specificul cursului de *Analiză matematică* constă și într-un număr impunător de teoreme, care trebuie studiate cu demonstrații. Pentru viitorii profesori de matematică este extrem de important de a dezvolta gândirea matematică și competențele de argumentare a afirmațiilor formulate. Titularul cursului ar trebui să îi ajute pe studenți să „descopere” calea de demonstrație a teoremelor și să-i însoțească pe acest parcurs, în loc de a prezenta demonstrațiile într-un mod tradițional. Chiar dacă o astfel de abordare a predării solicită mai mult timp, optăm pentru ea, conștientizând că aceasta ar însemna reducerea din cantitatea materiei de studiu, întrucât creșterea calității și înțelegerea în profunzime a problemelor discutate au un impact major asupra formării viitorului profesor de matematică.

Parcurea în cadrul prelegerilor interactive a căii: investigare – înaintare de ipoteze – formulare riguroasă – demonstrație – exemplificare, combinată cu rezolvarea argumentată de probleme în cadrul seminarelor poate contribui esențial la formarea viitorilor profesori de matematică de înaltă calificare.

Analiza matematică oferă unele dintre cele mai puternice instrumente analitice printre toate care au fost create. După cum susține Profesorul Steven Krantz (Krantz 1999), este un privilegiu de a fi capabil să transmiți / dezvălui conceptele analizei matematice generațiilor următoare, cu care profesorul de matematică trebuie să se mîndrească.

Bibliografie:

1. Krantz, Steven, *How to teach Mathematics*, Providence, American Mathematical Society, 1999, 307 p.
2. Marcus, Solomon, *Singurătatea matematicianului*. Colecția Palimpsest, Editura LiterNet.ro, 2010. Disponibil: <http://editura.liternet.ro/carte/268/Solomon-Marcus/Singuratatea-matematicianului.html>
3. Ministerul Educației al Republicii Moldova. *Matematică. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a*, Chișinău, Editura Știința, 2010, 52 p. Disponibil: http://www.edu.gov.md/sites/default/files/9148_md_matematica_romana.pdf
4. Passow, Eli, *Schaum's outline of theory and problems of understanding Calculus concepts*, New York, McGraw-Hill, 1996, 215 p.
5. Raport elaborat de Ministerul Educației al Republicii Moldova și Agenția de Asigurare a Calității: *Examine și Evaluări Naționale 2015*, Chișinău, 2015, 285 p. Disponibil: http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_examene_2015.pdf

SPECIFICUL FORMĂRII COMPETENȚELOR DIDACTICE LA CICLUL I LICENȚĂ

Liubov ZASTÎNCEANU, dr., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Résumé: Dans l'article on analyse les détails de la formation des compétences didactiques chez les étudiants des spécialités pédagogiques du cycle I-er licence. Sont décrites toutes les étapes de cette formation, avec de détails pour la formation dans le cadre de l'étude de la didactique de la discipline.

Mots-clés: compétences didactiques, I-er cycle licence, didactique de la spécialité, technologies appliquées de l'information.

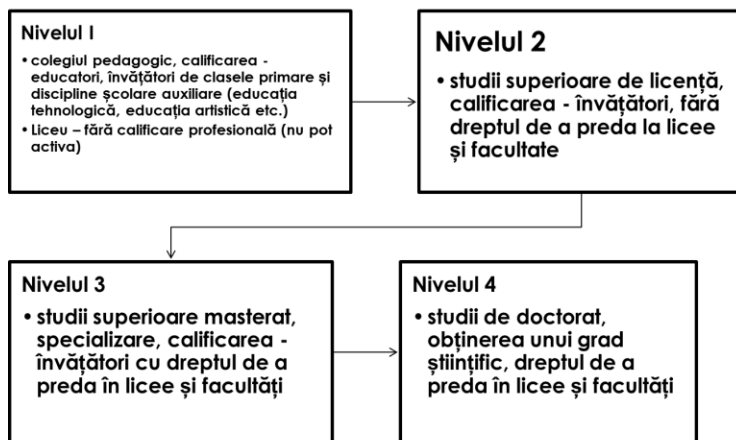
Studiile universitare vin să formeze la viitorii absolvenți o serie de competențe profesionale, certificate prin diploma obținută. Sistemul de învățământ superior actual din Republica Moldova, divizat conform Codului Educației [1] în trei cicluri, trebuie să asigure un anumit nivel de formare a acestor competențe la fiecare din ele: licență, master și doctorat.

În definiția promovată în cadrul proiectului internațional QUAEM a competențelor profesionale [2]: „capacități dovedite de a **selecta, combina și utiliza** adecvat **cunoștințe, abilități și alte achiziții** (valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate și eficiență” se resimte o oarecare rezervă în determinarea categoriilor de situații de muncă, pe care le-ar putea soluționa absolventul unui anumit ciclu de instruire a studiilor universitare. Într-adevăr, acele categorii de probleme, care ar trebui să le poată soluționa un absolvent al ciclului licență, se deosebesc foarte mult de acele categorii de probleme, care ar trebui să le soluționeze absolventul ciclului master.

În același timp, situația economică și demografică actuală din Republica Moldova impune atât absolvenții ciclului licență să se angajeze la posturi, pentru care nu prea sînt pregătiți, cît și angajatorii să fie de acord cu astfel de lucrători.

Și dacă în unele domenii această situație este acceptabilă, atunci în domeniul educației activitatea unor cadre didactice nepregătite generează probleme noi nu doar sistemului educațional, ci și beneficiarilor acestui sistem, care, în ultimă instanță, sîntem toți: fie ca studenți, fie ca părinți, fie ca formatori sau angajatori ai viitorilor absolvenți ai diferitor trepte de învățământ.

Specificul pregătirii cadrelor didactice în Republica Moldova, conform ultimilor stipulări ale Codului Educației, poate fi descris prin intermediul următoarei scheme:



Însă, în situația deficitului de cadre didactice, uneori managerii instituțiilor de învățământ sînt nevoiți să angajeze în calitate de profesori chiar și persoane fără studii pedagogice, nemaivorbind de studenții, care își fac studiile la specialitate la ciclul licență. În fiecare an, la începutul anului de studii, Universitățile de profil pedagogic sînt asaltate cu solicitări de a trimite pentru încadrarea în cîmpul de muncă studenții de la profilul pedagogic, în special viitorii profesori de matematică, fizică, limbă română etc. Astfel, se reliefează necesitatea sporirii calității formării viitorilor învățători deja la treapta de studii de licență.

Programele de studii cu profil pedagogic la ciclul I, licență, sînt elaborate conform stipulărilor Planului cadru pentru învățământ superior [3], aprobat în 2011. Astfel, ele conțin un modul psihopedagogic obligatoriu de 60 credite. De asemenea, fiecare program de studiu conține unități de curs, care dezvoltă competențe științifice ale studentului în disciplina pe care o va preda ulterior, didactica disciplinei respective, alte cursuri (limba modernă, cultura comunicării, istorie, filozofie, tehnologii informaționale și comunicaționale), care vin să dezvolte unele caracteristici absolut necesare unui profesor modern.

În același timp, competența pedagogică a unui profesor reprezintă o structură foarte complexă, care presupune prezența atât a cunoștințelor teoretice în domeniul psihologiei, pedagogiei, didacticii specialității și abilităților de aplicare a lor, cît și un talent pedagogic înnăscut. În activitatea sa profesiona-

lă, cadrul didactic se află permanent în căutare de soluții optime a situațiilor didactice apărute. Procesul educațional la toate nivelele de instruire propune întotdeauna două tipuri de situații didactice:

- a) situații tipice, cunoscute, repetitive pentru care cadrul didactic treptat își formează un reperoriu profesional de soluții eficiente;
- b) situații didactice noi, adesea neobișnuite, creative, care cer soluții originale și pentru care se cere aplicarea atât a bagajului teoretic de cunoștințe profesionale, cât și a tactului și intuiției pedagogice, experienței de viață etc.

În aceste condiții, se poate vorbi doar de formarea primară a competențelor profesionale ale absolvenților cu profil pedagogic, care ar asigura cel puțin soluționarea situațiilor didactice tipice, atât timp cât experiența de viață și profesională e prea mică.

Cercetările, realizate în cadrul proiectului instituțional PROFADAPT în anul de studii 2014-2015, prin chestionarea a circa 80% din studenții Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, care studiază la specialități pedagogice (ciclul I și ciclul II), indică că majoritatea studenților sînt conștienți de insuficiența pregătirii lor pentru o activitate pedagogică calitativă. Analiza răspunsurilor au desemnat unele direcții de îmbunătățire a calității formării viitorilor profesori.

Respondenții de la ciclul I și cei de la ciclul II printre factorii decisivi, care influențează calitatea formării profesionale menționează: motivația studenților, relațiile profesor-student și gradul de pregătire a cadrelor didactice. Într-adevăr, cadrele didactice universitare, care formează viitori profesori școlari se ciocnesc din start cu niște factori, care deloc nu le ușurează munca: nivelul foarte diferit de pregătire inițială; motivația scăzută pentru formarea profesională (opțiunea a 2 sau a 3 în cererea de admitere); competențe de învățare independentă foarte sumare etc. În asemenea situație, profesorul universitar este permanent pus în fața necesității de căutare de soluții pentru a spori motivația studenților, a trezi interesul pentru viitoarea activitate profesională și, paralel, a forma competențe pedagogice necesare viitorului absolvent. Astfel, cadrele didactice universitare devin persoanele decisive, care determină gradul de profesionalism al viitorilor profesori.

Printre motivele de nemulțumire de formare a competențelor profesionale, enumerate de studenți în chestionare, prioritatea le revine: modalităților de evaluare, criteriilor de evaluare, volumului lucrului independent. În același timp, la întrebarea *Ce schimbări ați opera în programul de studii?* studenții specialităților pedagogice au indicat ca direcții prioritare: schimbarea raportului ore teoretice – ore practice în favoarea celor practice, schimbarea formelor de prezentare a materiei teoretice, schimbarea formelor de prezentare a materiei de studiu.

Studiind și analizînd alte răspunsuri ale studenților specialităților pedagogice la chestionarele propuse în cadrul proiectului PROFADAPT, s-au determinat mai multe direcții de activitate care, în opinia noastră, ar îmbunătăți calitatea formării viitorilor profesori deja la ciclul I licență:

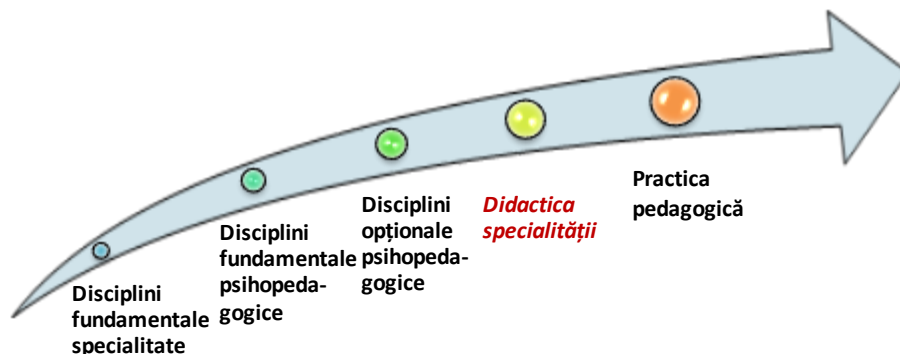
- 1) recuperarea lacunelor în cunoașterea cursului preuniversitar a viitoarei discipline predate (matematica, fizica, limba română, limba franceză, geografie etc.);
- 2) susținerea inițierii și formării competențelor pedagogice în fiecare unitate de curs studiată;
- 3) dezvoltarea competențelor-cheie pentru formarea continuă de-a lungul vieții etc.

Majoritatea respondenților specialităților pedagogice s-au pronunțat pentru susținerea cursurilor universitare cu variantă on-line a lor, care i-ar ajuta să se informeze despre unele nuanțe ale cursului în orice moment, să-și testeze cunoștințele acumulate la curs, să studieze unele informații suplimentare. Sondajul realizat privind structura unui astfel de curs a delimitat următoarele componente obligatorii ale lui:

- 1) Test diagnostic la intrarea în curs;
- 2) Conținutul teoretic sistematizat pe teme, prezentat în diferite forme, accesibile studenților (format hîrtie și format on-line);
- 3) Descrierea detaliată și foarte clară a sarcinilor pentru studiul independent, posibil elaborate pe nivele sau chiar individual;
- 4) Teste de evaluare sumativă punctuale pentru ajustarea traiectoriei de formare;
- 5) Teste fațetate adaptive de exersare pentru formarea competențelor necesare;
- 6) Activități on-line la curs;
- 7) Teste de autoevaluare adaptive pentru aprecierea nivelului de posedare a competențelor formate în cadrul cursului.

Crearea unor astfel de cursuri ridică multe probleme, în primul rând, legate de necesitatea creării unei baze concludente de itemi și a unui algoritm, posibil chiar soft, de elaborare a testelor adaptive pentru curs, astfel de algoritm fiind lipsă în platformele de învățare existente.

În general, calitatea formării competențelor didactice la ciclul I licență depinde, în mare parte, de susținerea unui traseu corect de formare a lor. La moment, un model ascendent de formare a competențelor didactice poate fi descris astfel:



Astfel, rolul integrativ în formarea competențelor didactice a viitorilor profesori de gimnaziu îi revine didacticii specialității, curs care este inclus în programele de studii înainte de promovarea practicii pedagogice. Finalitățile acestor cursuri se rezumă la formarea la studenți a competențelor de:

- 1) identificare și selectare a informației adecvate activității profesionale;
- 2) aplicare și gestionare eficientă în activitatea didactică a cunoștințelor teoretice, atât științifice, cât și psihopedagogice;
- 3) elaborare din diverse perspective a proiectelor didactice la obiect;
- 4) prognozare a finalităților activității pedagogice;
- 5) stabilire a criteriilor de evaluare / autoevaluare a activității profesionale, elaborarea strategiilor de evaluare;
- 6) stabilire a corelației dintre rezultatele evaluării și proiectarea activității ulterioare;
- 7) utilizare a diverselor forme de comunicare în organizarea/ monitorizarea activității profesionale;
- 8) adaptare a comportamentului la diversitatea situațiilor de comunicare și didactice etc.

Pentru asigurarea acestor finalități, profesorul de didactica specialității este nevoit să opereze cu o multitudine de suporturi informaționale aferente activității unui cadru didactic din cursul pre-universitar. Pentru o disciplină școlară, care se studiază începând cu treapta gimnazială, un set minim obligatoriu de documente în acest sens ar fi:

- a) Curriculumul disciplinei pentru treapta gimnazială;
- b) Standardele de învățare eficiente;
- c) Manualele pentru gimnaziu;
- d) Ghidul de implementare a curriculumului;
- e) Codul Educației etc.

Un calcul elementar pentru cursul *Didactica matematicii* la specialitatea Matematică și Informatică demonstrează că studentul trebuie să știe a opera eficient cu un set de documente aferent procesului didactic la matematică de minim 2000 pagini, fără a lua în cont nemijlocit suportul de curs la disciplină. În asemenea condiții, unica soluție de a asigura formarea finalităților la curs este susținerea cursului cu varianta on-line, pe platforma de învățare.

Prima experiență de plasare a cursului de *Didactica matematicii* pe platformă a demonstrat că atât cadrul didactic, cât și studenții sînt avantajati de prezența în rețea a cursului. Profesorul, prin intermediul oportunităților oferite de platformă, poate organiza învățarea: lecții interactive cu întrebări de control, care ar delimita nivelul minim de cunoaștere a materiei, secvențe de materiale video atent selectate, pentru demonstrarea unor activități didactice la obiect, asigurarea unui glosar de termeni, plasarea unor teste de cunoștințe pentru autoevaluare și pentru evaluare etc. De asemenea, poate fi urmărit traseul de activitate al studenților în cadrul cursului, cuantificat numărul de ore de studiu independent, progresul fiecărui student, poate fi asigurată individualizarea învățării.

Studentii se arată mulțumiți de disponibilitatea permanentă a materialelor la curs, de posibilitatea de a se autoevalua cu un feed-back imediat, de avantajul de a accesa materialele necesare în orice moment de timp.

În același timp, pentru a asigura formarea treptată a competențelor profesionale și a susține formarea competențelor de instruire pe parcursul întregii vieți, s-a mers pe calea minimizării cantității de materie oferită din start în folosul activităților de studiu independent și activităților interactive pe platformă. De asemenea, au fost incluse, spre sfârșitul cursului, și metode de evaluare, care ar asigura un cadru relevant pentru o activitate caracteristică profesorului de matematică:

- Portofoliu tematic – analiza unor aspecte de studiere a unui subiect din matematica preuniversitară pe verticala gimnazială;
- Proiect individual – un proiect *matematic*, elaborat pentru cursul preuniversitar de algebră;
- Simulare didactică – simularea unei secvențe de oră sau a unei ore de matematică din cursul preuniversitar;
- Examen oral, care ar aprecia nu numai cunoștințele dobândite la curs, ci și capacitatea de comunicare pe teme profesionale a viitorului profesor de matematică.

Un rol aparte în formarea competențelor didactice la ciclul I licență îi revine, indiscutabil, practicii pedagogice, tuturor formelor ei, prevăzute de planul de formare la specialitățile din domeniul de formare 141.Științele Educației. Îndeosebi, în acest sens, este importantă asigurarea calității realizării practicii pedagogice la specialitate. În acest scop, este necesar de asigurat un cadru formativ eficient pentru student, constituit din: o școală cu deschidere pentru formarea cadrelor tinere, profesori-mentori cu succese didactice recunoscute și experiență remarcabilă de predare a disciplinei corespunzătoare, metodiști profesioniști de la Universitate etc. Pentru combinarea acestor factori este necesară o conlucrare eficientă a Direcțiilor de învățământ și a Universităților, care formează viitoare cadre didactice.

În concluzie, menționăm că:

- Accentul în formarea studenților de la specialitățile pedagogice trebuie pus pe formarea competențelor long life learning;
- Calitatea formării competențelor didactice la ciclul I licență va spori, dacă în fiecare unitate de curs unde este posibil se va susține formarea competențelor didactice prin intermediul stabilirii legăturii cursului studiat cu cursul preuniversitar respectiv;
- Cursurile de didactica specialității vor fi structurate corect și susținute de suport pe platforma de învățare;
- Se vor utiliza diferite forme de evaluare la unitățile de curs: portofolii, proiecte, prezentări, caracteristice și cursurilor preuniversitare.
- Practica pedagogică va fi promovată în școli și la profesori-mentori cu succese recunoscute în disciplina la care se formează studentul.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova. În: *Monitorul Oficial*: art. nr. 634 din 23.11.2014.2014, nr. 319-324.
2. Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior (CNCIS), sursa electronică <http://portal.unitbv.ro/Portals/0/Cadre%20didactice/Implementare%20CNCIS/1%20Prezentare%20DOCIS%20UTBv%2003.02.pdf> (vizitat 25.09.2015)
3. Plan-cadru pentru studii superioare/ Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău: S.n., 2012 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”).

UTILIZAREA UNOR METODE INTERACTIVE DE INSTRUIRE LA UNITATEA DE CURS TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE

Radames EVDOKHIMOV, *lect. sup. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

Lidia POPOV, *drd., lect. sup. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

Abstract: *This paper tells about some interactive teaching methods that can be used or are used during lessons in course unit named Information technologies. The basic problem in education is increasing the level of skills training of learners. Interactive teaching methods are one solution of this problem.*

Keyword: *information technologies, interactive, teaching methods, skills, whiteboard.*

Astăzi, practic, în toate instituțiile de învățământ superior, se discută despre asigurarea calității în învățământ, fenomen care se bazează pe analiza, evaluarea și luarea deciziilor corective în ceea ce privește procesul de învățământ, activitate în care sunt implicați atât profesorii, cât și studenții. Nu-mai prin înțelegerea și aplicarea următoarelor opt principii ale calității, se poate asigura implementarea corectă a procesului Bologna și obținerea unor rezultate de calitate:

1. orientarea spre beneficiarii activității didactice;
 2. un bun management organizațional la nivel de instituție și sală de curs (viziune clară, spre viitor, stabilirea obiectivelor, susținerea valorilor, crearea de modele etice și de încredere, formarea pentru responsabilitate, încurajarea contribuțiilor valoroase și recunoașterea lor);
 3. implicarea oamenilor (folosirea talentului și a capacității acestora, motivarea, inovarea, creativitatea, sentimentul de stăpânire a domeniului de activitate, responsabilitatea profesorilor și a studenților pentru înnoirea continuă);
 4. abordarea procesuală;
 5. abordarea sistemică a managementului;
 6. îmbunătățirea continuă în urma autoevaluării corecte și a evaluării externe (stabilirea de obiective de schimbare, de ameliorare, măsurarea eficienței mecanismelor care determină și implementează aceste schimbări în bine);
 7. întemeierea deciziilor pe fapte;
 8. stabilirea unor relații reciproc avantajoase cu părțile interesate.
- Analiza procesului de învățământ trebuie privită din trei perspective:
- a. *Funcțională*: Ce obiective se urmăresc? De ce? Spre ce se tinde?
 - b. *Structurală*: Cine participă la desfășurarea procesului educației? Ce potențial au cadrele didactice? Ce potențial au studenții? În ce condiții se desfășoară activitatea educativă? Cu ce resurse?
 - c. *Operațională*: Cum se desfășoară procesul de învățământ? Cum se îmbină predarea-învățarea-evaluarea? Ce metode se utilizează?

Nu întâmplător, procesul de învățământ constituie partea centrală a sistemului de învățământ dintr-o instituție de învățământ atât universitară, cât și preuniversitară fiind forma cea mai înaltă de educație, instruire, formare, o activitate organizată cu o anumită gradare, sistematizare, cu o curriculumă prelucrată după norme psihopedagogice și științifice. Este cunoscut că procesul de învățământ reprezintă cel mai intensiv mod de a face educație, este locul unde se realizează transferul culturii de la societate la student. Dacă privim procesul educativ în ansamblul său, constatăm că acesta este atât un proces de cunoaștere, un act de comunicare didactică, o unitate între predare-învățare-evaluare, precum și un cadru de organizare a situațiilor de instruire, de formare a deprinderilor, de dezvoltare a capacităților și abilităților. Cele trei laturi ale procesului de învățământ, predarea-învățarea-evaluarea, nu sunt simple activități unilaterale plasate în spațiu și timp, dar ele trebuie gândite ca o contopire a celor trei activități într-un proces, în care și profesorii și studenții sunt evaluatori și evaluați. La acest nivel se poate vorbi de un parteneriat între cei doi agenți fundamentali ai educației.

Trecerea de la tehnologiile interactive de predare-învățare-evaluare la tehnologiile informaționale interactive necesită regândirea modului în care prezentăm conținuturile cursurilor pe care le predăm. O primă provocare cu care se confruntă majoritatea profesorilor care vor să dezvolte conținut pentru cursurile on-line este trecerea de la o parcurgere liniară a cursului, la una ramificată, particularizată, în funcție de interesele studenților. Necesitatea de a adăuga elemente interactive este o altă particularitate a cursurilor on-line.

În acest articol se descriu metode interactive de instruire care pot fi utilizate sau chiar se utilizează în procesul de predare-învățare-evaluare în cadrul lecțiilor și orelor de laborator la unitatea de curs Tehnologii informaționale, la fel, sunt prezentate unele propuneri și sugestii de aplicare a acestor metode.

Astăzi instituțiile de învățământ contribuie tot mai mult la modelarea personalității și la cultivarea trăsăturilor ei. Profesorul trebuie să fie animat de o puternică receptivitate față de tot ce este nou și important în specialitatea sa și în pedagogie, iar în practică să demonstreze un efort continuu spre autodepășire, pentru a face față sarcinilor pe care le ridică învățământul. Utilizarea metodelor interactive de predare-învățare-evaluare în activitatea didactică contribuie la îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ, având un caracter activ-participativ și o reală valoare activ-formativă asupra personalității studentului.

Metodele moderne de predare-învățare-evaluare au tendința de a activa interesul pentru învățare a cât mai mulți studenți, mai ales că în forul lor interior simt nevoia unei „treziri”, responsabilități și implicări, a unei ordini în tot ceea ce înseamnă activități, valori, priorități. Totodată, metodele moderne au tendința de a se apropia cât mai mult de metodele cercetării științifice, antrenând studenții în activități de investigare și cercetare directă a fenomenelor. Prin măiestria și priceperea de care dăm dovadă putem dezvolta creativitatea la studenți, dar putem ajunge și la o autostimulare a creativității.

Metodele interactive

Metoda interactivă («Inter» – reciproc, «act» – a acționa) – presupune interacțiunea, aflarea în regimul de conversație, de dialog cu cineva.

Scopul metodelor interactive constă în crearea condițiilor confortabile de instruire, în care studentul sau audientul simte succesul său, realizarea sa intelectuală, ceea ce face productiv însuși procesul de instruire, formarea priceperilor, deprinderilor și competențelor profesionale, crearea bazei pentru aplicarea competențelor dobândite în activitatea profesională (3).

Cu alte cuvinte, metodele interactive sunt orientate spre interacțiunea mai largă a studenților nu numai cu profesorul, ci și între ei, adică în procesul instruirii predomină activitatea studenților (fig. 1) (3).

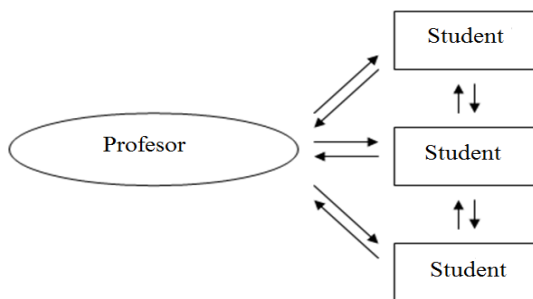


Fig. 1. Metoda interactivă.

Metodele interactive sunt atractive, deoarece ele stimulează implicarea activă a studentului în sarcina didactică; stimulează inițiativa; asigură o bună aplicare în practică a cunoștințelor, a priceperilor și a deprinderilor; asigură un demers interactiv al actului de predare-învățare-evaluare; valorifică și stimulează potențialul creativ, acționează asupra gândirii critice a studenților; studenții devin responsabili în rezolvarea sarcinilor puse în față; dezvoltă la studenți comunicarea liberă între ei etc. (Двуличанская 2011: 64).

Obiectivele metodelor interactive de instruire:

- Trezirea interesului la cei care învață;
 - Asimilarea efectivă a materiei de studiu;
 - Căutarea de sine stătătoare din partea celor ce învață a căilor și variantelor de rezolvare a sarcinilor propuse (alegerea uneia dintre variantele propuse sau găsirea propriei variantei și soluții);
 - Stabilirea interacțiunii între studenți, lucrul în echipe, toleranța față de orice punct de vedere propus, respectarea dreptului fiecăruia la opinia proprie;
 - Formarea la cei ce învață a opiniilor și a atitudinilor;
- Formarea competențelor vitale și profesionale.

Principii de lucru în cadrul unei lecții interactive

- Ocupația nu este o lecție, ci lucrul în comun;
- Toți participanții sunt egali, indiferent de vârstă, statutul social, experiența, postul de lucru ocupat;
- Fiecare participant are dreptul la opinia proprie vizavi de orice întrebare;
- Nu are loc critica directă a persoanei (numai ideea);
- Toate cele expuse pe parcursul ocupației nu este un ghid de acțiune, ci o informație pentru gândire.

Algoritmul de promovare a lecției interactive

- **Pregătirea lecției:** Profesorul selectează o temă, niște situații, definiții, selectează o formă concretă a ocupației interactive, care poate fi efectivă pentru lucru cu tema dată în echipa dată.

- **Introducere:** Anunțarea temei și a scopurilor lecției.
- **Partea de bază:** Particularitățile părții de bază se determină de forma selectată a lecției interactive
- **Concluzii** (reflexie): Reflexia începe cu concentrarea participanților asupra aspectului emoțional, sentimentele cu care se confruntă participanții pe parcursul lecției. A doua etapa a analizei reflexive este notarea. Reflexia se termină cu concluzii generale pe care le expune profesorul.

Instruirea interactivă permite a rezolva simultan mai multe probleme, principala dintre care este dezvoltarea priceperilor și a deprinderilor de comunicare.

Instruirea respectivă ajută instituirea contactului emoțional cu instruiții, asigură problema educației, deoarece îi învață pe cei instruiți de a lucra și de a colabora în echipă, a asculta opiniile colegilor, asigură o motivație înaltă, calitatea cunoștințelor, creativitate și imaginație, comunica bilitate, accent pe activitate, stimă reciprocă și democrație.

Utilizarea formelor interactive în procesul de instruire, după cum arată practica sau experiența de lucru, ameliorează starea emoțională a studenților, oferă posibilitatea de a schimba formele de activitate ale acestora.

Unele metode interactive de instruire care pot fi utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare la unitatea de curs Tehnologii informaționale

Metode interactive de instruire care se utilizează și/sau pot fi utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare la unitatea de curs Tehnologii informaționale:

- Masa rotundă (discuții, dezbateri);
- Brainstorming;
- Jocuri de afaceri și de rol;
- Case-study (analiza situațiilor concrete, analiza situațională);
- Metoda proiectelor.

În continuare vom descrie succint aceste metode.

Masa rotundă reprezintă o metodă de instruire activă, una dintre formele organizaționale a activităților de cunoaștere, care permite de a întări materia anterior studiată, de a completa materia, de a forma deprinderi de rezolvare a problemelor etc.

Sarcinile principale în organizarea „Mesei rotunde” sunt:

- Discutarea situațiilor de problemă referitor la tema dată;
- Afișarea opiniilor, situațiilor cu utilizarea diverselor materiale intuitive (scheme, diagrame, grafice, audio și video înregistrări, imagini etc.);
- Pregătirea intensivă pentru întreținerea discuției (să nu ne limităm la rapoarte, dar să exprimăm opinia proprie, dovezi, argumente).

Discuțiile (din latină *discussio*, înseamnă cercetare) reprezintă o dezbatere cuprinzătoare a problemei controversate într-o ședință publică, într-o conversație privată (Danciu 2004: 18, Oprea 2006: 32).

Cu alte cuvinte, discuția constă într-o dezbatere colectivă a unei întrebări, probleme sau compararea informației, ideilor, opiniilor și sugestiilor acestora.

Scopurile discuției pot fi diverse: instruire, training, stimularea creativității etc.

Brainstorming-ul: Tehnică pentru stimularea în echipa a gândirii creatoare a indivizilor, bazată pe emiterea liberă de idei pentru rezolvarea unei probleme³². O strategie care oferă posibilitatea de a-i pune pe studenți în situația de a se gândi asupra însărcinărilor la tema predată și de a le aplica în practică. Brainstorming-ul este o metodă interactivă, care poate fi cu succes utilizată în procesul instructiv la orice unitate de curs, inclusiv la unitatea de curs Tehnologii informaționale.

Metoda Brainstorming constă în propunerea participanților de a expune cât mai multe variante de rezolvare, inclusiv cele mai fantastice, fără critica variantelor propuse. În continuare, din numărul total de opinii se selectează cele mai reușite, care pot fi utilizate în practică (Cerghit 2006: 55, Oprea 2006: 41).

Probleme care pot fi rezolvate utilizând metoda brainstorming:

³²<https://dexonline.ro/definitie/brainstorming>.

- Calculatorul și sănătatea omului;
- Purtătorii externi de informație – avantaje și neajunsuri;
- Internetul în activitatea profesională a studentului;
- Virușii de calculator și securitatea informației la calculator;
- Tehnologiile informaționale în activitatea viitorului specialist;
- Dreptul de autor asupra programelor pentru calculator, licența etc.

Forma de realizare a brainstormingului o alege profesorul. În acest scop, se recomandă utilizarea platformei de învățare la distanță Moodle, unde pentru fiecare unitate de curs poate fi creată o temă în cadrul forumului și discuțiile au loc în orice moment de timp.

Jocul de afaceri și de rol – este o formă de recuperare a conținutului social și disciplinar a activității profesionale, modelarea sistemelor de relații, a diferitor condiții ale activității profesionale caracteristice pentru tipul dat de practică. În cadrul acestei metode studenții pot simula o situație reală la locul viitor de muncă, jucând rol de manager a întreprinderii respective sau un specialist care trebuie să soluționeze problema concretă (Cyborova 2005: 36).

Prin intermediul acestei metode pot fi studiate așa teme, cum ar fi:

- Salvarea și imprimarea documentelor;
- Perfectarea documentului;
- Crearea și procesarea tabelelor și diagramelor; etc.

Case-study (analiza situațiilor concrete, analiza situațională). Metoda de analiză a situațiilor concrete este o tehnică de instruire care utilizează descrierea situațiilor reale și rezolvarea problemelor situaționale: standarde, critice, extremale. Metoda activează studenții, stimulează succesul acestora, accentuează reușitele participanților. Studenților li se propune să analizeze o situație concretă, să cerceteze esențialul problemei, să propună variantele posibile de rezolvare și să selecteze cea mai reușită variantă (Oprea 2006: 87).

Metoda proiectelor este o metodă interactivă de predare-învățare, care presupune o microcercetare sau o investigație sistematică a unui subiect care prezintă interes pentru studenți.

În cadrul unității de curs Tehnologiile informaționale, metoda proiectelor permite realizarea învățării bazate pe probleme, care activează și aprofundează cunoașterea studentului, învață studentul să gândească și să activeze de sine stătător, să abordeze sistematic autoorganizarea studentului, îl învață lucrul colectiv, dezvoltă inițiativa creativă a celor care învață. Metoda proiectelor întotdeauna este orientată la activitatea de sine stătătoare a studenților, individuală, în perechi sau în echipă, care se efectuează pe parcursul unui interval de timp concret (Daciu 2004: 29).

În calitate de temă de cercetare poate fi oricare temă din unitatea de curs respectivă. Studenții care realizează proiectul trebuie să formuleze împreună cu profesorul obiectivele proiectului și, în procesul realizării proiectului, să colaboreze cu profesorul.

Temele propuse pentru cercetare prin intermediul acestei metode sunt:

- Perfectarea unui document complex (referat);
- Calcul tabelar;
- Prezentări electronice, etc.

Tehnologii informaționale care aduc interactivitatea la lecții

Desfășurarea cu succes a unei lecții cu utilizarea metodele interactive de instruire depinde mult de formularea clară și concisă a problemei sau a situației care trebuie soluționată, în acest scop, pot fi utilizate cu succes așa instrumente de prezentare a informației, cum ar fi:

- Prezentări electronice;
- Tabla interactivă;
- Softul educațional SMART Notebook etc.

Dacă cu prezentările electronice totul este clar, atunci ceea ce se referă la tabla interactivă și softul educațional SMART Notebook merită atenția acelor profesori care doresc să utilizeze aceste instrumente în activitatea sa în scopul accentuării eficacității metodelor interactive.

Softul educațional SMART Notebook. Tabla interactivă vine în set cu softul educațional SMART Notebook, elaborat în anul 1987, fiind disponibil și în limba română, alături de alte limbi de circulație internațională. Softul poate fi folosit de un număr nelimitat de persoane, rulând pe platformele Windows, Mac sau Linux, prin crearea de fișiere cu extensia *.notebook.

SMART Notebook formează un ansamblu de programe destinate diferitelor domenii de activitate; are o interfață clară, accesibilă; include variate aplicații interactive care ajută profesorul la pregătirea materiei pentru predare. Fișierul de tipul SMART Notebook înglobează: texte, formule, forme geometrice, linii, imagini, conținut Flash, tabele etc., cu posibilitatea de manipulare și editare a acestora.

Posibilitățile softului educațional SMART Notebook

- *crearea de activități* – operație în care obiectele reacționează prin acceptare sau respingere, prin declanșarea de animații și sunete;
- *înregistrarea sunetelor* – facilitează înregistrarea sunetului direct în lecția realizată, fără a mai fi nevoie de comutare între programe și fișiere;
- *utilizarea creionului* – realizarea unor desene cu textură identică celei produse de un creion;
- *umplerea unei forme regulate* – desenarea formelor regulate închise și umplerea lor;
- *browser de Internet* – inserarea unui browser direct pe o pagină din fișier etc.

Concluzii și recomandări

Metodele de instruire interactive pot fi utilizate la predarea mai multor subiecte în cadrul unității de curs Tehnologii informaționale. Același subiect poate fi predat utilizând diferite metode. Cea mai efektivă metodă de lucru cu studenții, la această unitate de curs, este metoda proiectelor, căci anume această metodă permite dezvoltarea competențelor digitale ale studenților.

Softul educațional SMART Notebook oferă soluții avansate care pot influența vizibil mediul de lucru, transformându-l într-un mediu modern, eficient bazat pe interactivitate și creativitate.

Actualmente, procesul de învățământ este orientat spre formarea și dezvoltarea competențelor digitale a întregului contingent studios.

Reieșind din experiența promovării unor lecții utilizând metodele interactive, putem menționa creșterea motivației studenților, interesul de a fi activi la lecții, în scopul descoperirii materiei noi.

Referințe bibliografice:

1. Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, București, Editura Polirom, 2006.
2. Danciu E.L., *Strategii de învățare prin colaborare*, Timișoara, Editura de Vest, 2004.
3. <http://festival.1september.ru/articles/512797> (vizitat 25.09.2015).
4. Oprea, Lăcrimioara Crenguța, *Strategii didactice interactive*, București, EDP R. A., 2006.
5. Двуличанская Н. Н., *Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций*, Наука и образование: электронное научно-техническое издание, 2011.
6. Суворова Н., *Интерактивное обучение: Новые подходы*, М., Просвещение, 2005.

MODIFICAREA MICRO-GEOMETRIEI SUPRAFEȚEI CATODULUI ÎN SCOPUL SPORIRII INTENSITĂȚII CURENTULUI DE EMISIE TERMO-ELECTRONICĂ

Dorin GUZGAN, cercet. științ. st., asist. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The paper presents results of experimental investigations aimed at the construction of cathodes for thermo-electronic emission. The method of pulsed electrical discharge machining was applied to confer a prescribed micro-geometry of the cathode active surface. Modification of the cathode surface micro-geometry involves the extraction and freezing of the Taylor cone meniscuses that are electric field and heat concentrators applied in order to increase the intensity of the thermo-electronic emission current.*

Keywords: *electrical discharges, micro-geometry, meniscus, emission, thermo-electrons.*

Introducere

Fenomenul de emisie termo-electronică a fost descoperit în anul 1881 de către inventatorul Thomas Alva Edison (*Detlav 1991: 193-195, Traian 1996: 210-213*). Acest fenomen și-a găsit o utilitate vastă în construcția de aparate, se aplică pe larg în tuburile electronice, instalații mari de prelucrare cu fascicul de electroni ș.a. (*Neagu 2007*). Emisia termo-electronică constituie o sursă de sarcini libere, care apar la încălzirea unui metal. Cantitatea de căldură primită de metal se transformă în energie de mișcare a particulelor elementare din care este alcătuit. Electronii liberi din interiorul unui material metalic acumulând o energie cinetică mai mare, pot părăsi metalul în urma încălzirii acestuia. Materialul din care este confecționat electrodul (catod) trebuie să posede proprietăți fizice care vin în asigurarea unei emisii eficiente și anume ca lucrul de ieșire al electronilor să fie minim. Numărul de termo-electroni emiși depinde puternic de gradul de încălzire a metalului de execuție a catodului (*Anghel: 34-35*).

La temperatura camerei, emisia termo-electronică este neglijabilă și, pentru eliberarea unui electron din metal numai sub acțiunea unui câmp electric exterior, ar fi necesar ca intensitatea acestuia să fie de ordinul 10^{10} - 10^{11} V/m. Experimental s-a constatat că emisia electronică la temperatura mediului ambiant, numită și emisie la rece, poate avea loc și pentru intensități ale unui câmp exterior de ordinul 10^7 - 10^9 V/m. Acest fapt poate fi explicat numai prin modificarea formei barierei de potențial în prezența câmpului electric exterior și, în consecință, a existenței posibilității ca unii electroni să o străpungă prin efect tunel (*Anghel: 35-37*).

Metodica cercetărilor experimentale

Cercetările experimentale s-au efectuat în mediu aer (condiții normale) la descărcări solitare. În calitate de material pentru executarea catodilor destinați emisiei se aplicau fire executate din aliaj de W(90%)+Re(10%), cu diametrul (d) de 0,2 mm.

Pentru efectuarea modificării micro-geometriei suprafețelor pieselor în condițiile descărcării electrice în impuls (*Topala 2008*) a fost utilizată o instalație compusă din: un generator de impulsuri de curent, blocul de dirijare, blocul de amorsare, mecanisme de poziționare și dirijare a inters tițului (*Topala 2013: 196-201*).

Experimental și teoretic s-a stabilit că intensitatea curentului de emisie termo-electronică este exprimată cu relația Richardson-Dushman (*Anghel: 35*). Intensitatea curentului de emisie termo-electronică este funcție exponențială de temperatură. Pentru a spori intensitatea curentului de emisie termo-electronică se aplică metoda sporirii temperaturii de încălzire a catodului. Puterea de emisie este direct proporțională cu aria suprafeței active de emisie adică $P_E \sim \Delta S$. Din aceste considerente, se impune modificarea micro-geometriei suprafeței catodului, în vederea sporirii ariei suprafeței active a termo-catodului destinat emisiei termo-electronice. Aplicând metoda descărcărilor electrice în impuls, în condiții optime, pentru fiecare material, pe suprafața catodilor destinați emisiei termo-electronice se creează o micro-geometrie prescrisă, modificată care conduce la sporirea ariei suprafeței active prin extragerea și congelarea unor asperități conice, numite și meniscuri Taylor (*Грузо-рьев 2004, Perry 2007, Topala 2013*).

Conform metodicii descrise în (*Topala 2013*) au fost extrase de pe suprafețele metalice asperități sub formă de con Taylor (fig. 1) de pe suprafețele laterale a firelor din W(90%)+Re(10%). Piesa era conectat în circuitul de descărcare în calitate de anod.

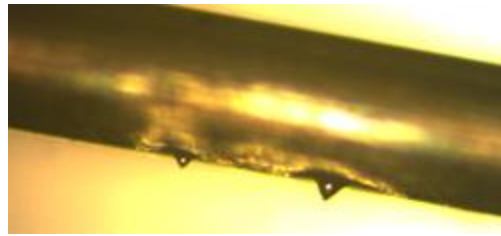
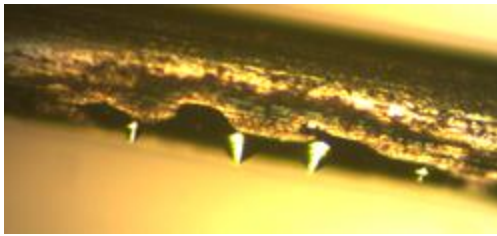


Fig. 1. Vedere generală a formațiunilor extrase prin metoda descărcărilor electrice în impuls
 $U=60V$, $C=200\mu F$, $S=0,2-0,25$ mm, $d=0,2$ mm

În scopul construirii caracteristicilor volt-amperice de emisie se pregăteau câteva perechi de catodi: unii neprelucrați, alții avînd la suprafață formațiuni conice extrase conform metodicii (Topala 2013). Ulterior, firele erau introduse pe rînd în camera de lucru în care se crea vid și se înregistrau datele intensității curentului de termo-emisie.

Rezultate experimentale a emisie termo-electronice

În continuare sunt prezentate caracteristicile volt-amperice (fig. 2 a-b-c) a perechilor de catodi supuși emisie termo-electronice. Diametrul catozilor (diametrul firului executat din $W+Re10\%=0,2$ mm), valorile mărimii interstițiului S (distanța dintre catod și anod $d=3$ mm) și gradul de vidare (presiunea $P=0,00001-0,0001$ mmHg) se păstrau aceleași. Caracteristica volt-amperică prezentată în graficul din fig. 2a corespunde catodului cu 2 asperități extrase prin metoda descărcărilor electrice în impuls. Graficele din fig. 2b și 2c reprezintă caracteristicile volt-amperice pentru catodi cu 4 asperități extrase prin aceeași metodă.

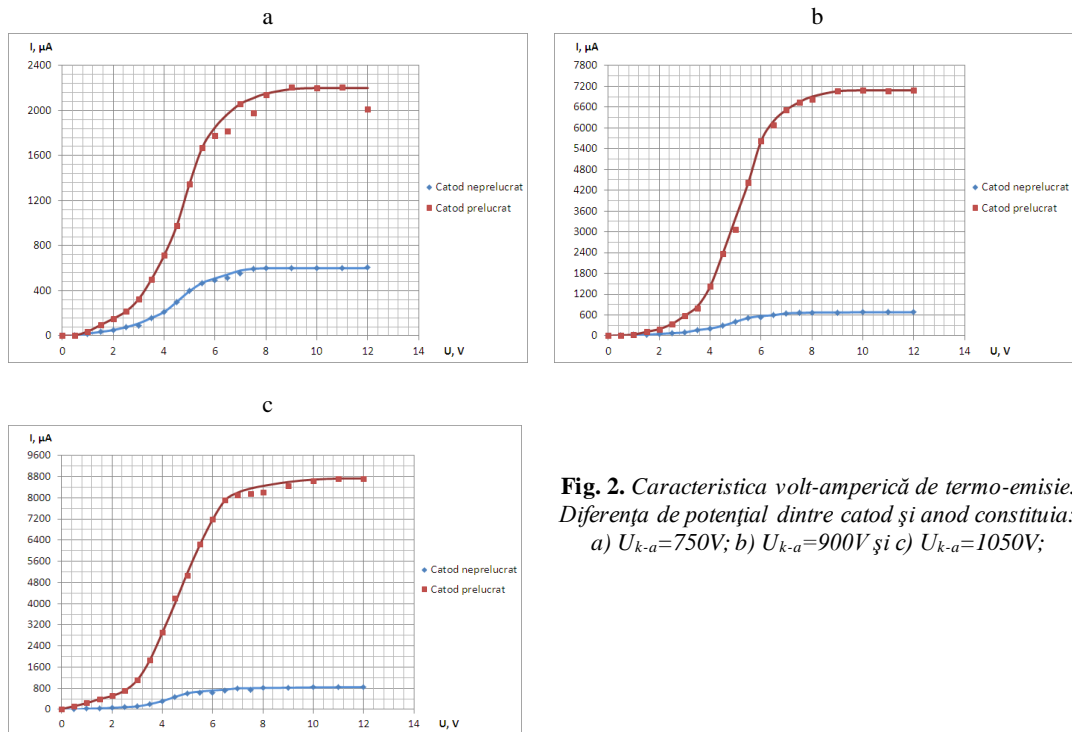


Fig. 2. Caracteristica volt-amperică de termo-emisie.
Diferența de potențial dintre catod și anod constituia:
a) $U_{k-a}=750V$; b) $U_{k-a}=900V$ și c) $U_{k-a}=1050V$;

Comparînd rezultatele experimentale pentru cazurile a-b-c prezentate în fig. 2 vom concluda că catodii care au fost prelucrați prin metoda descărcărilor electrice în impuls au prezentat o intensitate a curentului de saturație pentru emisia termo-electronică mai mare de circa 4 ori (fig. 2 a), 10 ori (fig. 2 b) și 11 ori (fig. 2 c) față de catodii neprelucrați prin această metodă. Rezultatele prezentate pot varia în funcție de regimurile și condițiile stabilite (mărimea interstițiului, temperatura de încălzire a catodului, dimensiunile și numărul de asperități raportate la o unitate de suprafață, condițiile

de extragere a meniscurilor Taylor, gradul de oxidare a suprafeței prelucrate, diametrul și materialul firului pentru executarea catodului, gradul de vidare a camerei de lucru, ș.a.) pentru efectuarea experimentului.

Concluzii

Din rezultatele cercetărilor experimentale concludem că:

- emisia termo-electronică este funcție de proprietățile materialului de execuție, temperatura de încălzire, aria suprafeței active de emisie, numărul de asperități la o unitate de suprafață a catodului, diferența de potențial și respectiv gradul de vidare dintre electrozi;
- metoda aplicată permite sporirea intensității curentului de emisie termo-electronică de circa 4-11 ori în raport cu catozii a căror suprafețe nu au fost prelucrate prin descărcări electrice în impuls;

Bibliografie:

1. A. A. Detlav, B. M. Iavorski, *Curs de fizică*, Chișinău, Editura Lumina, 1991, p. 193-195.
2. Traian I. Crețu, *Fizica – curs universitar*, București, Editura Tehnică, 1996, p. 210-213.
3. А.И. Григорьев, С.О. Ширяева, Д.Ф. Белоножко, А.В. Климов, *О форме конуса Тейлора и характерном времени его роста*, Электронная обработка материалов, 2004, № 4.
4. Topală Pavel, Stoicev Petru, *Tehnologii de prelucrare a materialelor conductibile cu aplicarea descărcărilor electrice în impuls*, Chișinău, Editura Tehnica-INFO, 2008, p. 265.
5. Wilson Perry, *Formation of Taylor Cones on a Molten Metal Surface Followed by Ion Injection into the Vacuum*, SLAC, 2007.
6. Topala Pavel, Guzman Dorin, *The Technology of Surface Micro Geometry Modifications Via Application of Electric Discharges in Impulse*, Advanced Manufacturing Tehnologies, Ed. 14, Ceepus III, Sozopol, Bulgaria, 2013.
7. Topala P., Guzman D., Rusnac V. *Tehnologii de formare a suprafețelor pentru emisie electronică*, Lucrări științifice, volumul 38, Inginerie agrară și transport auto, Chișinău 2013, p. 196-201.
8. http://www.phys.ubbcluj.ro/~anghels/teaching/Plasma/Capitole_curs/CAP2.pdf.
9. [http://www.dumitruneagu.ro/pdf/\(6.3.2\)APLICATIIale%20FE.pdf](http://www.dumitruneagu.ro/pdf/(6.3.2)APLICATIIale%20FE.pdf).

DESPRE INFLUENȚA CÂMPULUI MAGNETIC ASUPRA PROCESULUI DE PRELUCRARE PRIN ELECTROEROZIUNE

Pavel PERETEATCU, dr., conf. cercet. *Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,*
Cornel CRACAN, inginer, *Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,*
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Abstract: *Some results about the influence of magnetic field on deposits obtained using ASE. It was established that coefficient mass transport depends on magnetic field induction vector direction towards the discharge current, so to St3, Ni alloy electrode, coefficient maximum is 0.79, in case the B and I are collinear.*

Keyword: *complex processing, electric spark alloying, magnetic field, histograms, mass transfer coefficient.*

Este cunoscut că în scopul eficientizării tehnologiilor de prelucrare adesea se îmbină într-un proces tehnologic unic, mai multe procedee. Astfel, de exemplu, utilizând dizolvarea anodică a metalelor, concomitent cu acțiunea abrazivului, are loc o înlăturare internă a produselor dizolvării anodice din zona de prelucrare, ceea ce contribuie la stabilizarea procesului și la creșterea indicilor lui tehnologici (B.A. Артамонов 1983).

Se combină, de asemenea, prelucrarea electrochimică și ultrasonoră, sau Laser (Л.Я. Попилов 1982). Una din metodele complexe este prelucrarea chimică prin electroeroziune, care prezintă în sine îmbinarea a două procedee: a electroeroziunii și a dizolvării electrochimice, în care „electrod-scula” este conectată la generatorul de curent continuu, iar semifabricatul – la un generator de impulsuri (B.A. Артамонов 1983; Л.Я. Попилов 1982).

Din alte surse în care se vorbește despre aplicarea câmpurilor electrice și magnetice în procesele de cristalizare a aliajelor metalice, de asemenea, la prelucrarea termomagnetice se poate concluziona că aplicarea surselor auxiliare asupra proceselor tehnologice, contribuie la intensificarea lor și ca rezultat la îmbunătățirea principalilor indici tehnologici, așa ca productivitate, calitate și precizia de prelucrare (Н.Я. Парканский 1979; В.П. Пустовойт 1980).

În prezenta lucrare sunt expuse unele rezultate despre influența câmpului magnetic asupra procesului de prelucrare prin electroeroziune, în special, de aliere prin scânteie electrice (ASE).

Este cunoscut faptul că printre metodele electrofizice de formare a acoperirilor suprafețelor metalice ocupă un loc deosebit având în vedere multitudinea de avantaje caracteristice acestora. Dintre ele pot fi menționate aderența înaltă a acoperirilor depuse cu suportul, posibilitatea depunerii de acoperiri din orice materiale conductoare de curent electric, simplitatea realizării procesului și consumul mic de energie pentru realizarea acestuia etc. Însă în varianta tradițională, metoda nu satisface cerințele privind productivitatea și calitatea acoperirilor depuse (H.I. Лазаренко 1957; H.I. Лазаренко 1973; B.C. Сычев 1973; B.C. Сычев 1996).

Cercetările cu aplicarea câmpului magnetic asupra procesului ASE au fost efectuate după următoarele scheme (fig. 1).

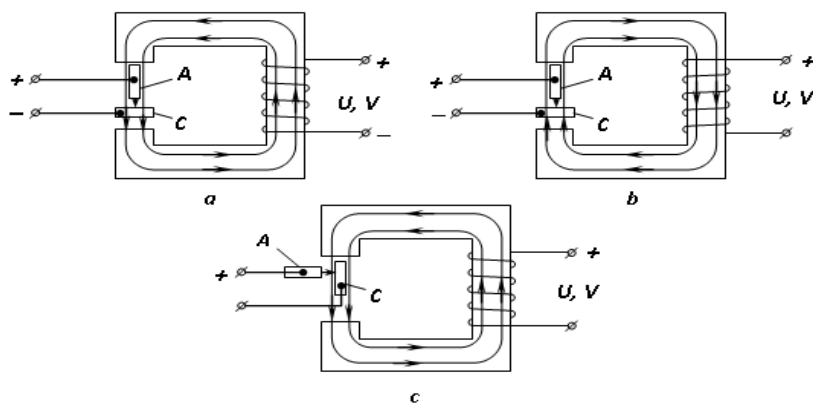


Fig. 1. Schema suprapunerii câmpului magnetic pe zona ASE.

$$a - \vec{B} \uparrow \uparrow \vec{I}_1; \quad b - \vec{B} \downarrow \uparrow \vec{I}_1; \quad c - \vec{B} \uparrow \vec{I}_1 \leftarrow$$

Materialele alese în calitate de electrozi (anod catod) a fost condiționată de utilizarea lor pe scară largă în diferite ramuri ale construcției de mașini. În afară de aceasta, materialele utilizate se deosebeau considerabil prin proprietățile sale magnetice: oțelurile care sunt feromagnetice, St3; St45, cât și aliajele cuprului care sunt diamagnetice din care s-au confecționat catozi în formă de plăcuțe de următoarele dimensiuni: 15×15×4 mm. În calitate de anodi, s-au utilizat tije din nichel și argint cu diametrul de 3,0 mm și lungimea de 30 ... 35 mm.

Transferul materialului anodului pe catod s-a determinat prin cântărire cu ajutorul unui cântar analitic „ADB – 200M” cu precizia de $1 \cdot 10^{-4}$ g.

Evaluarea creșterii masei catodului la acțiunea multiplă a descărcării prin scânteie pentru aceleași valori ale energiei descărcării 0,12 J și schimbării inducției câmpului magnetic de la 0 până la 0,1 T este prezentată pe fig. (2) în formă de histogramă.

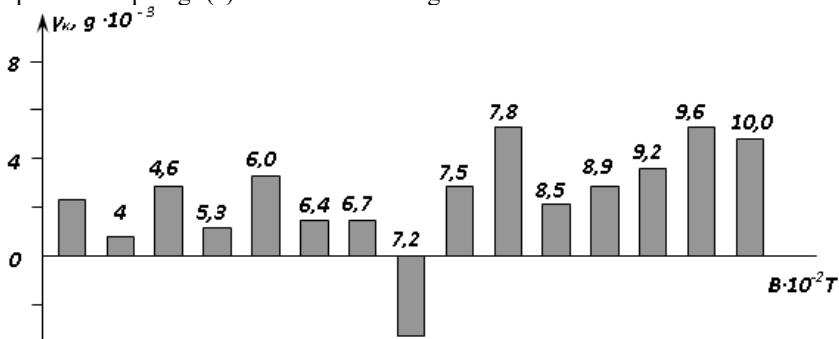


Fig. 2. Histogramele variației în timp a masei catodului din St 3 aliate cu anod din Ni în câmp magnetic funcție de valoarea inducției la schimbarea mărimii energiei descărcării de la 0,12 J până la 5 J.

Pe fig. (3) sunt prezentate rezultatele experimentelor obținute la ASE în câmp magnetic cu inducția $B=0,068$ T și $B=0,1$ T, pentru o variație în limite largi a energiei descărcării de la 0,12 J până la 5 J prin schimbarea tensiunii pe condensatoarele de acumulare în limitele de la 27 până la 180 V.

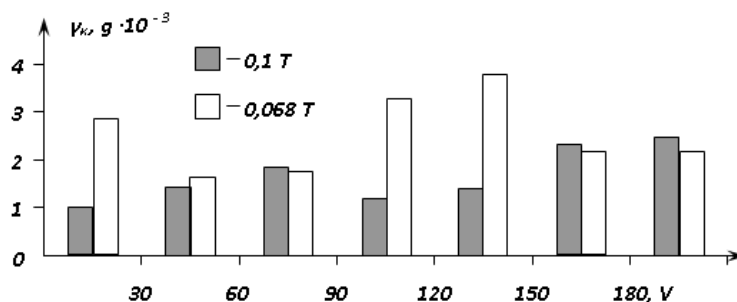


Fig. 3. Histogramele schimbării masei catodului din St3 aliat cu anod de nichel în câmp magnetic pentru două valori fixate ale inducției câmpului magnetic $B = 0,1 \text{ T}$ și $B = 0,068 \text{ T}$ la variația valorii energiei descărcării de la $0,12 \text{ J}$ până la 5 J .

În intervalul $U=27 \dots 33 \text{ V}$ și $84 \dots 100 \text{ V}$ se observă clar influența câmpului magnetic: creșterea maximală a masei catodului pentru $B=0,068 \text{ T}$ și minimală pentru $B=0,1 \text{ T}$. În intervalul $U=45 \dots 80 \text{ V}$ și $120 \dots 180 \text{ V}$ pentru ambele valori ale inducției câmpului magnetic creșterea masei catodului practic este aceeași.

Studierea influenței direcției vectorului inducției câmpului magnetic asupra mărimii eroziunii și creșterii masei catodului s-au efectuat în zona alierii cu scânteie electrică a câmpului magnetic constant, adică practic sistemul de electrozi (anodul și catodul) se introduceau în câmpul magnetic (vezi fig. 1).

Direcția vectorului inducției magnetice \vec{B} a fost stabilită în funcție de curentul de descărcare care apare între anod și catod. Au fost alese trei direcții de aplicare a câmpului magnetic:

1. Vectorul inducției magnetice este îndreptat în aceeași direcție ca și curentul de descărcare ($\vec{B} \uparrow \vec{I}_d$)
2. Vectorul inducției magnetice este îndreptat contra vectorului descărcării ($\vec{B} \downarrow \vec{I}_d$)
3. Vectorul inducției magnetice este îndreptat perpendicular curentului de descărcare ($\vec{B} \perp \vec{I}_d$)

Pe figura 4 este prezentată histograma, care arată mărimea eroziunii anodului din nichel la descărcarea prin scânteie pentru diferite valori și direcții ale inducției câmpului magnetic.

După cum se vede din această histogramă în cazul direcției vectorului inducției câmpului magnetic contra curentului descărcării, adică ($\vec{B} \downarrow \vec{I}_d$) și pentru valoarea inducției câmpului egală cu $0,07 \text{ T}$ eroziunea anodului din nichel și adaosul catodului ating valoarea maximă (fig. 4 colonița 4).

Dacă vom schimba direcția acțiunii câmpului cu 180° , adică pentru ($\vec{B} \uparrow \vec{I}_d$) atunci eroziunea maximă a anodului va avea loc în cazul $B=0,067 \text{ T}$ (fig. 4, colonița 5).

Pentru a înțelege mai bine fenomenele care decurg în acest caz, ne vom folosi de noțiunea coeficient de transfer, care exprimă raportul dintre cantitatea de masă anodică erodată și cantitatea acestui material, transferat pe catod.

Cu alte cuvinte, coeficientul $K_n = \gamma_k / \gamma_a$ arată care parte din materialul erodat de pe anod se depune pe catod, astfel, pentru cazul ASE a oțelului St3 cu electrod din nichel avem (vezi fig. 4):

$$\text{Pentru } (\vec{B} \uparrow \vec{I}_d) K_t = 0,74$$

$$\text{Pentru } (\vec{B} \downarrow \vec{I}_d) K_t = 0,79$$

$$\text{Pentru } (\vec{B} \perp \vec{I}_d) K_t = 0,7$$

După cum se vede din fig. 4 nu întotdeauna cantitatea materialului erodat definește eficacitatea formării straturilor superficiale pe catod. Așa deci, pentru ASE când ($\vec{B} \perp \vec{I}_d$) coeficientul de transfer are o valoare minimă de $0,7$, iar transferul mai mare ($K_t=0,79$) se observă în cazul supunerii câmpului magnetic, ce corespunde cu vectorul curentului de descărcare, adică ($\vec{B} \uparrow \vec{I}_d$).

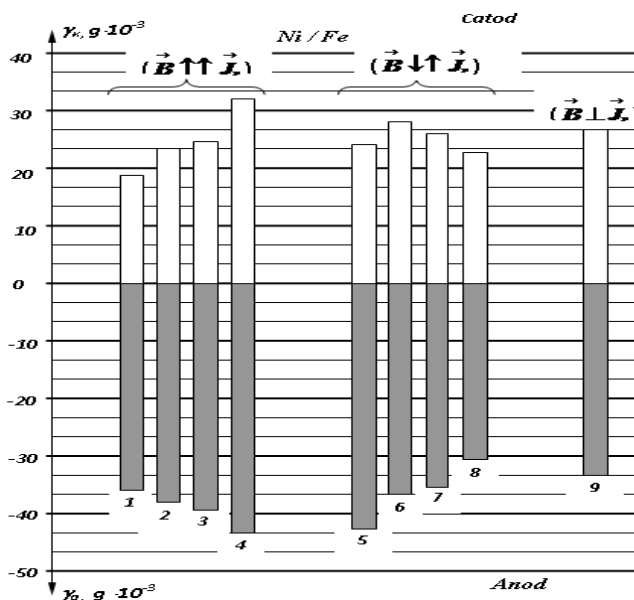


Fig. 4. Histograma eroziunii anodului din Ni și a creșterii masei catodului din St3 funcție de mărimea și direcția vectorului inducției magnetice: instalația EFI – 10M, reg. 3.

1 – $B = 0 \text{ T}$; 2 – $B = 0,04 \text{ T}$; 3 – $B = 0,06 \text{ T}$; 4 – $B = 0,07 \text{ T}$; 5 – $B = 0,067 \text{ T}$;

6 – $B = 0,07 \text{ T}$; 7 – $B = 0,074 \text{ T}$; 8 – $B = 0,07 \text{ T}$; 9 – $B = 0,07 \text{ T}$.

Conform rezultatelor obținute pentru condițiile date a ASE și direcției suprapunerii câmpului magnetic se poate concluziona că efectul maxim de focalizare a fascicolului electron-ionic se obține pentru $(\vec{B} \uparrow \vec{J}_d)$ și, de aceea, procesul interacțiunii materialelor anodului și catodului, în acest caz, poartă un caracter mai intens.

După cum se vede, la ASE, când $(\vec{B} \perp \vec{J}_d)$ s-a obținut un coeficient minimal de transfer, dat fiind focalizarea excesivă a fascicolului de electrono+ioni care conduce la creșterea densității energiei scânteii și, în consecință, la intensificarea eroziunii catodului.

Raționalitatea alegerii câmpului magnetic constant în calitate de factor suplimentar de acțiune asupra procesului ASE este legat de faptul că câmpul magnetic constant păstrează direcția și mărimea vectorului inducției constante în timp și, de asemenea, există posibilitatea de reglare lentă a acestuia în limitele mari.

Un tablou similar s-a obținut și pentru perechea (Ag-anod, Cu-catod). În cazul ASE la un regim mediu după energia descărcării (0,3J) în lipsa câmpului magnetic s-a obținut un coeficient maximal de transfer – 0,56. La aplicarea câmpului magnetic de direcții și valori diferite după intensitate coeficienții de transfer nu întrec mărimea de 0,4. După cum se vede câmpul magnetic în cazul dat încetinește procesul transferului materialului anodului pe catod în timpul ASE și, potrivit rezultatelor cercetărilor fenomenului de transfer pe exemplul impulsurilor unitare, regimurile transferului optimal al argintului pe suportul de cupru sunt deplasate în direcția energiilor mai mici, de ordinul 0,1J. Însă pentru această energie de descărcare productivitatea ASE este de mică și efectuarea procesului în acest regim nu este rezonabilă din punct de vedere economic.

Studiul complex al proprietăților acoperirilor formate la ASE în câmp magnetic ne-a demonstrat că nu întotdeauna creșterea maximă a masei catodului îi corespunde cei mai înalți parametri ai straturilor superficiale, adică o creștere înaltă a masei catodului nu poate servi drept măsură a calității acoperirii obținute pe el. Sub acțiunea câmpului magnetic în straturile superficiale ale catodului de curg un șir de procese în profunzime, cum ar fi difuziunea, distribuția elementelor cu formarea diferitelor aliaje și compuși și. a. Evaluarea acestor fenomene pentru diferite valori și direcții ale inducției câmpului magnetic aplicat în zona ASE a arătat că în majoritatea cazurilor direcția acțiunii câmpului, deși influențează asupra transformărilor fizico-chimice în straturile superficiale ale catodului, în

aceiași timp, această influență, în mai mare măsură, se manifestă asupra caracteristicilor exterioare: uniformitatea și continuitatea straturilor. Direcția acțiunii câmpului influențează considerabil asupra cantității materialului anodului transferat pe catod, definind astfel productivitatea procesului ASE în câmp magnetic, această acțiune nu este la fel pentru toate materialele utilizate în calitate de anodi.

În concluzie se poate de remarcat faptul că deși cu ajutorul câmpului magnetic putem schimba în limite mari unele caracteristici ale straturilor superficiale formate în procesul ASE, totodată, această influență nu poate exclude complet rolul naturii materialului. De aceea, este evident că în fiecare caz la rezolvarea problemelor legate de alierea cu scânteie electrică este necesar de a ține cont de proprietățile materialelor electrozilor.

Bibliografie:

1. Б.А. Артамонов, Ю.С. Волков, В.И. Дрожалова, и др., *Электрофизические и электрохимические методы обработки материалов*, Учебное пособие (в 2-х томах). Т. II. Обработка материалов с использованием высококонцентрированных источников энергии/ Под ред. В.П. Смоленцева - Москва, Высшая школа, 1983-208 с.
2. Л.Я. Попилов, *Электрофизическая и электрохимическая обработка материалов*, Справочник 2-е изд. Москва: Машиностроени 1982 – 400 с.
3. Н.Я. Парканский, *Исследование электроискрового нанесения покрытий из порошковых материалов в электрическом поле*, Автореферат диссертации на соискание степени к.т.н., Киев, 1979, с. 18.
4. В.П. Пустовойт, *Физические и технологические основы термической обработки сталей в магнитном поле*, Автореферат докт. диссертации, Минск, 1980, с. 40.
5. Н.И. Лазаренко, *Изменены исходных свойств поверхности катода под действием искровых электрических импульсов протекающих в газовой среде*, Электроискровая обработка металлов, вып. 1, М. Изд-во АН СССР 1957, с. 70-94.
6. Н.И. Лазаренко, *Технологический процесс изменения исходных свойств металлических поверхностей электрическими импульсами*, Электронскровая обработка металлов, вып. 2, М., Изд-во АН СССР, 1960, с. 26-66.
7. В.С. Сычев, *Исследование ЭИЛ переходных металлов IV-VI групп тугоплавкими боридами*, Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.т.н., Киев, 1973, -16 с.
8. В.С. Сычев, *Закономерности эрозии боридов переходных металлов IV-VI групп при Электроискровом легировании*, Электронная обработка материалов №2, 1996, с. 11-17.

ÎNVĂȚAREA FIZICII PRIN ANALOGIE

Mihail POPA, dr., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Abstract: *The analogy is one of the scientific methods knowledge, which is used extensively in the study of physics. If using analogy reasoning the knowledge gained from discussing an object (model) transfer another object studied less (which is more hardly accessible research). In the respective work are described different analogies which can be applied successfully to the teaching and learning of physics.*

Keywords: *analogy, electric battery, capacitor, transistor, tabular analogies.*

În manualele și culegerile de probleme la Fizică se precaută detaliat analogia dintre oscilațiile mecanice și oscilațiile electromagnetice, analogia dintre mișcarea planetelor și mișcarea electronilor în atom, analogia dintre ochiul omenesc și o lentilă subțire etc. Pentru activizarea procesului de cunoaștere pot fi utilizate cu succes și alte analogii, care sunt și subiectul acestui articol.

I. Analogia dintre Electricitate și Hidrodinamică

Asemenea curgerii apei prin spațiul liber al unei țevi, electronii liberi pot să se miște prin spațiul liber dintre atomii unui conductor, iar deplasarea ordonată a electronilor poartă denumirea de *curent electric*. Deși în mod normal deplasarea electronilor

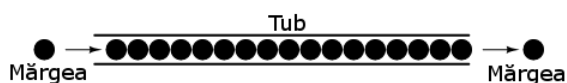


Fig. 1. *Mișcarea mărgelilor analoagă cu mișcarea electronilor*

„liberi” dintr-un conductor este aleatoare, fără vreo direcție predominantă sau viteză particulară, electronii pot fi influențați să se deplaseze într-un mod ordonat printr-un material conductor. O analogie aproximativă este cea a unui tub umplut dintr-un capăt în celălalt cu măргеle (Fig. 1). Tubul

este plin de mărgele, precum un conductor este plin de electroni liberi, pregătiți să fie puși în mișcare de o influență externă. Dacă o singură mărgea este introdusă brusc în acest tub plin prin partea stângă, o alta va ieși instant pe partea cealaltă, iar dacă mișcarea mărgelilor prin tub este continuă și uniformă, ea este analogă mișcării electronilor. Această analogie se poate folosi cu succes atât la nivelul preuniversitar, cât și la cel universitar (Каменский 1982: 52).

Analizăm o altă analogie. Sarcina electrică formată prin frecarea a două materiale reprezintă stocarea unei anumite cantități de energie. Această energie este asemănătoare energiei înmagazinate într-un rezervor de apă aflat la înălțime, umplut cu ajutorul unei pompe dintr-un bazin aflat la un nivel mai scăzut (Fig. 2).

Influența gravitației asupra apei din rezervor dă naștere unei forțe ce tinde să deplaseze apa spre nivelul inferior. Dacă construim o țevă de la rezervor spre bazin, apa va curge sub influența gravitației înapoi în bazin. Adică este nevoie de o anumită energie pentru pomparea apei de la un nivel inferior (bazin) la unul superior (rezervor), iar curgerea apei prin țevă înapoi la nivelul inițial constituie eliberarea energiei înmagazinate prin pomparea precedentă (Старченко 1981: 25).

Pentru pomparea apei la un nivel și mai ridicat va fi necesară o energie și mai mare pentru realizarea acestui lucru. În acest caz va fi înmagazinată o energie și mai mare și, de asemenea, va fi eliberată o energie mai mare decât în cazul precedent.

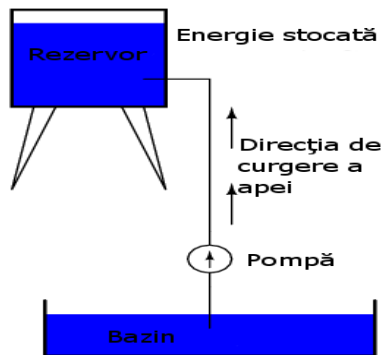


Fig. 2. Energie stocată la înălțime

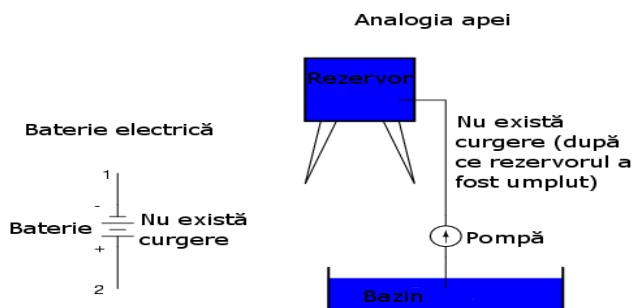


Fig. 3. Analogia dintre o pompă de apă și o baterie electrică

Atunci când electronii se află într-o poziție statică (prin analogie cu apa dintr-un rezervor), energia înmagazinată în acest caz poartă numele de *energie potențială*, pentru că există posibilitatea (potențialul) eliberării acestei energii în viitor. Această energie potențială, înmagazinată sub forma unui dezechilibru de sarcină electrică capabilă să provoace deplasarea electronilor printr-un conductor, poate fi exprimată printr-un termen denumit *tensiune electrică*, ceea ce tehnic se traduce prin energie potențială pe unitate de sarcină electrică sau ceva ce un fizician ar denumi energie potențială specifică. Definită în contextul electrostaticii, *tensiunea electrică* este măsura lucrului mecanic necesar deplasării unei sarcini unitare dintr-un loc în altul acționând împotriva forței ce tinde să mențină sarcinile electrice în echilibru. Din alt punct de vedere, tensiunea este cantitatea de energie potențială disponibilă pe unitate de sarcină, pentru deplasarea electronilor printr-un conductor. Altfel spus, tensiunea electrică caracterizează posibilitatea sau potențialul de eliberare a energiei atunci când electronii se deplasează de pe un „nivel” pe altul (Старченко 1981: 28).

Atunci când capetele „+” și „-” ale bateriei (Fig. 3) sunt conectate la un circuit, va exista o tensiune electrică între aceste două puncte, dar nu va exista o deplasare a electronilor prin baterie, pentru că nu există un drum continuu prin care electronii să se poată deplasa. Același principiu se aplică și în cazul rezervorului de apă (Fig. 3): fără un drum (țevă) înapoi spre bazin, energia înma-

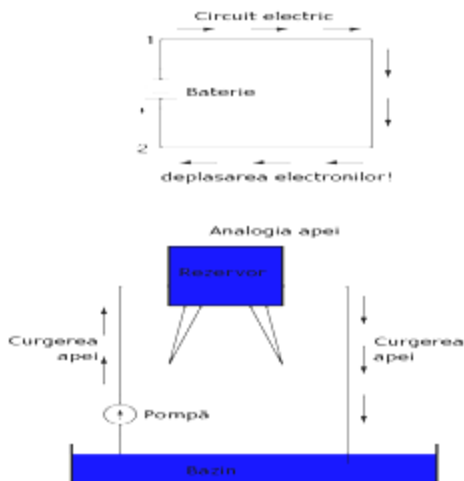


Fig. 4. Analogia unui circuit electric și circuitul apei

II. Analogii la formarea noțiunii de capacitate electrică

Putem aplica cu același succes analogia la învățarea capacității electrice. Noțiunea de capacitate electrică ($C=q/U$) se introduce în baza experimentului demonstrativ și se pare că este accesibilă pentru elevi. Însă apar întrebări care necesită explicații suplimentare. În primul rând, termenul de „capacitate” elevii îl asociază cu „volumul” unui vas. Trebuie de remarcat însă o diferență, și anume, explicând elevilor că prin capacitatea electrică se înțelege cantitatea de sarcină electrică acumulată pe suprafața a două plăci paralele separate.

Este plauzibilă folosirea analogiei dintre capacitatea electrică și capacitatea unui balon de gaz. Se știe că o anumită cantitate de gaz introdusă în balon nu poate modifica volumul acestuia. Dacă în balon vom introduce o cantitate de gaz m , presiunea va fi P (la $T=const$), dacă vom introduce o cantitate de gaz $2m$, atunci presiunea va fi $2P$, dacă $3m$, atunci presiunea va fi $3P$ etc. Astfel, capacitatea balonului se caracterizează nu prin m , ci prin raportul $m/P = const$. Analogic putem spune că dacă un corp va primi o cantitate de sarcină q , atunci el va avea potențialul φ , dacă corpul primește o cantitate de sarcină $2q$, potențialul va crește până la 2φ , dacă corpul primește $3q$, atunci va avea un potențial de 3φ etc. Astfel, capacitatea electrică corpului se caracterizează nu prin q , ci prin raportul $q/U = const$ (Воробьев 1981: 42).

Se poate de explicat de ce pentru determinarea capacității nu se iau dimensiunile corpului. De exemplu, dacă interiorul balonului nu poate fi văzut, atunci volumul lui nu poate fi determinat neapărat cu ajutorul măsurării directe, ci poate fi calculat analitic ca raportul dintre masa gazului și densitatea lui. Analogic se poate calcula și capacitatea electrică ca raportul dintre q/φ . Întrebările care vizează lămurirea dependenței dintre capacitatea și suprafața corpului, prezența corpurilor vecine, mediu etc., nu necesită analogii, ba din contra ele complică procesul de învățare.

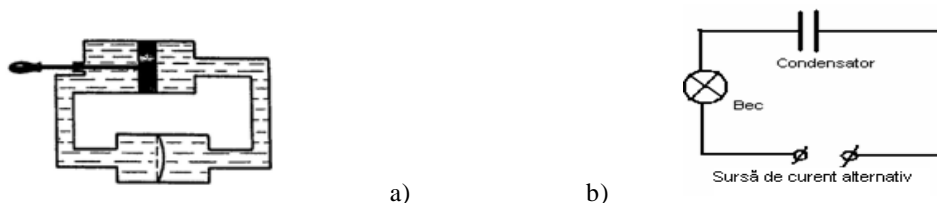


Fig. 5. Analogia dintre un circuit hidrodinamic și un circuit de curent alternativ

Cu același succes se poate utiliza analogia în studiul circuitului de curent alternativ cu condensator electric. În electrostatică s-a studiat construcția condensatorului și proprietățile lui de bază. S-a menționat că curentul continuu nu trece prin condensator, pentru că mediul dielectric dintre plăcile condensatorului întrerupe circuitul. Altfel se petrec lucrurile în circuitul de curent alternativ. Pentru

gazinată în rezervor nu poate fi eliberată prin curgerea apei. Odată ce rezervorul este umplut complet, nu mai are loc nici o curgere, oricât de multă presiune ar genera pompa.

Pentru ca apa să curgă continuu dinspre bazin spre rezervor și înapoi în bazin trebuie să existe un drum continuu, adică un circuit închis. Putem asigura un astfel de drum prin umplerea rezervorului cu bazinul printr-o conductă, iar pentru baterie prin conectarea unui fir din material conductor dintr-un capăt al bateriei spre celălalt. Astfel, vom iniția circuitul apei, și analog, o deplasare continuă și uniformă a electronilor în direcția acelor de ceasornic, care poartă numele de *curent electric* (Fig. 4). Sursa electrică va „împinge” electronii în aceeași direcție, atât timp cât circuitul va fi închis, tot așa cum pompa de apă va împinge apa în circuitul închis.

a demonstra acest fapt se va compune un circuit electric ce conține o baterie de condensatoare și un bec unit în serie (Fig. 5.b). Dacă becul luminează, atunci în circuit există curent. La schimbarea capacității bateriei de condensatoare se schimbă intensitatea becului. Acest lucru ne vorbește despre faptul că acest circuit electric are o rezistență anumită, care depinde, într-un anumit fel, de capacitatea electrică (Краповцев 1983: 80).

Pentru lămurirea acestui fapt este utilă analogia cu un circuit hidrodinamic (Fig. 5.a). În acest model se precaută mișcarea rectilinie alternativă a pistonului într-un sens și în altul în interiorul unui cilindru, la care membrana se deformează în sensurile respective. Are loc deplasarea apei până se întinde la limită membrana într-un sens, apoi în alt sens, dar lichidul nu trece prin membrană. La fel și sarcinile electrice nu trec prin mediul dielectric al condensatorului din circuit.

III. Analogia la studierea tranzistorului

La momentul de azi tranzistorul în calitate de dispozitiv semiconductor are multiple aplicații în toate sferile vieții cotidiene. Popularitatea dispozitivului este determinată de creșterea interesului elevilor/studentilor pentru studiul principiului de funcționare a tranzistorului și aplicațiile tehnice ale acestuia.

Modelul propus al tranzistorului, ca și alte analogii, reprezintă un model aproximativ și are limitele sale de aplicare. De exemplu, cu ajutorul lui nu este posibil de reprezentat conductivitatea intrinsecă și cea extrinsecă, deplasarea electronilor și golurilor etc. Însă, în mare parte, originalul și modelul sunt foarte mult asemănătoare între ele în ceea ce privește funcționarea schemelor acestora și analogia de lucru a principalelor părți componente.

După studierea de către elevi/studenti a elementelor principale a tranzistorului de tip *n-p-n* (emiter, bază și colector) și ale principiilor de funcționare a joncțiunilor *p-n* din stânga și din dreapta, elevilor li se propune de analizat procesele care au loc într-o instalație experimentală reprezentată în

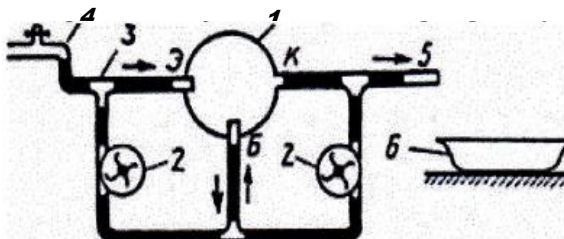


Fig. 6. Modelul tranzistorului

apei reprezintă mărimea analogă tensiunii electrice din circuitul electric al tranzistorului, pompele 2 îndeplinesc funcția de surse de curent, conductele de apă au rolul de conductoare de legătură, iar conducta din sticlă 5 – de rezistor cu rezistență electrică R (Найдин 1984: 73).

Inițial se explică rolul curenților în joncțiunile *p-n* din stânga și din dreapta și influența acestora asupra lucrului tranzistorului. Pentru aceasta se deschide robinetul 4 și se creează o presiune constantă a apei în sistemul „emiter-bază”. Lichidul prin „intrarea de la emiter” \mathcal{E} nimereste în analogul tranzistorului I și curge prin canalul bazei B . Sursa de curent continuu din circuitul din stânga (pompa 2) se conectează în așa o direcție, astfel încât fluxul de apă prin canalul bazei să se aspire în „circuitul emiterului” și să creeze un curent continuu care depinde doar de sursa de curent. Se demonstrează practic această operație la instalația experimentală din Fig. 6. Modificând presiunea apei din sistem cu ajutorul robinetului și pompei analog modificăm numărul de rotații al motorului. În acest proces o parte din apă nimereste în „colector”, ceea ce se asociază cu difuzia golurilor nerecombinate din bază în colector.

Apoi se demonstrează importanța bazei în tranzistor. Se conectează pompele din stânga și din dreapta, astfel încât fluxurile de lichid din ele să circule după acele de ceasornic. Atunci prin „bază” vor circula două fluxuri contrare de lichid. În limba analogiei aceasta înseamnă că curenții din circuitele bazei I_B , circuitul emiterului I_E și cea a colectorului I_C sunt legați prin relația:

$$I_B = I_E - I_C. \quad (1)$$

Despre corelațiile dintre intensitățile curentului electric în tranzistor elevii vor judeca după observarea indicațiilor debitmetrelor de apă conectate în „circuitul emiterului” și „circuitul colectorului”. Un debitmetru reprezintă dispozitivul pentru măsurarea vitezei de curgere a apei și este analog ampermetrului. Deoarece viteza de curgere a lichidului în „emiter” este aproximativ egală cu viteza de curgere a lichidului în „colector”, se poate trage concluzia despre lipsa curentului electric în bază, adică $I_B = 0$. Într-adevăr, deoarece concentrația golurilor injectate din emiter este mai mare decât concentrația acestora la granița cu baza (lățimea bazei este de obicei mică), atunci golurile difuzează intens în colector. În același timp curentul invers din circuitul colectorului este mult mai mic decât circuitul creat de golurile emiterului. De aceea intensitatea curentului din circuitul colectorului poate fi egal cu intensitatea curentului în circuitul emiterului $I_C \approx I_E$. Această egalitate stă la baza acțiunii de amplificare a tranzistorului.

De asemenea, se precaută utilizarea tranzistorului în calitate de amplificator de putere. Pentru aceasta se analizează funcționarea tranzistorului în circuitul cu bază comună și în circuitul cu emiter comun. Schema cu colector comun nu se precaută, deoarece ea foarte puțin se deosebește de schema cu emiter comun. Se explică distribuția curentului dintre emitor, bază și colector. Amplificarea puterii se poate realiza prin două metode diferite:

- la tensiune constantă se mărește intensitatea curentului electric;
- la curent constant se mărește tensiunea electrică.

IV. Analogii tabelare

Una din cele mai des utilizate analogii în cursul de fizică este analogia dintre câmpurile electrostatic, magnetic și gravitațional. Examinând aceste câmpuri, observăm ca între ele există o serie de asemănări (similitudini). Vom studia criteriile pe baza cărora se stabilește analogia dintre aceste câmpuri (Tabelul 1). Este evident faptul că pentru fiecare câmp luat în parte trebuie să analizăm care este cauza apariției, adică care este sursa câmpului. Pentru câmpul electrostatic sursa câmpului este sarcina electrică, sursa câmpului magnetic este sarcina electrică în mișcare, iar pentru câmpul gravitațional sursa este masa corpului. Cunoscând sursa câmpurilor trebuie de stabilit asupra cui acționează aceste câmpuri. În caz particular, câmpul electric acționează asupra sarcinilor electrice, câmpul magnetic acționează asupra acelor magnetice și conductoarelor parcurse de curent electric, iar câmpul gravitațional acționează asupra corpurilor de masă dată. Diferite sunt expresiile forțelor create de aceste câmpuri. Pentru câmpul electric liniile de câmp sunt radiale și pornesc de la sarcina pozitivă spre cea negativă, la câmpul magnetic liniile sunt închise, iar un astfel de câmp se numește turbionar. În cazul câmpului gravitațional liniile de forță sunt radiale și orientate spre corp. Mărimile fizice caracteristice pentru fiecare câmp au formule de calcul analogice etc.

Analogiile pot fi utilizate la stabilirea legăturilor dintre diferite compartimente ale fizicii. În Tabelul 2 am prezentat analogia dintre mărimile fizice din *Mecanică* și *Electrodinamică*. Pot fi utilizate cu succes analogii chiar în cadrul unui singur compartiment ca, de exemplu, în *Mecanică* (Tabelul 3).

Tabelul 1. Analogia câmp gravitațional-câmp electrostatic-câmp magnetic
(Дайментов 1982: 62)

Criterii pe baza cărora se stabilește analogia	Câmp gravitațional	Câmp electrostatic	Câmp magnetic
<i>Sursa câmpului</i>	Masa-m	Sarcina electrică în echilibru-q	Sarcina electrică în mișcare
<i>Asupra cui acționează</i>	Corpurilor de masă dată	Sarcinilor electrice	Acelor magnetice și conductoarelor parcurse de curent
<i>Forța prin care se evidențiază existența câmpului</i>	Gravitațională $F=K \frac{m_1 m_2}{r^2}$ Forță conservativă	electrică $F_e=k \frac{q_1 q_2}{r^2}$ Forță conservativă	Magnetică $F=I(1 \times B)$ $F = \frac{\mu I_1 I_2 l}{2\pi r}$ Forță neconservativă
<i>Configurația liniilor de câmp</i>	Radiale orientate spre corp	Radiale – pornesc de la sarcina pozitivă spre cea negativă	Închise

<i>Mărimea fizică caracteristică</i>	Intensitatea $\Gamma = F/m$ (N/kg)	Intensitatea $E = F/q$ (V/m)	Inducția magnetică $B = F/Il$ (T)
<i>Orientarea mărimii caracteristice la linia de câmp</i>	Tangentă și în același sens	Tangentă și în același sens	Tangentă și în același sens
<i>Modelul câmpului uniform</i>	Pe porțiuni mici, la suprafața Pământului	Între armăturile condensatorului	În interiorul solenoidului
<i>Caracterizarea substanței în câmp</i>	-	ϵ	μ_r
<i>Lucrul mecanic efectuat de forțele câmpului</i>	Nu depinde de drum $L = mgh$	Nu depinde de drum $L = kq_1q_2 \left(\frac{1}{r_1} - \frac{1}{r_2} \right)$	Depinde de drum
<i>Poziția forței față de intensitate</i>	Aceeași direcție și sens	Aceeași direcție Același sens ($q > 0$) Sens opus ($q < 0$)	Perpendiculare între ele și pe direcția conductorului (regula mâinii stângi)
<i>Mărimi fizice scalare</i>	Potențial gravitațional	Potențialul electric $V = L/q$ (V)	Fluxul magnetic $\Phi = BS$ (Wb)
<i>Traectoria sarcinii (corpului) în câmp</i>	Dreaptă $v \parallel \Gamma$ Parabolă $v \perp \Gamma$	Dreaptă $v \parallel E$ Parabolă $v \perp E$	Dreaptă $v \parallel B$ Cerc $v \perp B$ Elicoidă $\alpha = \sphericalangle (v, B)$

Tabelul 2. Analogia dintre mărimile fizice și legile fizice din Mecanică și Electrodinamică
(Овчинников 1998: 30)

Denumirea mărimii sau a legii și formula			
Mecanica		Electrodinamica	
Coordonata	x	Sarcina electrică	q
Viteza	$v = dx / dt$	Intensitatea curentului	$I = \frac{dq}{dt}$
Accelerație	$a = \frac{dv}{dt}$	Viteza de schimbare a intensității curentului	$\frac{dI}{dt}$
Forța elastică	$F = -kx$	Tensiunea la plăcile condensatorului	$U = \frac{q}{C}$
Coeficientul de elasticitate	k	Mărimea inversă a capacității electrice	$\frac{1}{C}$
Forța de rezistență	$F = -kv$	Tensiunea pe o porțiune de circuit	$U = RI$
Coeficientul de rezistență la mișcare	$\alpha = \frac{E}{V}$	Rezistență electrică	$R = \frac{U}{I}$
Legea a doua lui Newton	$F = ma$	Legea lui Faraday pentru inducția electromagnetică	$E = -L \frac{d\phi}{dt}$
Masa	m	Inductanța	L
Lucrul	$A = Fx$	Lucru	$A = Uq$
Puterea	$P = Fv$	Puterea	$P = UI$
Lucrul forței de rezistență la mișcarea uniformă	$A = \alpha vx$	Legea lui Joule-Lentz pentru curentul continuu	$Q = I^2 Rt$
Energia potențială a corpului deformat elastic	$E_p = \frac{kx^2}{2}$	Energia condensatorului plan	$E_c = \frac{1}{C} \frac{q^2}{2}$
Energia cinetică	$E_c = \frac{mv^2}{2}$	Energia bobinei de inducție	$E_m = \frac{LI^2}{2}$

Tabel 3. Analogia dintre mișcarea de translație și mișcarea de rotație
(Popa 2009: 104)

<i>Mișcarea de translație</i>		<i>Mișcarea de rotație</i>	
Mărime fizică, lege fizică	Simbol, formulă	Mărime fizică, lege fizică	Simbol, formulă
Deplasarea	s	Deplasarea unghiulară	φ
Viteza	$\vec{v} = \frac{d\vec{s}}{dt}$	Viteza unghiulară	$\vec{\omega} = \frac{d\vec{\varphi}}{dt}$
Accelerația	$\vec{a} = \frac{d\vec{v}}{dt}$	Accelerația unghiulară	$\vec{\varepsilon} = \frac{d\vec{\omega}}{dt}$
Legile mișcării rectilinii uniform variate	$\left\{ \begin{array}{l} S = v_0 t + \frac{at^2}{2} \\ v = v_0 + at \\ v^2 = v_0^2 + 2aS \end{array} \right.$	Legile mișcării curbilinii uniform variate	$\left\{ \begin{array}{l} \theta = \omega_0 t + \frac{\varepsilon t^2}{2} \\ \omega = \omega_0 + \varepsilon t \\ \omega^2 = \omega_0^2 + 2\varepsilon\theta \end{array} \right.$
Masa	m	Momentul de inerție	$I = mr^2$
Forța	\vec{F}	Momentul forței	$\vec{M} = \vec{r} \times \vec{F}$
Impulsul	\vec{p}	Momentul cinetic	$\vec{K} = \vec{r} \times \vec{p}$
Legea fundamentală a mișcării de translație	$m \frac{d\vec{v}}{dt} = \vec{F} \text{ sau } \frac{d\vec{p}}{dt} = \vec{F}$	Legea fundamentală a mișcării de rotație	$I \frac{d\vec{\omega}}{dt} = \vec{M} \text{ sau } \frac{d\vec{K}}{dt} = \vec{M}$
Lucrul mecanic	$L = \vec{F} \cdot \vec{s}$	Lucrul mecanic	$L = \vec{M} \cdot \vec{\varphi}$
Puterea mecanică	$P = \vec{F} \cdot \vec{v}$	Puterea mecanică	$P = \vec{M} \cdot \vec{\omega}$
Energia cinetică	$W_c = \frac{mv^2}{2}$	Energia cinetică	$W_c = \frac{I\omega^2}{2}$

Concluzii

Studierea prin analogie a fenomenelor fizicii, a legilor fizice constituie imperativul învățămîntului actual, ce are caracter preponderent formativ. Urmărind curriculum-urile și manualele de fizică, se remarcă peste tot amprenta caracterului analogic ce se atribuie acestei materii școlare. Dintr-o asemenea perspectivă, rezultă că utilizarea metodelor didactice la predarea și însușirea fizicii este de importanță decisivă, fiind condiția fundamentală a învățării acestei discipline, ce are ca obiect de studiu natura cu manifestările sale fizice.

Subiectul nici pe de parte nu este epuizat, iar materialul rămas poate fi obiectul unui alt articol. Materialul prezentat poate fi de real folos elevilor, studenților, cadrelor didactice, precum și tuturor celor care doresc să-și aprofundeze cunoștințele din domeniu.

Bibliografie:

1. Каменский, С., *Модели и аналогии в курсе физике*, Москва, Просвещение, 1982.
2. Старченко, А., *Роль аналогии в познании*, Москва, Высшая Школа. 1981.
3. Воробьев, В., *Ознакомление учащихся с методом аналогии* // Физика в школе, 1981, № 3, с. 40-45.
4. Дайментов, И., *Сравнения явлений электростатическом и в гравитационном полях* // Физика в школе. 1982, № 2, с. 56-62.
5. Краповцев В., *Решение изобразительных задач методом аналогии.* // Физика в школе. 1983, №5, с. 78-85.
6. Найдин, А., *Механическая аналогия замкнутой цепи* // Физика в школе, 1984, №6, с. 71-75.
7. Овчинников, А., Плис, В. *Аналогии в задачах по физике*, Москва, Квант, 1998, №6. с. 28-34.
8. Popa, M., *Mecanica – curs universitar*, Chișinău, Editura Tehnico-Info, 2009.

НЕЙРОННЫЕ СЕТИ КАК МЕТОД ХРАНЕНИЯ КОНФИДЕНЦИАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Никита ЦУРКАН, *Факультет Вычислительной Техники, Информатики и Микроэлектроники
Технический Университет Молдовы*

Abstract: *Information confidentiality is one of the most important aims of the IT domain. Despite the fact that neural networks are not made for storing information, using NS in this case, has a great potential.*

Keywords: *internet, neural network, data storage, applied informatics, new technologies.*

Введение

В последнее время в научном сообществе наблюдается небывалый всплеск интереса к нейронным сетям. Как уже было доказано на практике, спектр распространения и применения нейронных сетей достаточно широк: начиная от бизнеса и медицины и заканчивая машиностроением и геологией. Нейронные сети вошли в практику везде, где нужно решать задачи прогнозирования, классификации или управления. Повышенному интересу нейронные сети обязаны несколькими причинами:

Неограниченные возможности. Нейронные сети - мощный инструмент моделирования, позволяющий создавать и решать чрезвычайно сложные зависимости. Стоит обратить внимание на то, что нейронные сети не линейны, но на протяжении многих лет линейное моделирование было основным методом. Существует множество задач, где решение при помощи линейной аппроксимации не дает положительных результатов - из этого вытекает, что линейные модели в таких задачах работают крайне неудовлетворительно. Еще одним плюсом стал тот факт, что нейронные сети справляются с моделированием линейных зависимостей с большим числом переменных.

Легкость в применении. Один из основных плюсов нейронных сетей – это самообучаемость. Достаточно подобрать входные данные и запустить алгоритм обучения, который, используя примеры, будет автоматически воспринимать любую структуру данных. Пользователь при этом должен обладать минимальными навыками об отборе и подготовке данных, выборке нужной архитектуры сети и интерпретации результатов, однако уровень знаний, необходимый для успешного применения нейронных сетей, гораздо скромнее, чем, например, при написании алгоритма на любом из высокоуровневых языков программирования.

Нейронные сети привлекательны тем, что могут быть использованы для решения, казалось бы, стандартных задач, но при абсолютно другом подходе. На сегодняшний день одним из перспективных направлений является изучение ассоциативной памяти на нейронных сетях, которое, в свою очередь, является мощным оружием в арсенале специалиста по прикладной информатике.

Постановка задачи и ее решение

Как упоминалось ранее, возможности нейронных сетей практически безграничны. Существует множество инструментов для классификации каких-либо объектов по входным данным в нейронных сетях. Но стоит изменить алгоритм взаимодействия с сетью, и можно хранить в ней длинные строковые или бинарные данные, получаемые по ключ-пароллю, что, в свою очередь, позволит повысить уровень криптоустойчивости данных.

В то же время в виде матрицы весов нейронной сети возможно хранить конфиденциальные данные, начиная от обычных паролей и пин-кодов для банковских карт и заканчивая визуальными и голосовыми паролями.

Подбор метода

Приступая к разработке нейросетевого решения, как правило, сталкиваются с выбором оптимальной архитектуры нейронной сети. В зависимости от использования того или иного типа нейронных сетей результаты могут различаться.

Задачи хранения конфиденциальной информации можно решать с помощью нейронных сетей следующих типов: Нейронные сети Хопфилда, Рециркуляционные нейронные сети и Ассоциативные нейронные сети.

Нейронную сеть Хопфилда можно использовать как ассоциативную память, равно, как и сеть Кохонена, при необходимости, вышеуказанные архитектуры можно использовать как

некое запоминающее устройство (по кластеру определяются наиболее вероятные значения исходных сигналов).

Нейронные сети Хопфилда при восстановлении образа стремятся к своему равновесному состоянию, которое и будет сохраненным ею образом. Однако для запоминания паролей такую сеть использовать нельзя в силу особенностей ее архитектуры.

Автоассоциативные нейронные сети, равно, как и метод Коско, не подходят для хранения информации, т.к. восстанавливают на выходе то, что было подано на входе. При помощи автоассоциативных нейронных сетей либо реализуют нелинейный метод, либо используют их для минимизации входного вектора.

Но точно такого же результата можно добиться, используя широкий класс рекуррентных нейронных сетей, классическим примером которых служит сеть Элмана, при этом проблема устойчивости отпадает, а на весовые коэффициенты не накладываются такие жесткие условия, благодаря чему сеть обладает большей емкостью. Кроме того, рекуррентные нейронные сети могут описывать конечный автомат, при этом не теряя всех преимуществ искусственных нейронных сетей.

В конечном итоге, за основу был взят однослойный персептрон, для которого необходимо было создать прототип класса расчёта по матрице весов. Особенность персептрона - это 256 (по количеству символов в ASCII) нейронов во входном и скрытом слоях. На выходе же - один нейрон, который выдает номер нейрона, на котором образовалась наибольшая сумма.

Значения весов сохраняется в матрице $\alpha [i, j]$, где i - номер нейрона скрытого уровня, а j - номер связи. На вход подается строка из 5 символов (наиболее оптимальный вариант). Таким образом, вычисление выходного символа сводится к двум функциям: преобразование входной строки в массив входных нейронов и выделение выходного символа, исходя из входных нейронов и матрицы весов.

Предварительные преобразования

Если взять за основу тот факт, что чем правее находится символ в исходной строке, тем более он влияет на последующие символы, то на выходе получается простая функция преобразования строки в массив «сигналов» входного слоя. Рассмотрим на простом примере: для входной строки «17345» существует некий массив k , в котором $k[1] = 1$; $k[7] = 2$ и т.д.

Из этого, расчет выхода сводится к циклу вида:

```
public int[] AlphaProcessing(int[] _in)
{
    int[] o = new int[256];
    for (int i = 0; i <= 255; i++)
        for (int j = 0; j <= 255; j++)
            o[i] = alpha[i, j] * _in[j] + o[i];
    return o;
}
```

Где входящий массив $_in[]$ есть выходной массив $k[]$ из предыдущей функции. Вслед за расчетом сигналов нейронов скрытого уровня (выходной массив $o[]$), отбирается максимальный, он и будет искомым выходным символом.

Кодирование информации

Цель - обучить нейронную сеть предсказывать данные по ключ-паролю. В качестве прогнозирующего метода был использован метод окон (применяемый при прогнозировании валютных колебаний). Алгоритм обучения нейронной сети будет выглядеть следующим образом:

- 1) Обработка и вычисление 5 первых символов строки.
- 2) Сравнение со следующим символом входящей строки и при необходимости осуществление процесса обучения/перестановка весов.
- 3) Пункты 1 и 2 повторяются со смещением на один символ вправо до конца входной строки.

Таким образом, необходимо, используя правильную последовательность, составить строку для начального обучения.

paswd+++Hello world! It's me!\0

Структура:

- 1) paswd – ключ-фраза (количество символов не ограничено);
- 2) +++ – три проверочных символа;
- 3) Hello world! It's me! – кодируемая фраза;
- 4) \0 – конец кодируемой фразы.

Декодирование информации

Декодирование должно производиться с единственной входной информацией в виде ключ-пароля.

Для решения поставленной задачи необходимо проверить данные на корректность. Для этого требуется восстановление проверочных символов, указанных в структуре. Алгоритм работы сводится к следующим шагам: подача на вход 5 символов пароля; получение первого символа; формирование нового входа - четыре символа пароля, а также символ проверки; получение второго символа и сравнение с первым. Аналогичная процедура повторяется и с третьим символом. В случае успеха, получившаяся для последующих итераций входная строка будет состоять из 2 символов пароля и трех символов проверки.

Следующий шаг – это восстановление информации. Необходимо проводить итерации до тех пор, пока алгоритм не дойдет до стоп- символа. В каждой последовательной итерации во входной строке отсекается первый символ и дополняется предыдущим выходным символом. Каждый выходной символ дополняется к строке вывода. Таким образом, дойдя до конечного символа, получаем закодированную строку на выходе.

Хранение информации в нейронной сети

Исходя из проведенного анализа, было принято решение хранить полученную информацию в виде бинарного файла с записанным в него сериализованным массивом весов ($\alpha_{[,]}$). Причина кроется прежде всего в использовании C# для написания алгоритма.

На первый взгляд, может показаться избыточным хранить небольшие строки в объемном файле. Однако тестовую строку, используемую в качестве примера, нейронная сеть совершила 23 итерации при обучении. Для хранения больших объемов информации, более 100 символов, понадобилось порядка 2500 итераций. В итоге, данный алгоритм демонстрирует довольно высокую криптоустойчивость, при условии, что нейронную сеть необходимо постоянно обучать и испытывать.

Библиография:

1. Ф. Вассерман. Нейрокомпьютерная техника: Теория и практика. – М.: «Мир», 1992.
2. Саймон Хайкин. *Нейронные сети: полный курс* = *Neural Networks: A Comprehensive Foundation*. – 2-е изд. – М.: «Вильямс», 2006. – С. 1104. – ISBN 0-13-273350-1.
3. Т. Кохонен. *Ассоциативные запоминающие устройства* = *Content-Addressable Memories*. – М.: "Мир", 1982.
4. Головкин В.А. *Нейронные сети: обучение, организация и применение*. М.: Издательство "Радио-техника", 2001.
5. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Ассоциативная память на нейронных сетях](https://ru.wikipedia.org/wiki/Ассоциативная_память_на_нейронных_сетях)

FORMAREA COMPETENȚELOR LA FIZICĂ PRIN ALGORITMIZARE

Mihail POPA, dr., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Abstract: *In the paper are presented examples of applying the algorithm to solve physical problems and laboratory works. Algorithmization arouses motivation, interest and makes any physical problem be resolved with less effort or equal than by other processes, methods and strategies.*

Keywords: *algorithm, problem, solution, constants, dates, physical laws.*

I. Aplicarea algoritmului la rezolvarea problemelor de Fizică

În calitate de disciplină experimental-aplicativă, fizica își realizează scopurile didactice prin utilizarea cu precădere a metodei experimentale de cunoaștere și prin metoda rezolvării problemelor de fizică. Pentru fixarea, aprofundarea și lărgirea cunoștințelor ar fi recomandabil ca aproape jumătate

din activitatea școlară la fizică să fie experiment, explicare și interpretare, iar cealaltă jumătate să fie recomandată pentru rezolvarea problemelor, interpretarea soluțiilor și generalizări teoretice posibile.

Învățarea elevilor să rezolve probleme de fizică este una din cele mai dificile probleme pedagogice. Mulți elevi nu pot să analizeze situația descrisă în problema dată, să scrie condițiile inițiale, să găsească legile de bază necesare pentru rezolvare, să facă de sine stătător calculele și să interpreteze rezultatele.

Complexitatea problemelor care necesită descrierea mai multor procese de calcul complexe a determinat folosirea noțiunii de algoritm în activitatea de rezolvare a problemelor de fizică. Multe fenomene naturale, multe activități umane, pot fi descrise într-o formă algoritmică prin definirea unor informații și acțiuni clare și precise, eliminându-se ambiguitățile în interpretare și în operații.

Algoritmizarea este o cerință fundamentală în rezolvarea oricărei probleme de fizică. Un algoritm implementează diverse metode și tehnici de rezolvare care au fost descoperite sau definite într-un anumit moment în evoluția științifică a domeniului respectiv.

La rezolvarea problemelor de fizică este necesar de a respecta o anumită consecutivitate de activități:

1. Rezolvarea trebuie să înceapă cu studiul condițiilor inițiale și înregistrarea scurtă a datelor. A cunoaște datele inițiale înseamnă ați imagina fenomenul fizic care este descris în conținutul problemei;
2. Analiza calitativă a fenomenelor fizice, care poate fi însoțită de trasarea unor scheme, diagrame, grafice etc.
3. Găsirea celor mai adecvate legităților (legi, formule, reguli) care descriu fenomenul fizic sau fenomenele fizice respective;
4. Transformări și înlocuiri ale mărimilor fizice necunoscute prin mărimi fizice cunoscute în ordinea eliminării necunoscutelor;
5. Calcule numerice ale mărimilor fizice necunoscute, verificarea unităților de măsură, analiza răspunsului problemei (Tereja 2001: 185).

În continuare, vom descrie diferiți algoritmi de rezolvare a problemelor de fizică cu ajutorul unor scheme logico-structurale. Acestea prezintă logic și ilustrativ ordinea operațiilor, evidențiind momentele de bază pentru asigurarea realizării obiectivelor propuse.

Rezolvarea începe cu găsirea primei legității din care deducem mărimea necesară de calculat. Ne ocupăm de fiecare simbol și dacă acesta este o constantă, atunci prin săgeată facem trimitere la tabel, iar dacă acesta nu este cunoscut prin săgeată facem trimitere la formula din care poate fi calculat, etc.

Trebuie menționat că metoda propusă poate fi aplicată chiar de la începutul studierii fizicii, din primele clase de gimnaziu. Elevii mai mici mai greu memorează formulele, iar schema logico-structurală este destul de ilustrativă. Ea îl „conduce” pe elev pe calea corectă de rezolvare, permițându-i elevului să obțină o singură formulă finală. Ea poate fi aplicată la rezolvarea oricărei probleme, de la orice temă, atât în ciclul preuniversitar, cât și în ciclul universitar de Fizică.

Vom prezenta unele exemple:

Problema 1. Determinați masa unei sârme din cupru cu lungimea de 2 m și rezistența de 8,5 Ω. (Călțun 2006: 50)

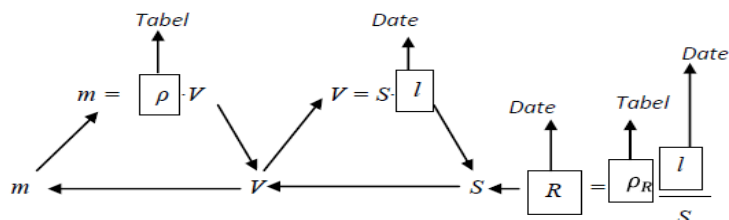
Se dă:

$$l = 2 \text{ km}$$

$$R = 8,5 \Omega$$

$$m = ?$$

Prezentăm schema logico-structurală de rezolvare a problemei:



Rezolvare:

$$R = \rho_R \frac{l}{S} \Rightarrow S = \frac{\rho_R l}{R}; \quad (1)$$

$$V = Sl = \rho_R \frac{l}{R} l = \frac{\rho_R l^2}{R}; \quad (2)$$

$$m = \rho \cdot V \Rightarrow m = \frac{\rho \rho_R l^2}{R}. \quad (3)$$

Constante din tabele: densitatea cuprului $\rho = 8900 \text{ kg/m}^3$, iar rezistivitatea cuprului $\rho_R = 1,7 \times 10^{-8} \Omega \cdot \text{m}$

Calcul numeric:

$$m = \frac{8900 \text{ kg/m}^3 \cdot 1,7 \times 10^{-8} \Omega \cdot \text{m} \cdot (2 \cdot 10^3)^2 \text{ m}^2}{8,5 \Omega} = 71,2 \text{ kg}$$

Problema 2. Ce presiune exercită asupra solului o coloana de granit cu volumul de 6 m^3 , dacă aria suprafeței bazei este egală cu $1,5 \text{ m}^2$ (Шараева 2008: 18).

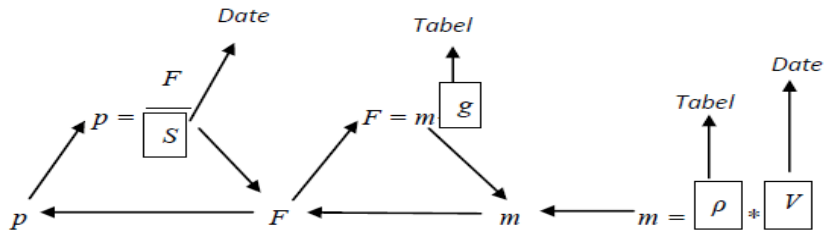
Se dă:

$$V = 6 \text{ m}^3$$

$$S = 1,5 \text{ m}^2$$

$$p = ?$$

Schema logico-structurală de rezolvare a problemei are forma:



Rezolvare:

$$m = \rho V, \quad (4)$$

$$F = mg = \rho V g, \quad (5)$$

$$p = \frac{F}{S} \Rightarrow p = \frac{\rho V g}{S}. \quad (6)$$

Constante din tabele: $g = 9,8 \text{ m/s}^2$, $\rho = 2600 \text{ kg/m}^3$.

$$\text{Calcul numeric: } p = \frac{2600 \text{ kg/m}^3 \cdot 6 \text{ m}^3 \cdot 10 \text{ m/s}^2}{1,5 \text{ m}^2} = 104000 \text{ Pa}.$$

Problema 3. Ce putere medie dezvoltă motorul motociclistului dacă la viteza mișcării de 108 km/h consumul de benzină reprezintă $3,7 \text{ l}$ la 100 km de drum parcurs, iar randamentul motorului este egal cu 25% (Максимова 1998: 26).

Se dă:

$$v = 108 \text{ km/h}$$

$$V_b = 3,7 \text{ l}$$

$$s = 100 \text{ km}$$

$$\eta = 25\%$$

$$P = ?$$

SI:

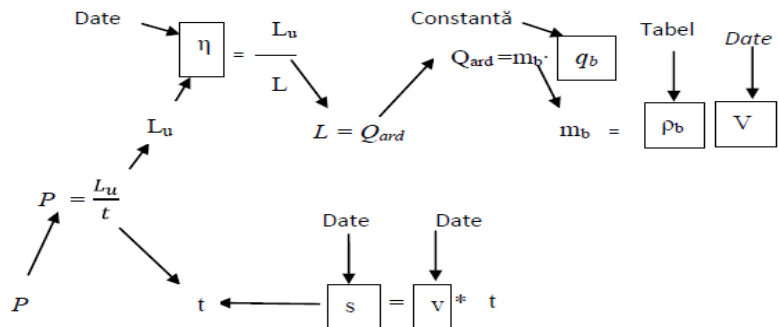
$$30 \text{ m/s}$$

$$3,7 \cdot 10^{-3} \text{ m}^3$$

$$10^5 \text{ m}$$

$$0,25$$

Schema logico-structurală de rezolvare a problemei are forma:



Rezolvare:

$$P = \frac{L_u}{t}; \quad (7)$$

$$s = v \cdot t \Rightarrow t = \frac{s}{v}; \quad (8)$$

$$m_b = \rho_b \cdot V_b \Rightarrow Q_{ard} = m_b \cdot g = \rho_b \cdot V_b \cdot g; \quad (9)$$

$$\eta = \frac{L_u}{L} \cdot 100\% = \frac{L_u}{Q_{ard}} \cdot 100\% = \frac{L_u}{\rho_b \cdot V_b \cdot g} \cdot 100\%; \quad (10)$$

de unde

$$L_u = \frac{\eta \cdot \rho_b \cdot V_b \cdot q_b}{100\%}; \quad (11)$$

Substituim relațiile (11) și (8) în (7) și obținem

$$P = \frac{\eta \cdot \rho_b \cdot V_b \cdot q_b \cdot v}{s \cdot 100\%}; \quad (12)$$

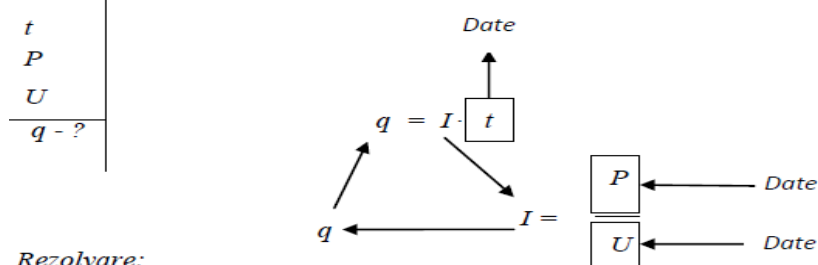
Constante din tabele: căldura latentă de ardere $q_b = 46 \cdot 10^6 \text{ J/kg}$, densitatea benzinei $\rho_b = 700 \text{ kg/m}^3$.

Calcul numeric:

$$N = \frac{25 \cdot 700 \text{ kg/m}^3 \cdot 3,7 \cdot 10^{-3} \text{ m}^3 \cdot 46 \cdot 10^6 \text{ J/kg} \cdot 30 \text{ m/s}}{10^5 \text{ m} \cdot 100\%} \approx 8900 \text{ W}.$$

Problema 4. Determinați sarcina electrică q care trece prin conductor în timpul t , dacă puterea curentului electric este P , iar tensiunea la capetele conductorului este U (Киселёва 2007: 2).

Se dă: Schema logico-structurală de rezolvare a problemei are forma:



Rezolvare:

$$I = \frac{q}{t} \Rightarrow q = I \cdot t, \quad (13)$$

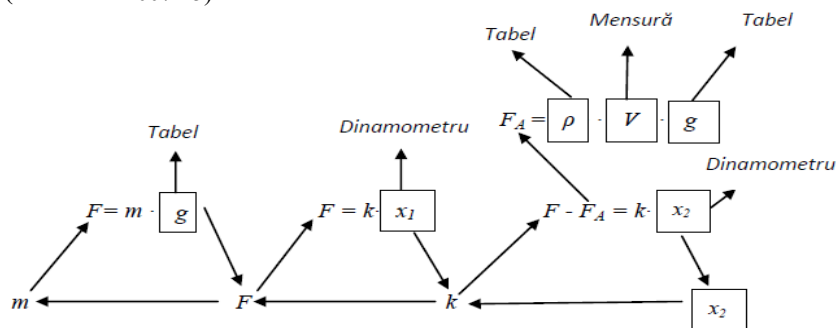
$$P = UI \Rightarrow I = \frac{P}{U} \quad (14)$$

Substituim relația (14) în (13), obținem:

$$q = \frac{P \cdot t}{U}. \quad (15)$$

II. Elaborarea unei lucrări de laborator pe baza algoritmului

Uneori este util de folosit schema logico-structurală pentru rezolvarea unei probleme experimentale sau pentru efectuarea unei lucrări de laborator. De exemplu, la efectuarea lucrării din Practicumul de laborator *Determinarea masei corpului prin metoda cântăririi hidrostatice* se dă în sarcinarea de a elabora ordinea efectuării operațiilor având la dispoziție următoarea schemă logico-structurală (Киселёва 2007: 5):



Rezolvare ce trebuie propusă de elevi / studenți:

$$F_A = \rho V g, \quad (16)$$

$$F - F_A = kx_2 \Rightarrow F - \rho V g = kx_2, \quad (17)$$

$$kx_1 - \rho V g = kx_2 \Rightarrow k(x_1 - x_2) = \rho V g \Rightarrow k = \frac{\rho V g}{(x_1 - x_2)}. \quad (18)$$

$$m = \frac{F}{g} = \frac{kx_1}{g} = \frac{\rho V g x_1}{g(x_1 - x_2)}, \quad (19)$$

de unde

$$m = \frac{\rho V x_1}{(x_1 - x_2)}. \quad (20)$$

Din tabele găsim densitatea apei: $\rho = 1000 \text{ kg/m}^3$, iar experimental determinăm diferența alungirilor resortului dinamometrului când corpul se află în apă și în aer.

Concluzii

Aplicarea algoritmului la rezolvarea problemelor de fizică contribuie eficient la realizarea competențelor transdisciplinare, formulate în Curriculumul național, realizează atât integrarea diferitor achiziții matematice cu cele dobândite în cadrul studierii altor discipline școlare, cât și utilizarea acestora în diverse domenii. Algoritmizarea rezolvării problemelor de fizică trezește motivația, interesul și face ca orice problemă de fizică să fie rezolvată cu un efort mai mic sau egal decât prin alte procedee, metode sau strategii.

Bibliografie:

1. Tereja, E., *Metodica generală de predare: Fizica*, București, Editura „ARC”, 2001.
2. Călțun, F. O., *Capitole de didactica fizicii*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2006.
3. Шагаева, Ф. Р., *Обучение решению задач с использованием наглядного алгоритма*, Физика в школе, 2008, Nr. 8, с. 17-20.
4. Максимова, С. Ю., Максимов, В. Е., *Использование блоков взаимосвязи при решении задач по электричеству*, Физика в школе, 1998, Nr. 6, с. 26-28.
5. Киселёва, Н. В., *Алгоритмические подходы к решению задач*, Физика, изд. дом «Первое сентября», Nr. 20 (843), октябрь 2007, с. 1-6.

MĂSURI DE ATRAGERE A INVESTIȚIILOR STRĂINE DIRECTE
ÎN INDUSTRIA PRELUCRĂTOARE DIN REPUBLICA MOLDOVA

Marin CIOBANU, doctorand, lector universitar asociat, Universitatea Tehnică a Moldovei,
Administrator, Zona Liberă Economică „BĂLȚI”

Abstract: *This paper aims at investigating the phenomenon and measures for attracting foreign direct investments (FDI) as determinant factors for the economic recovery and development of the Republic of Moldova, and especially, of the branches of processing industry, as sectors with the greatest potential for creating added value, increasing of exports and thus, increasing the economic competitiveness of the country. The mobilisation of the investment resources, especially of the foreign ones, is the one of the basic elements in the economy, which enables the attainment of the strategic objectives of the country development. In the current period of globalization, intensification of the Transnational Corporation (TNC) role as the major promoters of ISD in the transition and developing countries, are extremely useful the studies that help understanding the issues and problems involved in the process of attracting FDI.*

Keywords: *competitive environment, economic growth incentives, foreign direct investment, manufacturing, Transnational Corporation, investment attractiveness, cluster, College of Engineering.*

1. Importanța clusterelor pentru ISD și dezvoltarea industriei prelucrătoare

Avantajele competitive ale unei țări se dezvoltă nu atât în baza dotării cu resurse, cât mai ales în baza elementelor „create” de sistemul economic al țării: parametrii cererii, strategia și concurența firmelor, legăturile pe orizontală între industrii, politicile statului etc. În acest context, M. Porter constată că procesul de creare și dezvoltare a avantajelor competitive este unul foarte localizat. Diferențele în valorile naționale, factorii istorici, culturali, de structură economică și cei instituționali specifici unei națiuni contează (Porter 1990: 73). Cu adevărat, „gândește global – acționează local”. Ce presupune însă acest „gândește global – acționează local”? În concepția lui François Perroux, de exemplu, procesul de creștere economică este în esență neuniform. În fiecare țară se formează, de regulă, poli de dezvoltare care, la rândul lor, constituie axe ale dezvoltării economiei naționale. Perroux afirma că sarcina principală a politicii economice a statului constă în stimularea creării polilor de creștere economică și gestionarea procesului de distribuire a efectelor pozitive ale acestor poli asupra întregii economii.

La nivel microeconomic contează nivelul de sofisticare al companiilor și concurenței locale, despre care vorbește M. Porter. Or, acestea se regăsesc în noțiunea de cluster industrial (economic). Conform definiției lui M. Porter, „clusterelor sunt grupuri de firme și instituții conexe, mai mult sau mai puțin concentrate geografic și care sunt legate între ele prin anumite trăsături comune și complementare”. Important este efectul sinergic al clusterelor: forța clusterului este semnificativ mai mare decât suma forțelor fiecărei componente a clusterului (Benea-Popușoi 2008: 41). În opinia noastră, abordarea clusterială a dezvoltării economiei și, în primul rând a industriei, precum și crearea unui potențial înalt al ofertei de forță de muncă calificate reprezintă acele elemente sau avantaje competitive, despre care vorbește M. Porter și alți teoreticieni, pe care Republica Moldova trebuie să le dezvolte prin politici naționale pentru a-și spori competitivitatea. Clusterelor influențează competitivitatea pe mai multe căi:

- Sporesc productivitatea firmelor constituate, inclusiv în baza accesului mai larg la furnizori, angajați, informație etc.;
- Sporesc capacitatea de inovare;
- Facilitează comercializarea și extinderea, atât sub aspectul lărgirii gamei de produse, cât și al intrării sau creării noilor firme;
- Facilitează atragerea ISD, mai ales a CTN, care pot beneficia de economii de scară semnificative de pe urma unor astfel de aglomerații.

Evident, sectoarele în care există asemenea aglomerații sau un potențial mare de formare al acestora sunt și sectoarele cu cel mai mare potențial de atragere a ISD. Se constată oare existența clusterelor în Republica Moldova? Conform unor autori autohtoni, „până în anul 1990, R. Moldova a parcurs anumite trepte ale „scării structurale” și s-a apropiat de stadiul impulsivat de inovații. Până în anii '90, în RM s-a dezvoltat intensiv industria de construcție a mașinilor, care constituia baza orientării industrial-agrară a economiei naționale. Dar după declinul ciclic prelungit din anii 1991-2000,

țara s-a pomenit aruncată într-un stadiu mult mai jos, cel factorial, ceea ce s-a răsfrânt în micșorarea potențialului de producție, deformarea structurii economiei legată de dezindustrializare și schimbarea statutului din țară industrial-agrară, în țară agrar-industrială. Însă „mecanismul memoriei genetice”, ce se referă la mișcarea de la stadiul factorial la cel investițional, și apoi la cel inovativ, s-a păstrat. S-au păstrat și anumite avantaje competitive pentru dezvoltarea acestei ramuri, care însă dispar treptat: forța de muncă calificată și ieftină, precum și unele elemente ale bazei material-industriale. În prezent sunt necesare anumite eforturi pentru renovarea clusterului ramurilor înalt-tehnologice” (Rășchina 2008: 72). După părerea noastră, acest lucru poate fi obținut prin atragerea în această ramură, precum și în alte industrii, a CTN, care difuzează elemente ale competitivității mondiale în economiile naționale în care investesc, indiferent de treapta dezvoltării structurale în care acestea se găsesc. Pentru a identifica care sunt industriile cu potențialul cel mai mare de clusterizare, vom analiza ramurile industriale, care au cea mai mare pondere în crearea valorii adăugate brute (VAB), precum și cele cu ponderea cea mai mare în exporturi, acordând sectoarelor cu cea mai mare pondere câte 1 punct pentru fiecare categorie (VAB/exporturi). În urma unei astfel de analize, putem concluziona că sectoarele cu cel mai mare potențial de formare a clusterelor sunt industria de mașini și aparate electrice, industria băuturilor, fabricarea îmbrăcăminte/prepararea și vopsirea blănurilor. De asemenea, un potențial relativ înalt există în așa sectoare ca: fabricarea nutrețurilor gata pentru animale și altor produse alimentare (mai mult pentru piața internă), fabricarea produselor textile (preponderent pentru piața externă), producția altor produse din minerale nemetalifere, producția de mobilier și alte activități industriale (în special pentru export), prelucrarea și conservarea fructelor și legumelor (preponderent pentru export). Identificarea sectoarelor cu potențial mare de atragere a ISD este importantă și prin prisma aspectelor pe care le vom discuta în subcapitolul următor, referitoare la promovarea țintită a ISD.

Tabelul 1. Sectoarele industriale cu potențialul cel mai mare de formare a clusterelor (conform datelor anului 2013)

Ramurile industriei prelucrătoare	Ponderea în valoarea adăugată pe economie	Ponderea în exporturi	Punctaj 1	Punctaj 2	Punctaj total
Producția de mașini și aparate electrice	1,9%	10,1%	1	1	2
Fabricarea băuturilor	1,4%	10,4%	1	1	2
Fabricarea de articole de îmbrăcăminte; prepararea și vopsirea blănurilor	1,1%	11,0%	1	1	2
Fabricarea nutrețurilor gata pentru animale și altor produse alimentare	1,7%	0,4%	1	0	1
Producția altor produse din minerale nemetalifere	1,3%	2,4%	1	0	1
Fabricarea produselor textile	0,6%	2,6%	0	1	1
Producția de mobilier și alte activități industriale	0,5%	4,5%	0	1	1
Prelucrarea și conservarea fructelor și legumelor	0,5%	3,1%	0	1	1

Sursa: Alcătuit de autor în baza datelor BNS

Unii autori autohtoni consideră că din cauza pieței interne mici, pentru identificarea potențialelor clustere, trebuie luate în calcul doar sectoarele cu ponderea cea mai mare în exporturi. În acest scop, ei utilizează 2 indicatori de specializare: indicele Balassa, folosit pentru prima dată în anul 1965, și indicele Lafay (1992). Acesta din urmă se identifică din relația $L_{ij}=100*[(X_{ij}-M_{ij})/(X_{ij}+M_{ij})-\sum_t(X_{it}-M_{it})/\sum_t(X_{it}+M_{it})]*(X_{ij}+M_{ij})/\sum_t(X_{it}+M_{it})$, unde X_{ij} și M_{ij} reprezintă exporturile, respectiv importurile țării în produsul j , X_{it} și M_{it} – exporturile și, respectiv, importurile totale ale țării (Moldovanu 2009: 75).

Tabelul 2. Calculul potențialului de clusterizare a ramurilor industriale, după indicatorul de specializare Lafay

Exportul pe categorii de bunuri, anul 2013	Indicatorul Lafay
I. Grăsimi, uleiuri de origine animală sau vegetală; grăsimi alimentare prelucrate	0,5
Grăsimi și uleiuri de origine animală sau vegetală; grăsimi alimentare prelucrate	0,5
II. Produse alimentare; băuturi alcoolice, fără alcool, oțet; tutun	4,4

Preparate din legume, fructe sau din alte părți de plante	1,1
Băuturi alcoolice, fără alcool și oțet	3,8
III. Materiale textile și articole din aceste materiale	2,8
Covoare și alte acoperitoare de podea din materiale textile	0,5
Îmbrăcăminte și accesorii de îmbrăcăminte tricotate sau croșetate	1,5
Articole și accesorii de îmbrăcăminte, altele decât tricotate sau croșetate	2,2
VI. Articole din piatră, ipsos, ciment, azbest sau din materiale similare; produse ceramice; sticlă și articole din sticlă	-0,1
Sticlă și articole din sticlă	0,6
XVI. Mașini și aparate, echipamente electrice și părți ale acestora; aparate de înregistrat sau de reprodus sunetul și imaginile	-1,0
Mașini, aparate și echipamente electrice și părți ale acestora; aparate de înregistrat sau de reprodus sunetul și imagini de televiziune	0,9
XX. Mărfuri și produse diverse	1,1
Mobilă; mobilier medico-chirurgical; aparate de iluminat și articole similare; construcții prefabricate	1,2

Sursa: Calculele autorului în baza datelor BNS

În mare parte, cu excepția fabricării grăsimilor și uleiurilor de origine animală sau vegetală, ramurile industriale cu potențial de conglomerare, identificate cu ajutorul indicatorului Lafay, coincid cu cele identificate pe baza ponderii în VAB și export. Sectorul „Produse alimentare; băuturi alcoolice, fără alcool, oțet; tutun” se bazează în primul rând pe dotarea cu factori (resurse naturale locale) și pe cererea internă și cea externă. În cadrul acestui sector, se poate presupune existența a 2 clusterelor principale: clusterul preparatelor din legume, fructe sau din alte părți de plante (industria conservelor pe bază de fructe și legume, a sucurilor, industria ambalajelor din plastic și carton, industria recipientelor din sticlă, a etichetelor, industria zahărului, etc.); și clusterul băuturilor alcoolice, fără alcool și oțet (industria vinicolă, a divinurilor, apei minerale, zahărului, ambalajelor din sticlă, etichete, carton, etc.). Elementele slabe ale clusterelor din industria alimentară și a băuturilor sunt ramurile conexe, structurile respective fiind moștenite încă din perioada sovietică, precum și strategia concurențială a firmelor, care nu manifestă o orientare clară către cucerirea și menținerea piețelor de desfacere externe. În acest context, sunt necesare politici industriale ale statului, care să stimuleze concurența la nivel local și să faciliteze pătrunderea acestora pe piețele externe (Moldovanu 2009: 55). Industria preparatelor pe bază de legume și fructe, care constituie nucleul primului cluster include cca. 35 de întreprinderi mici și mijlocii. În această industrie sunt necesare, în primul rând, investiții care să promoveze mărcile comerciale autohtone peste hotare. Industria vinicolă și a divinurilor, care este baza clusterului bău turilor alcoolice și fără alcool, constă din peste 100 de întreprinderi, multe dintre care cu capital străin.

Sectorul „Materiale textile și articole din acestea” activează, în mare parte, pe baza materiei prime importate. Clusterelor în această ramură se află la o etapă incipientă de dezvoltare, deoarece:

- Elementul care promovează specializarea în această industrie sunt parametrii cererii, care vine din afară;
- Dotarea cu resurse se face din exterior;
- O mare parte din ramurile conexe nu sunt prezente local;
- Concurența este limitată (strategia concurențială a firmelor locale este determinată de companiile străine în baza comenzilor lohn).

În prezent, în sector activează cca 50 întreprinderi de produse textile și confecții, inclusiv 18 întreprinderi mari și medii, de regulă cu participarea capitalului străin (Moldovanu 2009: 61). În această industrie se poate presupune existența clusterelor „Articole și accesorii de îmbrăcăminte, altele decât tricotate sau croșetate”, „Îmbrăcăminte și accesorii de îmbrăcăminte tricotate sau croșetate” și „Covoare și alte acoperitoare de podea din materiale textile”.

Importanța dezvoltării clusterelor pentru revitalizarea sectorului industrial al țării este recunoscută și de numeroase documente de politici, printre care Strategia de dezvoltare a industriei pe perioada până în anul 2015, Programul de dezvoltare a industriei ușoare până în anul 2015 și Strategia de dezvoltare a sectorului întreprinderilor mici și mijlocii pentru anii 2012-2020. În anul 2012, Ministerul Economiei a elaborat chiar un proiect al Concepției dezvoltării clusteriale a sectorului industrial al R. Moldova. În calitate de cauze principale ale dezvoltării insuficiente a sectorului industrial, acest proiect de document identifică:

- Nivelul scăzut de asociere a întreprinderilor atât mari, cât și a celor din sectorul IMM, precum și lipsa liderului, care ar promova interesele grupului de întreprinderi;
- Lipsa cooperării dintre întreprinderi și instituțiile de cercetări și inovare, ceea ce face insuficientă implementarea inovațiilor și transferului tehnologic;
- Absența cooperării dintre întreprinderile și instituțiile academice și educaționale, asigurarea insuficientă a întreprinderilor industriale cu forță de muncă de calificare necesară;
- Accesul deschis limitat la informația de afaceri, ca rezultat al lipsei încrederii dintre partenerii atât autohtoni, cât și străini;
- Lipsa relațiilor de parteneriat dintre mediul de afaceri și autoritățile publice locale din cauza nivelului înalt de birocrație și lipsei susținerii financiare a proiectelor investiționale;
- Insuficiența resurselor financiare proprii ale întreprinderilor și lipsa de finanțare din buget pentru realizarea proiectelor de infrastructură moderne.

După o analiză a premiselor pentru dezvoltarea clusterială a ramurilor industriale, acest document concluzionează că în economia țării există premise necesare pentru dezvoltarea clusterială a sectorului industrial. Cu referire la sectoarele cu potențial cel mai mare de clusterizare, concluzia proiectului Concepției este că acestea se regăsesc în subramurile industriei prelucrătoare: fabricarea băuturilor; industria ușoară, inclusiv fabricarea produselor textile, fabricarea articolelor de îmbrăcăminte, prepararea și vopsirea blănurilor, producția de piei, de articole din piele și fabricarea încălțăminte; industria produselor nemetalifere. Conform aceluiași proiect, industria de mașini și echipamente, industria chimică și industria electronică trebuie să fie incluse la etapa următoare a procesului de dezvoltare a clusterelor industriale, prin sporirea competitivității lor pe baza dezvoltării inovative a acestor subramuri.

Pentru dezvoltarea clusterelor în Republica Moldova, este nevoie de politici de promovare a clusterelor și de susținere a IMM, așa cum majoritatea întreprinderilor constituente sunt de talie medie și mică. Acest lucru este recunoscut și de proiectul Concepției, care prevede 2 etape de susținere a dezvoltării clusteriale a industriei (Proiectul Concepției 2012):

1) La prima etapă prin (i) elaborarea documentelor de politici, introducerea noțiunii de cluster în actele legislative și regulatorii, elaborarea și implementarea mecanismului susținerii de către stat a dezvoltării clusterelor industriale; (ii) promovarea lor în societate și în mediul de afaceri; (iii) elaborarea Hărții Clusterelor; (iv) elaborarea materialelor metodice; (v) selectarea și instruirea facilitatorilor (instructorilor) clusterelor; (vi) identificarea întreprinderilor, cointerestate în cooperarea în format clusterial; (vii) instruirea managerilor clusterelor.

2) La a doua etapă prin politici de susținere a activității clusterelor, care vor înregistra rezultate pozitive în dezvoltare.

În opinia noastră, politicile de stat de susținere a creării și dezvoltării clusterelor în Republica Moldova trebuie să fie îndreptate primordial spre: (i) crearea și menținerea unui mediu concurențial sănătos; (ii) atragerea ISD, în special a CTN, pentru încadrarea întreprinderilor autohtone în rețelele internaționale de producție și apariția unor „lideri”, absența cărora este recunoscută chiar de către autorități ca o barieră de bază în calea creării clusterelor; (iii) dezvoltarea infrastructurii acestor cluster; (iv) politici sectoriale industriale țintite, susținute de politici comerciale adecvate, după modelul francez, bazat pe concepția lui François Perroux, care se referă la crearea unor poli de creștere economică, care începe să prindă contur deja în Moldova, în jurul unor orașe, care au reușit să atragă investitori străini, în primul rând mari CTN (Chișinău, Bălți și Ungheni).

2. Importanța ridicării calificării și a instruirii forței de muncă

Prezența unei forțe de muncă calificate permite companiilor care investesc să reacționeze în mod flexibil la schimbările rapide de ordin economic și tehnologic, să producă bunuri de calitate înaltă, să adopte și să perfecționeze în continuare noile procese de producție și tehnologiile, să dezvolte noi calificări și deprinderi de muncă odată cu evoluția structurii statelor de personal. Pentru factorii de decizie, provocarea majoră constă în a dezvolta capacitățile potențialului productiv uman, utilizând în mod eficient resursele educaționale ale sectoarelor public și privat, precum și cu ajutorul stimulentei pentru instruire, acordate firmelor și angajaților. Pentru început, universitățile și instituțiile tehnice și vocaționale trebuie să-și alinieze programele la cererea și oferta pieței forței de muncă calificate.

Unul dintre cele mai bune exemple de succes în cooperarea diferitor autorități pentru crearea unor programe de instruire este Centrul de ridicare a calificării din Penang, Malaiezia, considerat unul din factorii-cheie în succesul transformării economice a Malaieziei din ultimul deceniu. Acesta a fost înființat în 1989, ca răspuns la necesitatea urgentă de ridicare a calificării forței de muncă, care să poată ține pasul cu schimbările tehnologice, pentru ca țara să poată atrage în continuare ISD. Inițiativa, terenul și o parte a suportului financiar au venit din partea statului, însă companiile private malaieziene și cele străine au avut rolul principal în crearea centrului. Acestea au asigurat echipamentul inițial necesar, instructorii și au elaborat programele de training care să le satisfacă necesitățile. Centrul are acum 140 de membri și operează ca o organizație non-profit. Scopul acesteia este să canalizeze resursele de la ZEL și întreprinderile industriale din regiunea Penang pentru asigurarea instruirii moderne și a programelor educaționale care să corespundă necesităților operaționale ale acestora, să țină pasul cu schimbările tehnologice de ultimă oră. Centrul operează pe bază de plată – companiile plătesc pentru a putea trimite angajații la training. Pentru a se asigura că programele de instruire corespund necesităților industriei, acestea sunt perfecționate continuu și adaptate la nevoile în evoluție față de calificarea forței de muncă. Cu timpul, modelul respectiv a fost replicat în 11 din cele 13 state ale Malaieziei (Farole 2011: 230-231).

O astfel de coordonare a sectorului public/educațional cu cel industrial privat poate avea loc prin intermediul asumării de către stat a anumitor costuri pentru unele programe strategice educaționale și prin formalizarea programelor de practică și schimb de personal. În efortul lor de a încuraja companiile să instruiască personalul, Malaiezia, Pakistan și Filipine au utilizat stimulente fiscale pentru subvenționarea instruirii angajaților. Chile, Mexic și alte țări asigură instruirea subvenționată prin intermediul centrelor de suport pentru IMM. Brazilia, Singapore și Tunisia utilizează voucher-ele pentru instruire, care permit firmelor să beneficieze de instruire subvenționată de la o listă de furnizori de servicii de training. În Malaiezia și Maroc, voucher-ele pot fi utilizate la centrele de training gestionate de sectorul industrial privat (Luthria 2002: 101).

Un exemplu de succes în experiența mondială referitor la rolul pe care îl poate avea ridicarea calificării forței de muncă asupra nivelului de atragere al ISD și a competitivității țării, este cel al statului Singapore. La începuturile independenței sale (anul 1965), Singapore era un stat în curs de dezvoltare sărac, cu o abundență relativă a forței de muncă prost calificate și a resurselor naturale, ritmuri joase de creștere economică și rate înalte ale sărăciei. La scurt timp după obținerea independenței, guvernul din Singapore a adoptat o strategie de industrializare a țării, care prevedea deschiderea țării către investițiile străine în majoritatea sectoarelor. În cadrul acesteia, guvernul a promovat activ atragerea investițiilor străine și a eliminat majoritatea barierelor în calea comerțului. În plus, acesta a întreprins măsuri pentru facilitarea comerțului și investițiilor, precum și ridicarea calificării forței de muncă. Până la sfârșitul anilor '70, CTN erau atrase de abundența forței de muncă cu calificare joasă și salariile mici. Către începutul anilor '80, economia statului Singapore creștea în ritmuri rapide, iar salariile s-au majorat semnificativ, ceea ce a făcut ca CTN cu utilizarea intensivă a forței de muncă să caute alte locații. Ca răspuns, guvernul din Singapore a elaborat strategii de atragere a investițiilor străine în producția de bunuri pe baza tehnologiilor înalte, prin concentrarea eforturilor pe dezvoltarea calificării forței de muncă. Între anii 1984 și 2003, Singapore a lichidat rămânerea în urmă față de majoritatea țărilor industrializate, prin intermediul instruirii și a extinderii educației. Ponderele angajaților calificați a crescut de la 16% din totalul forței de muncă în 1982 până la 33% în 2003. Autorii analizelor succesului acestui stat în atragerea ISD menționează că strategia utilizată de guvern s-a bazat pe transformarea țării într-o locație atractivă pentru CTN străine. Această politică, cunoscută în literatura de specialitate ca „strategie complementară”, se bazează în cea mai mare parte pe investițiile în dezvoltarea calificării forței de muncă. Aceiași autori menționează că la baza succesului Singapore au stat două elemente strategice: 1) dezvoltarea unor nișe înalt specializate și 2) ridicarea productivității muncii prin atragerea ISD și creșterea calificării angajaților. Guvernul din Singapore a adoptat strategia de cluster pentru dezvoltarea unor industrii-cheie în domeniile electronicii, farmaceutică, telecomunicații (Chellaraj et alii 2009: 2-3).

Importanța creșterii calificării forței de muncă și a politicilor îndreptate spre atragerea ISD, după exemplul statului Singapore, este argumentată și de alți autori. Astfel, Lall (Lall 2002: 41) pune succesul creșterii economice a acestei țări pe seama politicii agresive de atragere a ISD și mobiliză-

rii resurselor interne. El susține că această țară a ales să-și aprofundeze structura industrială și cea a exportului, utilizând intervenții selective, cu scopul de a schimba accentul de la activități intensive în muncă, la activități intensive în capital, calificare și tehnologii. Această strategie a permis țării să se specializeze în etape specifice ale producției în cadrul sistemului mondial de producție, conținând pe fluxul de inovații generat de companiile globale și investind relativ puțin în eforturi inovative proprii. Singapore a dezvoltat un sistem foarte eficient de atragere țintită a CTN. Aceasta a constituit, de asemenea, o structură a învățământului tehnic superior, orientată spre industrie, împreună cu unul dintre cele mai bune sisteme din lume de instruire pentru lucrătorii specializați. Unele dintre cele mai performante centre de instruire au fost create împreună cu corporațiile multinaționale. Politicile țării referitoare la ISD erau bazate pe condiții liberale de intrare și cu privire la dreptul de proprietate, acces ușor la calificare din exterior și stimulente generoase pentru anumite activități pe care încerca să le promoveze. Singapore a înființat Consiliul Economic de Dezvoltare (CED) în anul 1961, cu scopul de a coordona politicile, oferi stimulente pentru a direcționa investițiile străine în activitățile pe care vroia să le dezvolte, achiziționa și crea spații industriale pentru a atrage corporațiile multinaționale și, în general, pentru a gestiona politica industrială. Lall susține că creșterea salariilor de la începutul anilor '80, menționată și de autorii la care am făcut referință ceva mai sus, s-a datorat acțiunilor deliberate ale CED, care a decis să crească salariile pentru a accelera modernizarea tehnologică, cu toate că ulterior, pe la mijlocul anilor '80, acesta a fost nevoit să-și reconsidere politica, pentru a restabili competitivitatea țării. Cu timpul, CTN au fost atrase în procesul de elaborare a politicilor industriale, iar CED a devenit cunoscută ca una dintre cele mai de succes agenții de atragere a investițiilor din lume.

Sectorul public din Singapore a avut un rol important în lansarea și promovarea activităților întinse de către guvern pentru dezvoltare, acționând ca un catalizator pentru investițiile private, sau lansând afaceri în sectoarele care erau considerate prea riscante pentru sectorul privat. De asemenea, guvernul a încurajat legăturile între CTN și întreprinderile locale, promovând sub-contractarea și îmbunătățind serviciile de extensivitate. Guvernul a înființat centre de cercetare-dezvoltare pentru a crea capacități noi în economie, care să atragă, ulterior, și corporațiile multinaționale în aceste activități.

Deciziile corporațiilor multinaționale referitoare la ce tehnologii să aducă în Singapore erau influențate puternic de sistemul de stimulente creat, de punerea la dispoziție a infrastructurii de calitate înaltă și de susținerea oferită de către guvernul din Singapore. Deseori, viteza de reacție, eficiența și flexibilitatea din partea guvernului ca răspuns la solicitările investitorilor străini au fost factorii care au oferit statului Singapore avantaj față de statele competitori. Și asta în condițiile boom-ului investițiilor făcute de CTN în producția de peste hotarele țărilor de origine ale lor în sectorul industriei electronice din anii '70 și începutul anilor '80. Guvernul din Singapore s-a „agățat” de această oportunitate, punând la dispoziția investitorilor industria de suport necesară, infrastructura de transport și comunicații, precum și programe de dezvoltare a abilităților și calificărilor necesare pentru atragerea acestor industrii. O astfel de concentrare a resurselor și eforturilor a ajutat Singapore să creeze aglomerații (clustere) importante și să obțină avantajul primului intrat în industrii afiliate, așa ca activități de suport pentru asamblare și ingineria de precizie. Astfel de industrii de suport erau activ promovate de către guvern. Odată cu creșterea salariilor și a prețului pentru pământ, guvernul a încurajat CTN să-și reconfigureze operațiunile. A fost lansat un program special pentru a face din Singapore o locație atractivă pentru sediile regionale ale CTN, precum și pentru centrele de marketing, distribuție și cele de cercetare-dezvoltare pentru sprijinirea operațiunilor de producție și vânzări în regiune.

Existența unor programe eficiente de training și a unor piețe de muncă locale active reprezintă, de asemenea, factori critici pentru facilitarea transferului de cunoștințe rezultate din ISD. În afară de legăturile de aprovizionare cu input-uri, un alt canal major de transfer al cunoștințelor, practicilor și tehnologiilor rezultate din ISD îl reprezintă migrația forței de muncă între companiile cu investiții străine și cele autohtone. Calificarea joasă a forței de muncă, trainingul profesional limitat și piața rigidă a forței de muncă reprezintă barierele principale pentru atragerea ISD în multe țări. Trainingul și perfecționarea abilităților muncitorilor reprezintă un instrument critic pentru ridicarea calificării forței de muncă și plasarea acesteia în situația de a scoate avantaje din posibilitățile de absorbire a tehnologiilor și cunoștințelor noi. Deoarece companiile private sunt, de obicei, reticente în a investi în calificarea forței de muncă, așa cum riscul de migrație a acesteia către alte companii este înalt, acest rol ar trebui asumat, în primul rând, de către stat. În multe țări, guvernul împreună cu autorita-

tea zonelor economice libere și companiile private cooperează pentru identificarea necesităților de instruire, crearea programelor de instruire pentru satisfacerea acestor necesități și identificarea fondurilor pentru finanțarea unor astfel de programe.

3. Conceptul de instruire al colegiului de inginerie

În domeniul instruirii profesionale în Germania s-a impus sistemul dual de instruire, care prezintă o îmbinare între instruirea profesională practică și pregătirea teoretică solidă, drept una dintre temelii unei economii prospere. Făcând referință la condițiile sociale din Republica Moldova pare a fi util de a suplini lacunele create în sistemul de învățământ prin Colegiul de Inginerie (CI), creat în data de 10 decembrie 2014 prin HG 1071, publicat în MO la data de 12 decembrie 2014, Nr. 366-371, cu perioada de instruire de 3 ani, care va activa în baza acestui sistem dual, la absolvirea căreia studenții vor obține calificarea de licențiat (Bachelor of Arts) sau licențiat în inginerie (Bachelor of Engineering). Elevilor care au absolvit o școală generală sau o școală profesională li se va oferi posibilitatea de a face studii îmbinând pregătirea teoretico-științifică cu cea practică, ca alternativă atractivă studiilor superioare la universitate.

Proiectul-pilot, care se înscrie armonios în strategia și planurile de reformare inițiate de Ministerul Educației din Moldova, se va realiza în cadrul ZEL Strășeni, cu susținerea Guvernului Republicii Moldova, și în special de Ministerul Educației, Ministerul Muncii și cel al Economiei.

Din partea statului german, proiectul va fi susținut, în ceea ce privește conținutul, de Universitatea Tehnică Ilmenau și Academia de Meserii din Eisenach, iar în ceea ce privește organizarea, de Institut für Produktionsorganisation und Logistik GmbH Ilmenau (Institutul pentru organizarea procesului de producție și logistică SRL Ilmenau), precum și promovat în cadrul programului alianță strategică de către Agenția de Cooperare Internațională a Germaniei (GIZ). Colegiul de Inginerie va avea sediul în orașul Strășeni, iar după realizarea etapei inițiale și de testare se va institui și în alte localități.

Studiile la CI se înscriu în sistemul dual de învățământ. Aceasta înseamnă că CI și instituțiile partenere vor prelua în comun pregătirea studenților. Toate deciziile cu privire la organizarea studiilor vor fi luate în comun de către parteneri. Această cooperare oferă garanția actualității și a formării abilităților practice. Studiile vor dura trei ani sau, respectiv, șase semestre. În fiecare semestru studiile teoretice la CI se vor alterna cu studiile practice la unul dintre centrele de instruire practică, cu durata de circa douăsprezece săptămâni. Colegiul de Inginerie va fi o instituție a sectorului de învățământ terțiar, de rând cu instituțiile de învățământ superior. Fiecare semestru are un compartiment teoretic și un compartiment practic integrat în planul de studiu, care cuprind, de regulă, douăsprezece săptămâni. Compartimentele de studiu sunt ajustate reciproc atât din punct de vedere al conținutului, cât și al procesului organizațional. Conform necesităților actuale ale pieței, cele două specialități ar putea fi inițial: inginerie mecanică sau mecatronică și inginerie economică industrială.

Motive forte pentru a face studiile la Colegiul de Inginerie

- Legătura strânsă între instruirea teoretică și cea practică-aplicativă;
- Studii compacte cu durata de trei ani;
- Remunerare lunară, pe parcursul întregii perioade de studii, din partea întreprinderii la care se face instruirea;
- Pregătire practică și științifico-teoretică asigurată de cadrele didactice al CI și specialiști-practicieni calificați;
- Prelegeri ținute în grupuri de seminar, însărcinări practice și de laborator efectuate în grupe cu număr redus de participanți;
- Șanse de angajare reale după absolvirea studiilor.

Motive temeinice pentru a deveni partenerul CI în realizarea procesului de instruire:

- orientare practică a procesului de instruire;
- participarea activă la întocmirea planurilor de studii;
- absolvenți care cunosc partea practică a profesiei și au abilitățile necesare pentru implementarea practică a cunoștințelor teoretice acumulate;
- perioada scurtă de stagiere;
- absolvenți motivați, capabili să lucreze în echipă, cu competențe sociale dezvoltate și grad înalt de independență și flexibilitate.

Astfel, instruirea în cadrul CI va asigura pregătirea cadrelor de specialitate cu caracter aplicativ în diferite domenii (electronică și automatizare, electric, energetic, mecanică, electromecanică) pentru economia națională. Tot aici, în baza unui program separat, va avea loc procesul de instruire continuă a muncitorilor companiilor rezidente în ZEL „BĂLȚI”, cu scopul pregătirii profesionale continue. Baza pregătirii teoretice va fi asigurată de către Universitatea Tehnică a Moldovei în colaborare cu Universitatea Tehnică din Ilmenau, Germania, care va delega cadre didactice de la catedrele de profil, iar baza pregătirii practice va fi asigurată de către companiile rezidente în ZEL „BĂLȚI”, care vor delega maiștri și muncitori de calificare înaltă și vor asigura accesul persoanelor instruite în secțiile de producție, laboratoarele de încercări și testări și vor furniza materiale didactice ce reflectă procesele tehnologice specifice domeniului de activitate al fiecărei companii.

Concluzii

Analiza evoluțiilor fluxurilor mondiale de ISD demonstrează că odată cu intensificarea procesului de globalizare, dar și ca urmare a crizelor structurale din zona UE și SUA, au crescut șansele țărilor în curs de dezvoltare și a celor în tranziție, inclusiv Republica Moldova, să beneficieze de intrări mai mari de ISD. Cu toate acestea, evidențele arată că în majoritatea lor, CTN sunt interesate să investească doar într-un număr limitat din rândul acestor țări. Pentru a fi printre aceste țări, Republica Moldova trebuie să se concentreze pe dezvoltarea condițiilor pe care le întrunesc țările „grupului de bază”: *stabilitate politică și economică, cadru legal, regulator și de proceduri administrative stimulator, un mediu facilitator pentru exporturi care să compenseze dimensiunile reduse ale pieței locale, o forță de muncă mai bine educată și calificată, furnizori locali de servicii de infrastructură, de business și inputuri materiale pentru CTN mai puternici și mai eficienți (cluster)*. Acesta reprezintă setul minim de elemente pe care trebuie să se bazeze politicile de îmbunătățire a atractivității țării, pentru ca aceasta să se afle pe „lista scurtă” sau „potențială” pentru strategiile de expansiune ale CTN. În plus, țările cu agenții capabile să construiască o imagine internațională pozitivă, să ofere servicii investitorilor, să satisfacă necesităților emergente ale acestora, sunt de regulă și țările care atrag cele mai multe ISD.

- Strategiile și politicile de atragere a ISD în Republica Moldova trebuie să se axeze cu prioritate pe îmbunătățirea capabilităților umane, a legăturilor dintre întreprinderi (stimularea formării clusterelor), a climatului de afaceri și investițional, însoțite de promovarea activă a oportunităților investiționale ale țării și de punerea la dispoziția investitorilor a unor stimulente sub forma ZEL, singurele opțiuni viabile în vederea majorării intrărilor de ISD în țară.
- Pregătirea resursei umane este și o precondiție în perspectiva dezvoltării durabile a economiei țării. Sistemul de educație va trebui să pregătească forța de muncă care să servească ca un element de atracție pentru investitorii străini, cu ajutorul cărora Moldova poate avansa pe scara competitivității internaționale și reduce decalajul în dezvoltare față de statele industrializate și cele mai avansate din regiune.
- Crearea, instituționalizarea învățământului vocațional tehnic și cel de specialitate conform modelului german de instruire duală.
- Odată cu îmbunătățirea calității principalului factor al avantajului competitiv al Republicii Moldova – forța de muncă – Guvernul trebuie să depună eforturi pentru ameliorarea imaginii și a climatului investițional al țării, care astăzi constituie una din cauzele principale ale intrărilor modeste de ISD în țară. Acest lucru poate fi făcut prin studierea și utilizarea practicii și a experienței țărilor care au reușit în atragerea ISD (exemplul statului Singapore prezentat în această lucrare poate constitui o bună referință), prin reducerea birocrăției și crearea unui cadru administrativ eficient, îmbunătățirea dialogului public privat și conectarea sectorului privat (reprezentat de asociațiile investitorilor și de business, asociațiilor patronale de ramură) la procesul de elaborare al politicilor publice cu impact asupra climatului investițional și de afaceri. Îmbunătățirea climatului investițional și de afaceri trebuie să reprezinte reperul de bază al agendei de reforme a politicilor economice a statului. Ca indicatori de rezultat trebuie să servească îmbunătățirea substanțială a poziției țării în clasamentele internaționale ale atractivității climatelor de afaceri și investiționale, ușurinței derulării afacerilor.
- Stimularea formării clusterelor bazate pe activități înrudite. Este evident că prioritate trebuie să fie acordată acelor sectoare și sub-sectoare, care contribuie eficient la crearea valorii adăugate

în economie și sunt orientate la export. În acest sens, politicile de stimulare a formării clustrelor trebuie să aibă în vedere atât sprijinirea dezvoltării sectorului IMM, cât și atragerea ISD în economia țării, și în special din partea CTN, care să devină acei lideri în jurul cărora să se formeze clusterelor. În afară de aceasta, pentru încurajarea creării clusterelor, guvernul trebuie să aloce mijloace în proporții mult mai mari și să stimuleze investițiile private sau cele public-private pentru dezvoltarea infrastructurii fizice și a celei de suport pentru business.

Bibliografie:

1. Benea-Popușoi, Elina, *Sisteme naționale de inovare și competitivitate: Republica Moldova între Friedrich List și Michael Porter*, În: *Economica*, ASEM, nr. 4(64) 2008, p. 41.
2. Chellaraj, Gnanraj, Markus, Keith E., Matoo, Aaditya, *Labor Skills and Foreign Investment in a Dynamic Economy. Estimating the Knowledge-Capital Model for Singapore*, the World Bank, 2009.
3. Farole, Thomas, *Special Economic Zones in Africa: Comparing Performance and Learning from Global Experience*, the World Bank, 2011.
4. Lall, Sinjaya, *Foreign Direct Investment and Competitiveness*, Directions in Development: Building competitive Firms, Incentives and Capabilities The World Bank, 2002.
5. Luthria, Manjula, *Supporting Technology Generation and Diffusion at the Firm Level*, Directions in Development: Building competitive Firms, Incentives and Capabilities, the World Bank, 2002.
6. Moldovanu, Dumitru, (coord.) *Integrarea economică a Republicii Moldova: premise, avantaje și oportunități pierdute*, Chișinău, Editura Știința, 2009.
7. Pișchina, Tatiana, *Prioritățile structurale de ramură – unul dintre indicatorii globalizării*, În: *Economica*, ASEM, nr. 1 (61) 2008, p. 72.
8. Porter, Michael, E., *The Competitive Advantage of Nations*, În: *Harvard Business Review*, 1990, p. 73.
9. Proiectul *Concepției dezvoltării clusteriale a sectorului industrial al Republicii Moldova*, elaborat de Ministerul Economiei RM în anul 2012.

NECESITATEA IMPLEMENTĂRII LIFE LONG LEARNING-ULUI ÎN SPAȚIUL UNIVERSITAR

**Alina SUSLENCO, dr., asist. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți**

Abstract: *This research was carried out of the need to bring theoretical and methodological arguments of the necessity of implementing Lifelong Learning in the university community. University is a space dominated by academic culture, creativity, where values are formed and implemented in practice. Thus, the need to develop and maintain the creative and innovative potential of students is dictated by the complex economic conjuncture and disturbances occurring in the market. Thus, the need for lifelong learning has become an imperative for emerging economies that want to achieve sustainability. The research methodology was focused on the following methods: analysis, synthesis, induction, abduction and qualitative research. The research results outline the need for lifelong learning as time passes and knowledge are subject to obsolescence and should be constantly updated and enhanced.*

Keywords: *innovation culture, innovation, lifelong learning, innovation potential, competitiveness, university.*

*„Problema nu este cum poți să faci loc pentru ideile inovative în mintea ta, ci cum să scapi de cele vechi”
Dee Hock.*

Învățarea pe tot parcursul vieții este un proces continuu de oportunități flexibile de învățare, corelând învățarea și competențele dobândite în instituțiile formale cu dezvoltarea competențelor în contexte non-formale și informale, în special la locul de muncă. Acesta reflectă un concept de învățare neîntreruptă, oricând și oriunde. Deși conceptul s-a modificat de-a lungul timpului, raționamentul de bază rămâne același: oamenii trebuie să își actualizeze cunoștințele și competențele, ca în diviziuni, cetățeni și angajați. Acest lucru este esențial pentru a sprijini competitivitatea în contextul unei economii globale a cunoașterii bazată pe tehnologie și pentru a promova integrarea socială și participarea la o societate democratică.

Participarea redusă la educația și formarea adulților din Republica Moldova poate fi explicată prin existența unor disfuncționalități între angajatori, angajați și furnizorii de educație și formare profesională. Aceste disfuncționalități duc la un sistem de învățare pe tot parcursul vieții neperformant.

mant și puțin receptiv, în care angajatorii, angajații și furnizorii de educație și formare profesională acționează independent unul de celălalt, neinteracționând suficient.

Furnizorii de educație și formare profesională oferă programe și produc absolvenți ce dețin competențe care nu reflectă pe deplin necesitățile angajatorilor. Este posibil ca angajații și firmele să nu solicite tipurile de programe necesare economiei în schimbare a Republicii Moldova.

Extinderea învățării pe tot parcursul vieții în Republica Moldova impune depășirea constrângerilor care provoacă disfuncționalitățile menționate, și anume:

- informații reduse și asimetrice între instituțiile implicate;
- stimulente insuficiente pentru participarea la activități de educație și formare;
- capacitatea instituțională inadecvată.

Pe piața muncii, adesea angajații nu au acces la informații despre oportunitățile de formare, iar angajatorii nu beneficiază de stimulente suficiente pentru a oferi formare profesională. Angajații au acces limitat la informații despre oportunitățile de formare, în special angajații mai în vârstă și cei cu un nivel redus de educație, deși Codul Muncii prevede că angajatorii trebuie să le ofere angajaților acces periodic la formarea profesională, în practică nu se respectă această prevedere.

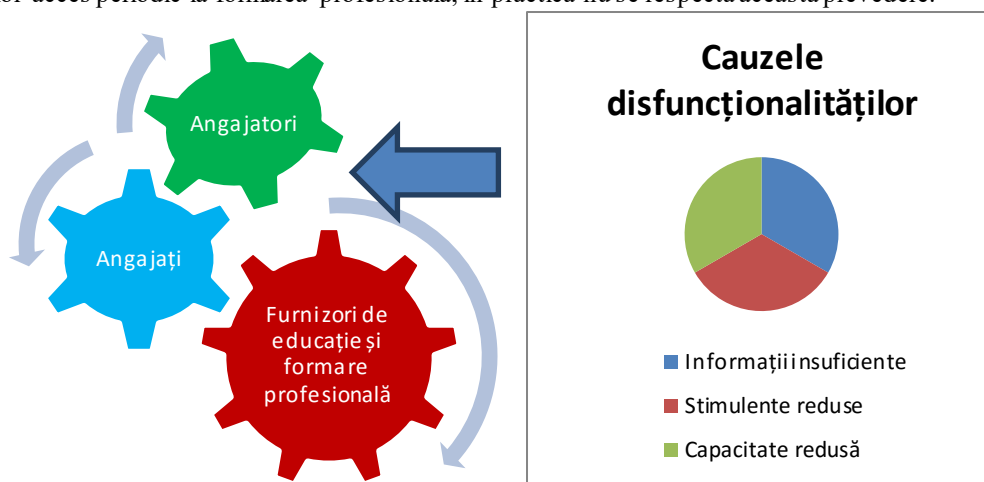


Figura 1. Cauzele disfuncționalităților în învățarea pe parcursul întregii vieți

Sursa: adaptat de autor

Aceste disfuncționalități pot fi cauzate de trei tipuri de constrângeri care sunt frecvent întâlnite în Republica Moldova:

- informații insuficiente și asimetrice între instituțiile implicate;
- stimulente reduse pentru participarea la activități de educație și formare;
- capacitatea instituțională inadecvată (7).

Aceste cauze reflectă disfuncționalitățile pieței. Statul are rolul de a contribui la depășirea disfuncționalităților pieței, în mod specific prin:

1. creșterea disponibilității și a calității informațiilor relevante;
2. crearea de stimulente pentru creșterea investițiilor în formare;
3. contribuirea la îndepărtarea barierelor legate de capacitate instituțională. Acestea le vor permite firmelor, angajaților și furnizorilor de educație și formare să ia decizii mai bune și să investească mai mult în învățarea pe parcursul întregii vieți.

Informații de calitate, disponibile tuturor părților interesate implicate în învățarea pe tot parcursul vieții, reprezintă o condiție preliminară esențială pentru eficiența acesteia. Investițiile insuficiente ale firmelor și ale angajaților în formare pot avea drept cauză și deficitul de informații, reflectând disfuncționalitățile informaționale ale pieței. Este posibil, de exemplu, ca aceștia să nu dețină informații despre disponibilitatea și calitatea furnizorilor de formare. În plus, fără o recunoaștere sau o certificare a competențelor dobândite prin educația nonformală, angajații nu pot să își demonstreze o creștere a productivității și, prin urmare, pot să aleagă să nu investească în formare. De fapt, participarea la învățarea pe tot parcursul vieții și nivelurile de educație și competențe se sprijină reciproc

și sunt interconectate. Persoanele cu competențe mai înalte tind să aibă locuri de muncă ce necesită mai multe cursuri de formare profesională continuă, ceea ce contribuie la dezvoltarea competențelor acestora; atitudinea pozitivă față de învățare joacă un rol similar care, în plus, contribuie la dezvoltarea sau menținerea competențelor.

Sunt puține informații disponibile cu privire la cererea și oferta generală de competențe (competențe cognitive, socio-emoționale și specifice postului) ale forței de muncă adulte din Moldova. Singura metodă de măsurare a competențelor cognitive este cea a adolescenților de 15 ani din învățământul secundar. Date de calitate privind cererea și oferta de competențe și date concrete privind decalajul de competențe reprezintă un punct de pornire necesar pentru o planificare mai bună a politicilor și pentru ca toate părțile interesate să ia măsuri pentru a depăși aceste disfuncționalități (Cojocaru, 2010: 124).

Chiar dacă părțile interesate de învățarea pe tot parcursul vieții ar beneficia de informații de o mai bună calitate, este posibil ca firmele și indivizii să continue să investească insuficient în formare datorită lipsei unor stimulente adecvate. De exemplu, este posibil ca firmele și indivizii să investească insuficient deoarece nu pot surprinde toate beneficiile ce rezultă din investițiile în formare (disfuncționalitate a pieței din punct de vedere al externalității). Mai mult, este posibil ca unele dintre beneficiile obținute în urma competențelor recent dobândite de un angajat, în special competențe care nu sunt specifice companiei, să fie utile pentru viitorii angajatori. Prin urmare, este posibil ca firmele să decidă să nu investească în competențe generale sau să nu investească deloc. De asemenea, firmele pot alege să nu formeze angajații „mobili”: cu cât este mai mare riscul de părăsire a companiei de către un angajat imediat după finalizarea perioadei de formare (adică „vânarea” angajaților formați), cu atât firmele sunt mai puțin dispuse să investească în formare. În Moldova, jumătate dintre furnizorii de formare consideră că firmele nu investesc în formarea forței de muncă, deoarece este posibil ca angajații mai bine instruiți să-și schimbe locul de muncă.

Procentajul întreprinderilor care furnizează formare profesională angajaților afectează, de asemenea, disponibilitatea de competențe pe piața muncii. Această proporție este de numai 15% în Moldova, comparativ cu media UE, de 58%. Întreprinderile mici și mijlocii din Moldova sunt mai puțin doritoare decât cele din țările UE să le asigure angajaților participarea la activități de învățare pe tot parcursul vieții (7).

În Moldova lipsesc informațiile cu privire la competențele necesare pe piața muncii și mecanismele prin care aceste informații să fie puse la dispoziția populației. Moldova încă nu participă la Programul OCDE pentru evaluarea internațională a competențelor adulților (PIAAC). Acestea sunt elemente importante de fundamentare a politicilor de învățare pe tot parcursul vieții și a unui dialog eficient între părțile interesate relevante.

Succesul pe piața muncii este determinat de diferite dimensiuni ale setului de competențe al unei persoane, combinând competențe cognitive, socio-emoționale și competențe specifice activității/postului. Aceste competențe sunt dobândite de-a lungul vieții, existând argumente care sprijină ideea că procesul de acumulare a competențelor cognitive și socio-emoționale se realizează, îndeosebi, în prima parte a vieții unei persoane.

Competențele cognitive și socio-emoționale solide asigură o bază pentru acumularea ulterioară a competențelor specifice prin învățământul profesional și tehnic, învățământul superior și învățarea pe tot parcursul vieții.

Tabelul 1. Seturi de competențe cu multiple aspecte

Cognitive	Socio-emoționale	Specifice postului
Implicând utilizarea gândirii logice, intuitive și creative	Competențe non-tehnice, competențe sociale, competențe de viață, trăsături de personalitate	Implicând dezteritatea manuală și utilizarea de metode, material, unelte, instrumente
Capacitate brută de soluționare, a problemelor față de cunoștințe de soluționare a problemelor	Deschidere către experiențe, conștiinciozitate, extrovertire, caracter agreabil, stabilitate emoțională	Competențe tehnice dezvoltate prin intermediul școlarizării profesionale sau dobândite la locul de muncă
Abilitate verbal, matematică de soluționare a problemelor, memorie și viteză mentală	Hotărâre, autoreglementare, perseverență, luarea deciziilor, competențe interpersonale	Competențe aferente unei anumite ocupații (inginer, economist, etc.)

Sursa: adaptat de autor

De asemenea, ele trebuie să se plieze pe specificul educației adulților, oferind flexibilitate prin formatul modular, *peer-learning*, orientarea spre aspecte practice și aplicabilitate, evaluare adaptată contextului educațional, precum și combinarea educației formale cu cea în -formală și non-formală.

Uniunea Europeană are fixate obiective strategice care punctează importanța învățării pe parcursul întregii vieți. În baza acestor obiective strategice, multe dintre activități sunt dezvoltate pentru a se adresa zonelor prioritare de la fiecare nivel de educație și formare profesională, incluzând extinderea oportunităților pentru mobilitatea în educație și consolidarea parteneriatelor între instituțiile de educație și formare profesională și societate în general. Alte activități sunt relevante pentru toate nivelurile de educație, cum ar fi promovarea multilingvismului, a inovării, a creativității și adoptarea tehnologiei informației și a comunicațiilor.

Principalele repere stabilite pentru anul 2020 sunt următoarele:

- cel puțin 95% dintre copiii cu vârste cuprinse între patru ani și vârsta începerii învățământului primar obligatoriu să participe la educația preșcolară;
- procentul de adolescenți de 15 ani cu abilități insuficiente de citire/lectură, matematică și științe să fie mai mic de 15%;
- procentul de elevi care au părăsit timpuriu sistemul de educație și formare profesională să fie mai mic de 10%;
- procentul de adulți cu vârsta de 30-34 de ani care au absolvit o formă de învățământ terțiar să fie de cel puțin 40%;
- o medie de cel puțin 15% dintre adulți (cu vârste cuprinse între 25 și 64 de ani) să participe la învățarea pe tot parcursul vieții (7).

Educația continuă/permanentă este un concept integrator care înglobează toate dimensiunile actului educațional atât sub aspect temporal (educație pe toată durata vieții – *lifelong education*), cât și sub aspect spațial articulând toate influențele și acțiunile exercitate asupra educabililor într-o structură formală (școală, universitate), non-formală și informală (*life-wide education*).

Universitățile trebuie să își adapteze curricula la nevoile educabililor, oferind programe de formare inițială, dar și de formare continuă, asigurând astfel, continuitatea pregătirii și a perfecționării omului de-a lungul carierei lui profesionale și pe toată durata vieții acestuia.

Metodologia asigurării calității educației precizează că asigurarea calității educației este centrată preponderent pe rezultatele învățării. Rezultatele învățării sunt exprimate în termeni de cunoștințe, competențe, valori și atitudini care se obțin prin parcurgerea și finalizarea unui nivel de învățământ sau program de studii.

Calitatea în educație este asigurată prin următoarele procese: planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor așteptate ale învățării, monitorizarea rezultatelor, evaluarea internă a rezultatelor, evaluarea externă a rezultatelor și prin îmbunătățirea continuă a rezultatelor în educație.

Aplicarea *Life Long Learning*ului în instituțiile de învățământ vor genera o dezvoltare durabilă, o competitivitate sustenabilă atât instituției cât și studenților săi, prin competențe adecvate cerințelor pieței muncii. Inovarea este, de asemenea, un element general implicat de implementarea *Life Long Learning*ului în spațiul universitar.

Inovarea reprezintă procesul de creație (generarea de idei noi) urmat de efectuarea schimbărilor generate de acesta. Obiectul inovării este un produs propriu zis, un serviciu sau un proces, al unei noi metode de organizare în practicile afacerilor.

Inovarea se poate raporta la mai multe niveluri ale aplicării redate în figura de mai jos:

- *Inovare de produs*, care presupune realizarea unui produs nou sau a unui produs semnificativ îmbunătățit în ce privește caracteristicile sau destinațiile sale de utilizare.
- *Inovare de proces*, care presupune implementarea de procese noi sau semnificativ îmbunătățite (tehnologii, sisteme de transport sau de livrare etc.).
- *Inovare de marketing*, care presupune implementarea unor concepte sau a unor metode de vânzare noi sau semnificativ îmbunătățite, pentru creșterea cererii de bunuri și servicii sau pentru intrarea pe noi piețe.
- *Inovare organizațională*, care presupune implementarea unor metode manageriale noi sau a unor schimbări semnificative în structura organizației;



Figura 2. Nivelurile aplicării inovării
Sursa: elaborat de autor

În funcție de nivelul de înnoire dorit, organizația poate să aplice fie inovarea incrementală (care presupune îmbunătățiri minore ale produselor, serviciilor, proceselor, și modelelor de afacere existente), fie inovarea radicală (care presupune crearea de produse, servicii, procese, structuri organizaționale sau modele de afaceri în totalitate noi).

În mod uzual, proiectele de inovare radicală presupun un nivel foarte ridicat de risc și costuri având un grad înalt de incertitudine și complexitate cu impact mare asupra afacerii, în vreme ce inovarea incrementală este mai puțin riscantă.

Cunoașterea, ca proces fundamental al procesului educațional, se bazează pe o structură solidă a cercetării științifice ce asigură forma capabilă de înnoire și progres.

La nivel organizațional, managementul inovațiilor aduce în prim-plan o nouă orientare spre structuri flexibile și spre crearea unei atmosfere destinate, orientate spre creație, necesare dezvoltării și promovării noilor idei de către cadrele didactice.

Studiile de specialitate indică existența unui management al ideilor drept un nou instrument de conducere. La baza acestuia se află procesul de implementare a unei culturi inovatoare în întreaga organizație.

Aceasta este caracterizată de crearea condițiilor favorabile pentru cadrele didactice, de posibilitatea comunicării interpersonale, de toleranța față de greșeli, de delegarea responsabilității, de orientarea spre lucrul în echipă.

Dezvoltarea unei culturi a inovării nu depinde numai de existența unor inovări. Universitățile, pentru a putea să dezvolte programe de inovare, în mediul universitar trebuie să se facă simțită o cerință de inovare, să se formeze o agenție de inovare și transfer inovațional.

De asemenea, este necesar ca conducerea universității să devină conștientă de problematica inovării și de faptul că este necesar aportul lor la dezvoltarea unei culturi a inovării care să stimuleze atât cadrele didactice, cât și studenții.

O universitate poate deveni inovatoare prin:

- strategia dezvoltării universității printr-un proces de inovare;
- principii manageriale de organizare a inovării;
- lansarea unui program de inovare;
- cadre didactice pentru procesul inovării;
- principii ale implementării unei strategii de inovare;
- sarcinile implementării unei strategii de inovare;
- asumarea riscului în realizarea unei inovări.

Astfel observăm că atât universitățile cât și întreprinderile trebuie să implementeze o cultură a inovării, care ar stimula generarea de idei noi, dezvoltarea de modele noi și vor genera spre final un spirit de inovare centrat strategic, care ar îndrepta întreprinderea, universitatea spre dezvoltarea durabilă.

Concluzii

În urma cercetărilor efectuate, putem concluziona că necesitatea adoptării unor elemente ale managementului cercetării, inovării într-o societate a cunoașterii este o necesitate pentru toate întreprinderile, universitățile care doresc să atingă competitivitatea și să pășească pe cale dezvoltării sus tenabile.

Abordarea sistematică a procesului inovării trebuie să întrunească următoarele:

- noile oferte create/ planuri de învățământ, ghiduri, suporturi de curs, manuale, monografii;
- procese și metode nou abordate/metode interactive, jocuri de rol, metode imitative, metode intuitive de învățare creativă ș.a.

Bibliografie:

1. Cojocaru, V. *Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior*. Chișinău: Pontos, 2010.
2. Băcanu, B. *Management strategic*. București: Teora, 1999, p.215.
3. Manolea, Gh. *Bazele cercetării creative*. București: AGIR, 2006.
4. Tripon, A. *Managementul inovării: Sinteze și aplicații*. Târgu-Mureș: Universitatea „Petru Maior”, 2002.
5. Țăran, N., Stanciu, A. *Managementul realizării noilor produse și tehnologii*. Timișoara: Aura, 2005, p. 32-64.
6. *Biroul Național de Statistică, disponibil online pe: www.statistica.md*
7. European Commission – Innovation Union. Disponibil online pe: <http://ec.europa.eu/research/innovationunion/index_en.cfm>
8. Strategia Cercetare – Inovare până în 2020 disponibilă online pe: <lex.justice.md/UserFiles/.../anexa%201_920.doc>

ABORDAREA MANAGEMENTULUI FINANCIAR-CONTABIL DIN PERSPECTIVA UTILIZĂRII BAZELOR DE DATE ÎN „CLOUD”

Nelli AMARFII-RAILEAN, dr., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The efficiency of financial management and accounting is determined by an efficient information system. In the last years substantial progress has been made in the field of business information systems. The transfer of activities into the Cloud Computing is an innovative solution for local businesses that can help save significant funds. The purpose of the article is to analyze opportunities and obstacles to organize the accounting systems of the companie using the Cloud Computing technologies. The research is analysing the Cloud solutions for accounting systems used within Moldovan companies.*

Keywords: *cloud accounting, financial data processing, financial management, accounting software.*

1. Introducere

În condițiile actuale de activitate, entitățile economice sînt nevoite să facă față unor transformări semnificative în toate domeniile de activitate. Mediul de afaceri este unul extrem de dinamic și competițional. Informatizarea a generat apariția unui nou mediu în care se poate desfășura activitatea umană și anume mediul online. Pentru o entitate economică care activează în acest mediu accesul la informație, viteza de transmitere a datelor, mobilitatea angajaților, rapiditatea luării deciziilor, flexibilitatea și gestionarea eficientă a sistemului contabil, sînt probleme cu impact direct asupra afacerii. Eficiența managementului financiar-contabil, în viziunea mai multor autori, este determinată de existența unui sistem eficient de prelucrare și procesare a datelor financiar-contabile.

2. Definirea conceptelor „Cloud Computing” și „Cloud Accounting” în afaceri

Cloud computing-ul este un concept modern în domeniul informaticii. Conform definiției Wikipedia *Cloud*³³ computing-ul reprezintă „un ansamblu distribuit de servicii de calcul, aplicații, acces la informații și stocare de date, fără ca utilizatorul să aibă nevoie să cunoască amplasarea și configurația fizică a sistemelor care furnizează aceste servicii”.

Avantajul aplicației Cloud constă în folosirea acesteia de către utilizator fără a o instala pe servere proprii, prin accesarea și prelucrarea datelor de oriunde există acces la internet, prin orice fel de terminal, desktop, laptop, tabletă, smartphone etc. Cloud computing-ul permite companiilor să devină mobile.

În condițiile de concurență și competitivitate s-a accentuat nevoia reducerii cheltuielilor și creșterii eficienței. Conform ultimelor cercetări în acest domeniu (Ionescu 2014), cloud computingul

³³Cloud – traducere din engleză, „nour”.

aduce o reducere considerabilă a costurilor de exploatare, de gestiune, contabilitate, înregistrare și monitorizare a datelor financiar-contabile. Mai mult decât aceasta, tehnologia cloud nu necesită întreținere. Entitățile economice nu mai au nevoie de echipe de IT pentru mentenanță, backup-ul și securitatea sistemelor informatice. Astfel, se pot redirecționa sumele alocate întreținerii către alte activități orientate spre profit.

Cloud Accounting-ul reprezintă un software de contabilitate online în Cloud care oferă managerilor și angajaților posibilitatea de acces global al datelor, putând actualiza informațiile atunci când doresc, indiferent de locație. Cloud-ul este definit ca o metodă simplă de captare a conținutului datelor semnificative și de management al conturilor.

Mai multe studii (Bekham 2010) ne demonstrează că de contabilitatea on-line pot beneficia atât entitățile businessului mic, cât și corporațiunile cu un sistem financiar-contabil complicat și multiplu.

Pentru entitățile businessului mic și mijlociu aplicația de tip cloud reduce la minim cheltuielile de întreținere a unui contabil sau cheltuielile aferente unui serviciu externalizat, inclusiv impozitele plătite în acest sens.

În cazul entităților mari, pe o platformă cloud computing pot fi ținute toate operațiunile într-un singur loc, centralizat, la care au acces și în care lucrează colaborativ toți angajații companiei, de pe teren și din toate punctele de lucru. Operatorii facturează la depozit, agenții iau comenzi sau facturează pe teren, contabilul supervizează totul online, pentru ca managerii să dispună de informații oportune și în timp real pe tabletă, laptop sau telefon.

Cloud-ul este, de fapt, o infrastructură de lucru care exclude deplasarea și contactul fizic, reducând astfel costurile operaționale. Toată lumea implicată e online în timp real, și fiecare accesează datele și paginile la care are drept de acces. Sistemul de evidență cloud poate fi conceput cu diferite pagini specializate pentru utilizatorii non-contabili și contabili, în funcție de necesitățile entității economice.

În cloud computing contabilul nu face muncă de rutină, toate procesele sînt automatizate. Înregistrările sînt generate automat, și contabilul se transformă într-un manager financiar care supervizează operațiunile și configurează rapoarte de analiză financiară și de numerar disponibile online în timp real celorlalți manageri.

De asemenea, entitățile care prestează servicii de contabilitate pot folosi cloud computing-ul pentru a trece la un model mai evoluat de business, cu costuri mai reduse și clienți mai mulți. Contabilul poate lucra la biroul lui, online, cu clienții pe o platformă comună de cloud computing. Acest model aduce avantaje importante. Astfel contabilul:

- a) controlează și eficientizează modul în care clienții introduc datele. Clientul poate introduce toate documentele, fără a avea cunoștințe de contabilitate și fără să aleagă conturi;
- b) păstrează costurile de operare reduse și prelucrează mai mulți clienți, în mai puțin timp, folosind angajații existenți;
- c) poate oferi clienților pretențioși informații financiare utile în timp real.
- d) poate lucra ușor cu clienți din altă localitate;
- e) își crește competitivitatea prin reducerea costurilor și oferind informații utile clienților.

În practica contabilă internațională aplicațiile cloud cîstigă teren în defavoarea aplicațiilor care funcționează local. Tehnologia cloud necesită investiții minime în echipamente hardware, mentenanța este asigurată de furnizor, fără costuri suplimentare. De regulă, costurile implicate de utilizarea aplicațiilor cloud sînt mai mici decât cele ale aplicațiilor care rulează local, pe echipamente proprii. Responsabilitatea pentru funcționarea optimă a aplicațiilor revine în întregime companiei furnizoare de servicii „cloud”.

3. Cloud Accounting în practica autohtonă: oportunitate sau necesitate?

Întreprinderile autohtone, la care creșterea volumului de activitate peste un anumit nivel poate determina probleme în funcționarea adecvată a întregului sistem informațional, sînt nevoite să suporte investiții suplimentare majore în echipamente hardware și software pentru a mări posibilitatea de stocare și prelucrare a datelor. În acest context, tehnologia cloud oferă o mult mai mare flexibilitate și permite gestionarea unui volum mai mare de date prin suplimentarea cererii de servicii cloud cu un cost suplimentar minim.

Entitățile autohtone la momentul actual se confruntă cu mai multe probleme legate de automatizarea evidenței contabile. Începînd cu licențierea softurilor utilizate, costurile înalte de întreținere, ne-

cesitatea actualizării, pînă la problema asigurării securității datelor financiar-contabile pe serverul propriu. Multe companii periodic imprimă pe suport de hîrtie registrele de evidență contabilă, ra poartele financiare și alte date pentru a asigura păstrarea și arhivarea lor, suportînd costuri suplimentare.

Putem identifica următoarele situații în care se impune luarea deciziei de înlocuire a softului de contabilitate utilizat, în vederea asigurării unui management financiar-contabil eficient:

1. Folosirea de către entitatea economică a mai multor aplicații software neintegrate pentru afacere. În aceasta situație, există un risc ridicat de apariție a erorilor și a unor costuri suplimentare. Afacerea funcționează cu un nivel scăzut de competitivitate.
2. Managerul sau proprietarul nu deține asupra informațiilor introduse și furnizate în/din aplicație, nu are acces la informații direct din aplicație.
3. Informațiile sînt primite cu întârziere, există riscul de luare a unor decizii eronate.
4. Controlul asupra activităților afacerii este scăzut. Aplicația de contabilitate nu este parte integrantă a afacerii.
5. Aplicația de contabilitate folosită este depășită, nu a fost adaptată, îmbunătățită, odată cu dezvoltarea afacerii. Spre deosebire de perioada de început a afacerii, aplicația de contabilitate răspunde nevoilor actuale prin alocarea suplimentară a unor resurse umane, de timp sau financiare, în consecință se impune implementarea unei noi aplicații care să susțină eficient afacerea.
6. Folosirea de către management a tehnologiilor de ultimă generație (smartphone, tableta) pentru creșterea afacerii. Dacă o aplicație modernă de cloud accounting permite cu ușurință integrarea cu tehnologia de ultimă generație, cu aplicațiile clasice de contabilitate se menține o anumită dependență de anumite soluții software și echipamente depășite, ceea ce limitează potențialul de creștere a afacerii.
7. Managementul intenționează să dezvolte afacerea în mai multe zone geografice sau să se extindă în alte domenii de activitate. În aceasta situație, gestionarea unei aplicații de contabilitate pe serverele companiei, ar putea necesita investiții mari în echipamente și implicit costuri suplimentare de mentenanță. În schimb, alegerea unei soluții de cloud accounting, prin flexibilitate oferă avantaje evidente.
8. Schimbarea echipei de management. Deseori, managerii noi care vin în companii doresc să implementeze aplicații mai bine integrate, capabile să furnizeze rapid informații corecte, cu un cost mai scăzut, iar aplicațiile de cloud accounting oferă din plin aceste avantaje.

Cea mai motivată opțiune în alegerea implementării Cloud este reducerea costurilor de infrastructură și economisirea de energie, precum și la reducerea costurilor cu upgrade-uri și întreținere. Datele sînt stocate pe servere situate în centre de date de grad industrial cu energie electrică redundantă și conexiuni multiple la internet, 99,9% garanție up-time, monitorizare non-stop, supraveghere video și paza obiectivului asigurată de personal de securitate permanent. Tehnologiile cloud au implementat sisteme de backup automat al datelor în servere situate în locații geografice diferite. Se poate descărca oricînd pe calculator o copie backup a bazei de date, pentru a putea migra la un alt sistem.

4. Concluzii

Gradul de automatizare a evidenței contabile în Republica Moldova este unul foarte înalt, iar dezvoltarea în ultimii ani a sistemelor de raportare on line și internet-banking, a deplasat relațiile de afaceri pe o nouă treaptă de dezvoltare. Deși există încă multe probleme legate de acceptarea și recunoașterea unui sistem de contabilitate în Cloud de către autoritățile locale și organele de control, transferul sistemelor contabile în Cloud este o soluție nouă și inovatoare, care ar spori transparența, oportunitatea, plenitudinea informației financiar-contabile și ar eficientiza sistemul de management financiar-contabil al întreprinderii.

Bibliografie:

1. Beckham, J., *Cloud Computing: What it is and How Your Small Business can Benefit*, 2010, <http://blog.cisco.com/smallbusiness>;
2. Defelice, A., *Cloud Computing: What accountants need to know*, Journal of Accountancy, October, 2010, <http://www.journalofaccountancy.com/Issue/2010/Oct/20102519.htm>;
3. Ionescu, B., *Cloud Accounting – o tehnologie ce poate modifica profesia contabilă în România în Audit financiar*, 2014, nr. 2, p. 3-15.
4. White, R., *Cloud Computing: Advantages and Disadvantages*, 2010, <http://boardroombrief.com/theblog/2010/08/24/Cloud-computing-advantages-and-disadvantages/>.

REPERE ANALITICE PRIVIND FINANȚAREA LA TERMEN A ACTIVITĂȚII ÎNTREPRINDERILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN VEDEREA CREȘTERII ECONOMICE

Lilia DUMBRAVANU, lect. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *Un intérêt particulier dans le recherche sur le sujet mentionné réveille l'état actuel des entreprises nationales sur le financement de différentes façons. Dans ce contexte, l'auteur vise à déterminer les facteurs qui influencent les options de financement des entreprises et la base analytique sur les méthodes de financement à long terme. Finalement, l'auteur mentionne quelques-unes des solutions qui s'imposent d'être pris pour dépasser la question d'accès limité au financement, en particulier, pour les unités économiques de l'agriculture moldave, mises en conformité avec les meilleures pratiques internationales.*

Keywords: *facteurs d'influence, méthodes de financement, coût du financement, rentabilité financière, risque.*

Complexitatea și diversitatea relațiilor economice mondiale au contribuit la augmentarea interesului atât a economiștilor străini, cât și a celor autohtoni, față de conceptul de mecanism de finanțare a întreprinderii, față de părțile componente ale acestuia, precum și față de rolul pe care-l exercită în cadrul unei economii de piață.

Un interes deosebit în cadrul cercetărilor privind tema menționată trezește starea întreprinderilor autohtone privind finanțarea prin diferite modalități, în special a întreprinderilor agricole, deoarece agricultura este domeniu ce reprezintă, de fapt, baza dezvoltării economiei Republicii Moldova. În aceste condiții, problema finanțării agenților economici în țara noastră și nu numai, dar și în toate țările în curs de dezvoltare, rămâne în continuare un punct vulnerabil în dezvoltarea de lungă durată a unei firme și în ideea de a tinde spre o creștere economică continuă a unei țări în ansamblu.

În condițiile economice actuale, întreprinderile autohtone din sectorul agricol sînt primele care se confruntă cu dificultăți de natură financiară și administrativă, ceea ce înaintează anumite cerințe în privința modalităților de finanțare pe termen lung anume a acestor categorii de agenți economici. Avînd în față această realitate, considerăm absolut necesară o analiză a *metodelor, criteriilor și tehnicilor* de finanțare pe termen lung a întreprinderilor autohtone, în scopul asigurării unei funcționări cât mai eficiente a acestora (Erhan 2013: 62).

Inițial, vom identifica factorii determinanți ai opțiunilor de finanțare a firmelor ceea ce nu este deloc un proces facil, deoarece modalitățile în care este abordată structurarea și descrierea acestora sînt extrem de diferite în literatura de specialitate.

De exemplu, Halpern, Weston și Brigham menționează că există cîțiva factori semnificativi care influențează deciziile firmelor privind finanțarea (Halpern ș.a.1998: 631):

- gradul de risc al afacerilor;
- poziția firmei în ceea ce privește impozitele;
- flexibilitatea financiară sau capacitatea de a obține capital în condiții rezonabile.

Totuși, se observă că lista factorilor determinanți ai structurii financiare include, în cea mai mare parte, factori specifici firmei, de genul *structurii activelor, profitabilității sau ratei de creștere*, dar și factori care se manifestă la nivel macroeconomic ori sînt specifici sectorului de activitate.

În mod asemănător, autorul Onofrei Mihaela invocă aceiași trei factori care au fost menționați anterior, ca cei mai importanți determinanți ai deciziilor de finanțare (Onofrei 2004: 95).

Potrivit autorilor Maksimovici și Demirgüç-Kunt (1999), anumiți factori instituționali influențează într-o manieră diferită gradul de îndatorare al firmelor mari și firmelor mici, mai ales în economiile în curs de dezvoltare. Acești autori consideră, de asemenea, că variația utilizării datoriiilor pe termen mediu și lung este determinată de *nivelul dezvoltat sau în curs de dezvoltare a economiei unei țări* (Ursu 2013: 151).

Pomînd de la aceste considerente și altele enunțate în lucrări reprezentative din domeniul finanțelor, putem afirma că lista factorilor care influențează alegerea între diferite posibilități de finanțare a firmei ar include: *costul capitalului; gradul de risc al afacerilor firmei; avantajele de natură fiscală; rentabilitatea financiară; asigurarea echilibrului financiar minim; dimensiunea firmei; durata ciclului productiv; statutul juridic al companiei; condițiile de pe piețele financiare sau procedura de obținere a finanțării.*

Toate aceste premise descrise anterior pot fi incluse în categoria factorilor determinanți ai opțiunilor de finanțare, ca urmare a rolului lor în stabilirea de către firme a modalităților de finanțare.

Conform răspunsurilor oferite de principalii decidenți la nivelul firmei, adică managerii financiari, ca factori determinanți în procesul de alegere între capitalul propriu și datorii se evidențiază: *condițiile macroeconomice* (ratele reale ale dobânzii și creșterea economică); *dorința managerului financiar de a păstra un anumit grad de flexibilitate financiară*; *ciclul de viață al firmei și structura de capital a firmelor concurente*; *preferințele acționarilor determinate de aversiunea lor față de risc*; *oportunitățile de finanțare*.

Acești factori determinanți în procesul alegerii opțiunilor de finanțare pot fi considerați acele criterii de finanțare pe care autorul și-a propus să le descrie inițial.

Dacă trasăm o tangentă spre alternativa de finanțare prin creditare, atunci considerăm necesar de a accentua criteriile elaborării strategiei și politicii de creditare pe termen lung, și anume (Ariton 2000: 180-188):

- rentabilitatea financiară (maximizarea beneficiului pe acțiune, adică $Rent_{fin} = \text{Rezultat net} / \text{Capitaluri proprii}$);
- costul finanțării (utilizat pentru a alege între două surse de aceeași natură, de ex., două modalități de leasing etc., adică $C_{fin} = \text{Cap pus la dispoz} / \text{Ansamblul sumelor real plătite în contpartidă}$);
- plățile reale (cele mai mici), luându-se în calcul și economia de impozitare legată de sursa de finanțare considerată (permite analiza formulelor mixte de finanțare, de exemplu: autofinanțare + creditare parțială + leasing);
- fluxurile de lichidități excedentare datorate proiectului de investiții (fluxuri pe care întreprinderea le poate spera în urma realizării modului de finanțare);
- diluarea puterii de control prin emiterea de acțiuni;
- riscul tehnologic.

Majoritatea lucrărilor au reflectat că, deși sursele interne, reprezentate în principal de profitul net reinvestit, constituie sursa dominantă de finanțare pentru firme, indiferent de locația acestora, în ceea ce privește celelalte modalități, în principal finanțarea prin emisiune de acțiuni și obligațiuni și finanțarea prin credite bancare apar diferențe, uneori considerabile, sub aspectul volumului și al importanței relative acordate acestora (Ursu 2013: 150-151).

Pentru a-și îndeplini misiunea la nivel microeconomic, managementul financiar se bazează pe un ansamblu diversificat de decizii financiare. Acestea reprezintă produsul final al procesului de conducere înfăptuit în planul acțiunilor financiare ale întreprinderii și se iau în funcție de situațiile concrete care apar în planul vieții cotidiene. Decizia financiară necesită un efort de gândire din partea managerilor cu astfel de responsabilități, pentru a alege cea mai bună variantă de acțiune din mai multe posibile.

Variatatea situațiilor care sînt aplicate generează o multitudine de decizii financiare, iar clasificarea acestora poate fi făcută după mai multe criterii. În opinia noastră, considerăm că merită să insistăm asupra a două criterii de bază, care pun în evidență cele mai reprezentative decizii financiare ale întreprinderii, astfel: *după natura obiectivelor urmărite și după natura activităților*.

După natura obiectivelor urmărite (orizontul de timp vizat), se disting trei categorii de decizii financiare: *decizii strategice*; *decizii tactice*; *decizii operaționale*.

Deciziile strategice se raportează la angajarea unor obiective de amploare, avînd un conținut complex și un rol determinant în evoluția întreprinderii. Ele stabilesc coordonatele majore ale strategiei financiare promovate pe termen lung. De aceste decizii depinde supraviețuirea întreprinderii (de exemplu, introducerea unui nou produs, o investiție costisitoare sau o extindere în exterior prin achiziția unei alte societăți). Luarea unei asemenea decizii cere o analiză completă a întreprinderii și a mediului său pentru limitarea riscului de eroare. Procesul decizional este, în acest caz, de lungă durată și face apel la numeroase *tehnici* posibile (studii de piață, planuri de finanțare, analiza rentabilității investițiilor), după cum se observă și în figura 1 (Onofrei 2006: 5-6).

În aceste condiții, sarcina managerului financiar este aceea de a previziona corespunzător necesarul de capital atît operațional, cît și de investiții și de a găsi cele mai potrivite tipuri de finanțare în raport cu condițiile organizației.

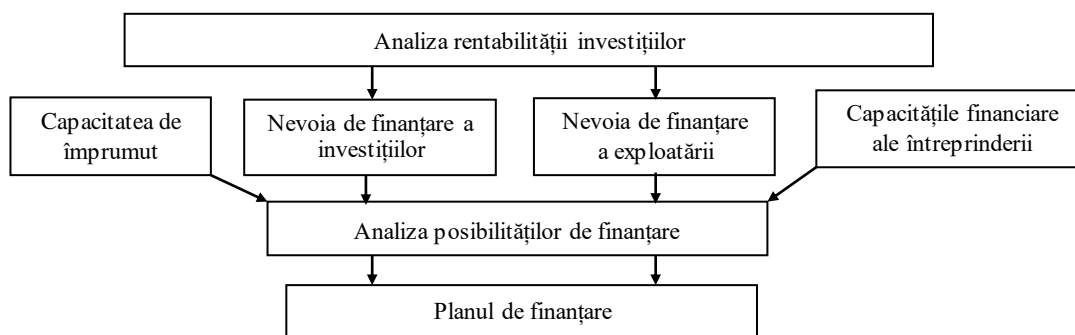


Figura 1. Procesul de luare a unei decizii strategice (tehnici)

O strategie reușită trebuie să armonizeze în mod creator oportunitățile pieței cu posibilitățile unei societăți și etaloanele de valoare cu obligațiile.

Planul de finanțare este un document previzional plurianual, care este elaborat pe 3-6 ani. În practica financiară internațională se prevede elaborarea sa în fiecare an, utilizând documente contabile, fiind solicitat de bănci pentru acordarea unui credit important de lungă durată.

Un plan de finanțare coerent trebuie să aibă fiecare poziție bine justificată pentru a fi realizat și pentru a putea fi negociat.

În procesul elaborării planului de finanțare, la selectarea surselor externe de finanțare, principalul criteriu de care trebuie să se țină cont trebuie să fie *costul capitalului*, care, evident, va fi cel mai mic din punct de vedere al ratelor de rambursare și dobânzilor.

Astfel, un plan eficient de finanțare trebuie să asigure finanțarea la un cost redus și să asigure firmei independența din punct de vedere operațional (Ariton 2000: 95-96).

Unul din aspectele determinante ale strategiei financiare pe termen lung este alegerea finanțării cât mai corect cu putință, fapt ce poate fi realizat doar prin cunoașterea în prealabil a tuturor mijloacelor de finanțare menționate anterior.

O metodă binevenită înainte de luarea unei decizii de finanțare ar fi *analiza SWOT* (puncte forte, puncte slabe, oportunități, amenințări/riscuri), analiză strategică de afaceri, fiind una din cele mai cunoscute modele de analiză managerială din literatura și consultanța de specialitate. În scopul alegerii celei mai bune alternative de finanțare, ulterior analizei SWOT (bazată pe identificarea factorilor de influență atât interni, cât și externi), se pot elabora mai multe variante strategice (de tip: max-max; min-max; max-min; min-min).

Alături de analiza SWOT mai pot fi utilizate și alte metode cum ar fi: *analiza ciclului de viață al firmei/produselor sale*; *analiza profilului firmei*; *analiza portofoliului de activități*. Iar pentru evaluarea rezultatelor așteptate este necesară *analiza economico-financiară*, realizarea nivelurilor așteptate ale indicatorilor financiari prognozați și anume (Ariton 2000: 66-67):

- analiza profitabilității ($Profitul\ brut = V\ tot - C\ tot$; $Profit\ din\ operare = Ven\ pînă\ la\ impozitare\ și\ taxe / VV\ tot$);
- analiza rentabilității ($Ren\ cap\ pr = V\ net\ fără\ divd / Cap\ pr$; $Ren\ Invest = V\ net / Activ\ tot$);
- analiza valorii acțiunilor ($Val\ acț = Cap\ pr / Nr\ acț\ emise\ nevalorificate$; $Divd\ pe\ acț = Divd\ plătite / Nr\ de\ acț$; $Ciștig\ pe\ acț = (V\ net - Dobd\ pe\ acț) / Nr\ acț\ emise\ nevalorificate$);
- analiza costurilor de interes strategic are la bază delimitarea tipologiei acestora din punct de vedere managerial (*economiile, costurile suplimentare*).

Un alt tip de analiză ce contribuie la evaluarea opțiunilor strategice ale organizației este *Analiza Cross – Impact* (CIA – Cross Impact Analysis). Este un model de prognoză care investighează dependențele dintre factorii de influență ai mediului extern al firmei și indică impactul evoluțiilor mediului asupra strategiilor firmei.

Analiza Cross – Impact este o metodă de tip strategic la îndemîna managerilor care în condițiile actuale trebuie să urmărească o abordare durabilă a dezvoltării afacerilor, ținînd seama de condițiile de mediu extern ecologic și socio-economic.

Decizia de finanțare indiferent de metoda aplicată, *autofinanțare* sau *creditare*, are impact asupra structurii pasivelor firmei și al costului mediu al capitalului. După cum menționam anterior, o finanțare eficientă înseamnă costuri mici de obținere a capitalului. Costul capitalului se calculează

ca un cost mediu ponderat al tuturor surselor de finanțare și, în acest sens, putem utiliza formula (Ariton 2000: 69-96):

$$CmpK = \frac{\text{Capital propriu} + \text{Rentabilitatea financiară} + \text{Datorii} + \text{Rata dobânzii}}{\text{Capital propriu} + \text{Datorii}}$$

unde:

$$\text{Rentabilitatea financiară} = \frac{\text{Profit pînă la impozitare}}{\text{Valoarea medie a capitalului propriu}} \times 100$$

Drept exemplu, poate fi adusă situația unei întreprinderi din sectorul agricol, CAP „Gordagro-Plus”. Ulterior efectuării calculului costului mediu ponderat al surselor de finanțare la nivelul firmei respective, decidenții au ajuns la concluzia că cea mai puțin costisitoare metodă de finanțare a unei investiții în sumă de 2 444 225 lei necesară pentru procurarea bunurilor: Combinei MF-7370-12 BETA, Jatcă „OPTICORN 670” și cîntar electronic NPV 60t în anul 2013 reprezenta apelul la un credit pe termen mediu (42 luni) din contul Liniei de Credit FIDA cu o perioadă de grație pînă la 8 luni și la o rată flotantă a dobînzii de 8% anual, prin intermediul BC „Moldova-Agroindbank” S.A.

$$\text{Rentabilitatea financiară} = \frac{1968200}{4396646} \times 100 = 44,76 \text{ lei}$$

$$CmpK = \frac{5380746 + 44,76 + 7434444 + 611056}{5380746 + 7434444} = 1,05 \text{ lei}$$

Un criteriu destul de important în alegerea unei modalități de finanțare sau în procesul de elaborare a unei strategii de finanțare, este *riscul*. În multe țări în curs de dezvoltare, tehnicile de gestionare a riscurilor sînt subdezvoltate sau insuficiente în instituțiile financiare pentru ca acestea să crediteze eficient unitățile economice din *sectorul agricol*, constatare perfect valabilă și pentru Republica Moldova.

Informațiile cu privire la istoricul creditar al debitorilor este rareori disponibil, rezultînd în asimetriile de informații care determină ca evaluarea exactă a riscului de credit să fie dificilă. Lipsa garanțiilor tradiționale este suplimentată de prezența unui grad ridicat de risc covariat (*variație simultană, reciproc condiționată*), în special *riscul de piață și riscul meteorologic*. Băncile, creditînd *clienții agricoli*, cunosc că veniturile agricole și rurale scad ușor sub nivelul pragului de rentabilitate ca urmare a evenimentelor meteorologice extreme și scăderilor de preț, ceea ce rezultă în incapacitatea de plată și provizioane mai mari pentru pierderile de credite, făcînd astfel creditarea agrobusiness-ului neprofitabilă (Bulgac 2013: 126-142).

Soluțiile care se impun să fie luate pentru a depăși problema accesului restrîns la finanțe pentru unitățile economice din agricultura Republicii Moldova puse în concordanță și cu cele mai bune practici internaționale sînt, în opinia unor analiști, următoarele (Secrieru 2012: 91-95):

Realizarea analizelor și elaborarea strategiilor specifice de țară. Factorii de decizie trebuie să realizeze o analiză detaliată a cererii și a ofertei de finanțe destinate sectorului agricol la nivel de țară și să se angajeze într-un proces dinamic de evaluare continuă a nevoilor din sectorul agrar pentru a elabora strategii bazate pe informații relevante. Evaluările care au ca scop identificarea nevoilor financiare ale clienților (inclusiv, economiile, asigurările și alte nevoi financiare) și formularea strategiilor care vor aborda această cerere trebuie să reprezinte procese participative, care să atragă toate părțile interesate din organizațiile agricole și reprezentanții sectorului privat.

Dezvoltarea unui cadru juridic și de reglementare favorabil. Coordonarea politicilor care intersecțează atît sectorul financiar, cît și sectorul agricol este critică pentru facilitarea accesului la finanțare pentru fermieri. Desemnarea unui *singur organism de coordonare* în calitate de susținător al finanțelor agricole poate optimiza politicile care țintesc gospodăria agricolă (ferma) ca o întreprindere economică destinată dezvoltării agricole prin finanțare și investiții. Coordonarea este necesară între Ministerul Finanțelor, Ministerul Agriculturii și Industriei Alimentare, Banca Națională a Moldovei, Ministerul Economiei etc. Serviciile eficiente și responsabile de creditare depind de o bună funcționare a sistemului judiciar care să asigure decizii obiective în timp util și cu interferențe politice minime.

Proiectarea unor mecanisme guvernamentale eficiente de sprijin. Sprijinul acordat de guvern trebuie să fie direcționat spre bunurile publice și investițiile în infrastructura financiară și fizică cu beneficii sistemice extinse la nivel de ramură/sector. De exemplu, utilizarea *subvențiilor „inteligente”*, care să minimizeze distorsiunile pieței (devieri considerabile pe piață) și să elimine măsurile regresive, ajută să încurajeze investițiile din sectorul privat, conducînd la dezvoltarea și finanțarea agricolă durabilă.

Garanțiile parțiale de credit și facilitățile de partajare a riscurilor pot fi un mecanism eficient în stimularea împrumuturilor agricole, în special atunci cînd sînt însoțite de asistență tehnică com-

plementară pentru bănci. Aceste scheme pot include dezvoltarea capacităților personalului instituțiilor financiare locale și transferul tehnologic pentru a sprijini implementarea. Garanțiile care ținesc împrumuturile pe termen mai lung pot stimula, de asemenea, finanțarea pentru echipamente și alte investiții destinate creșterii productivității. Se recomandă ca, în general, în cazul garanțiilor, o anumită porțiune a riscului de eșec să rămână de partea instituției financiare cu amănuntul (adică, maxime de acoperire, pierderi comune) pentru a evita hazardul moral și selecția adversă, și ca garanțiile să fie eliminate treptat, în scopul de a promova sustenabilitatea (dezvoltare durabilă) financiară.

Consolidarea infrastructurii financiare. Sprijinirea extinderii birourilor de credit, precum și a altor forme de identificare a clientului și de raportare creditară în zonele rurale este benefică pentru facilitarea creditării producătorilor agricoli.

Constituirea unor surse coerente și fiabile de date. Guvernul ar trebui să investească în colectarea regulată și diseminarea datelor fiabile legate de finanțele agricole, producția agricolă, lanțurile de aprovizionare și formarea prețurilor de piață. Instituțiile financiare au nevoie de mai multe informații despre potențialii clienți agricoli și lanțurile de aprovizionare, în timp ce fermierii și IMM-urile agricole, de asemenea, necesită o mai bună înțelegere a specificului activității băncilor și a altor furnizori de servicii financiare. Măsurarea decalajului în finanțarea agricolă, pe lângă faptul că cuantifică oportunitățile de creștere, este de o importanță capitală pentru stabilirea, evaluarea și îmbunătățirea politicilor privind finanțarea agricolă.

În final, putem menționa o serie de proiecte și programe de finanțare a sectorului agricol, care pot fi privite ca oportunități atât în prezent, cât și în viitorul apropiat pentru întreprinderile din domeniu și anume: Programul European pentru Agricultură și Dezvoltare Rurală (ENPARD), Programul privind Fondul Internațional pentru Dezvoltarea Agricolă IFAD IV și IFAD V, Fondul Provocările Mileniului Moldova – Programul de credite Compact pentru investiții în infrastructura post-recoltare, Proiectul Ameliorarea Competitivității II (PACII), Fondul de garantare a creditelor, Programul de Restructurare a Sectorului Vitivicol, Proiectul creșterii producției alimentare – 2KR, Programul Național de Abilitare Economică a Tinerilor, PARE 1+1: Programul de atragere a Remitențelor în Economie etc.

Bibliografie:

1. Ariton, Doinița, *Strategii financiare ale firmei*, Brăila, Editura Evrica, 2000.
2. Bulgac, Vitalii, *Raționalizarea politicii de finanțare a unităților economice din agricultură în contextul strategiilor de dezvoltare*, Chișinău, 2013.
3. Erhan, Lica, *Strategii financiare de dezvoltare a întreprinderilor mici și mijlocii prin prisma asigurării unei economii de piață funcțională*, Teză de doctor în economie, Chișinău, 2013.
4. Halpern, P., Weston, F., Brigham, E., *Finanțe manageriale. Modelul canadian*, București, Editura Economică, XXVII, 1998.
5. Onofrei, Mihaela, *Finanțele întreprinderii*, București, Editura Economică, 2004.
6. Onofrei, Mihaela, *Management financiar*, București, Editura C.H. Beck, 2006.
7. Secieru, Angela, *Fundamente conceptuale privind finanțarea sectorului agricol și accesul la finanțare. Finanțarea întreprinderilor mici și mijlocii din Republica Moldova: probleme, tendințe și perspective. Materialele Forumului Moldo-German privind finanțarea IMM, organizat de Ministerul Finanțelor din Germania, banca KFW (Germania) și Institutul pentru Dezvoltare și Inițiative Sociale „Viitorul” (Republica Moldova), 24 mai 2012, Biblioteca IDIS „Viitorul”. Disponibil: www.viitorul.org*
8. Ursu, S.G., *Finanțarea firmelor în economiile emergente*, Iași, Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, 2013.

INTERDEPENDENȚA DINTRE MIXUL DE MARKETING ȘI INTERVIUL DE ANGAJARE

Rodica SLUTU, lect. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Abstract: *Economic development of a country or firm would not be achieved without the most important resource, human resource. People are the most important asset of the firm, because through this resource are using other resources from organization, giving measure her performance.*

Factor of production labor means human resources, which represents all physical and intellectual skills necessary to develop any economic activity.

Keywords: *human resources, human resources marketing, recruitment, human resources management, the marketing mix.*

Dezvoltarea economică a unei țări sau a unei firme nu s-ar putea realiza fără cea mai importantă resursă, și anume cea umană. Oamenii sînt cel mai important activ al firmei, deoarece prin intermediul acestei resurse se utilizează celelalte resurse din cadrul organizației, atribuind măsură performanței ei.

Factorul de producție – munca semnifică, de fapt, resursele umane, care reprezintă totalitatea aptitudinilor fizice și intelectuale necesare desfășurării oricărei activități economice. Capacitatea resurselor umane este obținută atât din naștere, cât și prin acumularea experienței.

Analiza interdependenței dintre marketingului resurselor umane asupra managementului resurselor umane și prin prisma acesteia asupra competitivității întreprinderii devine o temă tot mai larg cercetată în literatură de specialitate.

Marketingul modern este considerat astăzi factorul esențial pentru succesul unei organizații, fiind soluția miraculoasă ce rezolvă problemele acesteia, instrumentul de bază în atingerea marilor performanțe și menținerii competitivității întreprinderii. La moment a devenit foarte actual, întrucât, „în fluențează viața fiecăruia, fiind mijlocul prin care se oferă oamenilor nivelul de trai” (Dumitrescu 2008: 76).

Aplicarea marketingului în practică a generat un proces de specializare a acestuia. Astfel, în literatura de specialitate se pune tot mai mult accentul pe un alt aspect al marketingului, fiind delimitat ca marketingul resurselor umane.

Marketingul resurselor umane este o abordare a marketingului general aplicat în domeniul resurselor umane. Interesul pentru noua concepție de marketing al resurselor umane devine din ce în ce mai mare, datorită faptului că este o activitate îndreptată spre determinarea și satisfacerea necesității de personal în cadrul întreprinderii. În ultimul timp se răsfrânge abordarea de antreprenor, de piață, unde munca, condițiile de muncă, locurile de muncă sînt privite ca produse de marketing.

Încă din anii '70 ai secolului trecut companiile din Vest folosesc metodele de marketing în managementul resurselor umane (Sasu 2005: 92). Termenul de marketing al resurselor umane a apărut după anii 1980 în scopul facilitării gestiunii resurselor umane.

Analiza literaturii de specialitate demonstrează că o atenție deosebită se acordă marketingului în vederea conducerii cu personalul în întreprindere. Potrivit lui Philip Kotler „Marketingul resurselor umane reprezintă un tip al activității de conducere orientată în vederea determinării și acoperirii necesităților de personal la întreprindere” (Kotler 2000: 192).

Economistul rus A. Kibanov menționează că „Marketingul resurselor umane este o metodă a activității de conducere orientată spre asigurarea întreprinderii cu personal pe termen lung (Кибанов 2004: 154). În același timp, V. Beleaev consideră că marketingul resurselor umane este, în sens larg, o filosofie și o strategie a conducerii cu resursele umane, personalul fiind tratat în calitate de client intern și extern al firmei. În sens restrîns, marketingul resurselor umane reprezintă o funcție specifică a conducerii personalului la întreprindere incluzînd analiza factorilor interni și externi ai organizației, determinînd orientarea activității de marketing; formarea și realizarea acțiunilor în direcția marketingului resurselor umane (Беляев 2005: 302). Conform opiniei specialiștilor, compania care dorește să atragă cele mai bune talente, trebuie să aplice noi strategii de recrutare a celor mai buni candidați. În acest sens, marketingul resurselor umane se bazează pe:

- dezvoltarea mărcii angajatorului;
- aplicarea mixului de marketing la recrutarea personalului.

Mai mult de cinci ani oferta de munca este centrul „universului” nostru. Oferta de muncă este produsul care este vîndut candidaților și aceștia se grăbeau să-l cumpere. Dar timpul s-a schimbat. La dispoziția candidaților este pusă tot mai multă informație, trăim într-o lume care este tot mai mult informată.

Persoanele care doresc să se angajeze se informează despre condițiile de lucru, atitudinea între angajați etc. Locurile de muncă propuse au mai multe exigențe, în aceste condiții valoarea angajaților devine mai mare pentru satisfacerea cererii candidaților. Nu mai este suficient de a avea un loc de muncă solid, candidații doresc să facă parte din cultura organizației și să se simtă utili în cadrul acesteia.

Compania trebuie să identifice și să definească mesajul, care va fi marca companiei. Marca va trebui să reprezinte cea mai bună idee grafică care va include mesajul angajaților din cadrul întreprinderii și că viitorii candidați să găsească locul de muncă semnificativ și util. Este vorba de a defini o strategie a comunicării și de a răspîndi prin diverse canale de comunicare și de a asigura interdependența mărcii cu mesajul difuzat direct sau indirect cu candidații.

După Colle R. mixul de marketing în domeniul resurselor umane este format din 4P (produsul, prețul, plasamentul, promovare). Produsul în marketingul resurselor umane este locul de muncă (fișa postului), ergonomicitatea locului de muncă, motivarea, stimularea, cultura organizației, posi-

bilitatea de creștere profesională. Prețul reprezintă cheltuieli pentru remunerarea muncii, formare continuă. Plasarea reprezintă locul sau poziția angajatului în cadrul întreprinderii, cât și poziționarea angajatului față de întreprindere. Promovarea reprezintă comunicarea în cadrul întreprinderii între angajați cât și crearea imaginii întreprinderii pe piață (Bruhn 1999: 73).

Aplicarea mixului de marketing este privită din două perspective a angajatorului și a angajatului.

Din perspectiva angajatorului putem menționa că acesta are responsabilitatea de a intervieva un anumit număr de candidați și de ai alege pe cei mai buni dintre ei, la un cost cât mai acceptabil pentru companie. Angajatorul cumpără de pe piața muncii un produs, achiziționează niște resurse pentru companie. După părerea noastră resursa umană este cea mai importantă dintr-o firmă, este cea care aduce plusul de valoare și fără de care firma nu poate exista. Compania ca orice bun cumpărător trebuie să cunoască produsul, să fie capabil să distingă între un produs de o calitate maximă și un produs de o calitate îndoielnică (Munteanu 2011: 97).

După părerea noastră CV-urile candidaților ar reprezenta o descriere scurtă a produsului. Considerăm că mai pot fi aplicate și alte filtre pentru a selecta pe cine este mai potrivit pentru un loc de muncă cum ar fi teste de personalitate, sau vizite pe profilele rețelelor sociale, cum ar fi profilul de Facebook. Este normal că atunci când compania dorește să angajeze un produs de calitate să fie informal cât mai bine.

Din perspectiva angajatului considerăm că elementele de marketing sînt mai abundente. Obiectivul viitorului angajat este să-și vîndă produsul, cunoștințele, talentul și munca, la un preț cât mai mare. Abordarea unui interviu la angajare de către candidat este abordarea mixului de marketing, adică a celor 4P.

Produsul. Cel mai important este să cunoști produsul, adică pe tine. Cu cât te cunoști mai bine, cu atât îți accepți punctele tari și cele slabe, cu atât poți să fii mai încrezător în forțele proprii și să vinzi cu convingere „produsul”. Produsul poate fi îmbunătățit cu noi cunoștințe prin educație și experiență. Deci putem menționa că este într-o evoluție continuă.

Prețul. Un element important la angajare este beneficiul financiar pe care îl va primi candidatul atunci când a încheiat o vânzare cu succes. Negocierea se bazează pe un preț care este stabilit de piață pentru produsul respectiv.

Plasamentul. O importanță deosebită are poziționarea corectă pe piață a produsului. Spre exemplu dacă ești economist și vrei să te angajezi ca medic, este ca și cum ai vinde o mașină numai pentru ca este de culoare roșie și nimeni nu o va cumpăra, deoarece nu se merită.

Promovarea. Un element important este promovarea angajatului și posibilitatea de a informa angajatorii de calitățile produsului care îl comercializează. Aici contează mult CV-ul să ajungă la cât mai mulți angajatori care caută să „cumpere” ceea ce se vinde. La dispoziția angajatului sînt foarte multe instrumente care să îl ajute să trimită CV-ul la cât mai mulți angajatori. Există foarte multe platforme online și offline cum ar fi ziare sau cunoștințe care pot informa de existența unei cereri pe segmentul de piață.

Așadar, din cele menționate putem sublinia că atât angajatul, cât și angajatorul pot aplica elementele marketingului în vederea asigurării cu produsul potrivit la un preț potrivit, și cu o promovare reușită.

Bibliografie:

1. Dumitrescu, L.; Budac, C.; *Strategii de marketing intern*. Sibiu: Universitatea „Lucian Blaga” 2008. P. 198
2. Kotler, Ph.; Saunders J.; Armstrong G.; Wong, V. *Основы маркетинга*. Пер. с англ. 2-е европ. изд. - М.: СПб: К.: Издательский дом «Вильямс». 2000. с. 356
1. 3.Manfred Bruhn – *Internes Marketing. Integration der Kunden und Mitarbeiter Orientierung* Edition II^a, Wiesbaden, 1999, p.123.
3. Munteanu, C., *Marketing, Principii, Practici, Orizonturi*. Iași: Editura Sedcom Libris, 2011. p. 279
4. Sasu, C., *Abordarea relațională a marketingului intern*. Iași: Volumul VII, nr. 12/2005, p. 235
5. Беляев В.М. *Маркетинг: основы теории и практики*. Учебник. М.: КНОРУС, 2005. с. 672
6. Кибанов А.51. *Управление персоналом организации*. Учебник. - 2-е изд. - М.: ИНФРА. 2004. с. 248.