

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Facultatea de Litere
Catedra de filologie engleză și germană

Conferința științifică națională
Probleme de filologie:
aspecte teoretice și practice
(Ediția IV)

08 decembrie 2017

Bălți, 2018

Responsabilitatea pentru conținutul articolelor revine autorilor

Responsabil de ediție – *Ana Pomelnicova*

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

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

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice", conferință științifică (4 ; 2018 ; Chișinău). Conferința științifică "Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice", Ediția a 4-a, 08 decembrie 2017 / resp. ed.: Ana Pomelnicova. – Bălți : S. n., 2018 (Tipogr. "Indigo Color"). – 280 p.

Texte : lb. rom., engl., fr., alte lb. străine. – Rez.: lb. rom., engl., germ., alte bl. străine. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. și în subsol. – 100 ex.

P 93

ISBN 978-9975-3225-9-1.

Tipografia nu poartă răspundere pentru conținutul lucrării.

© _____, 2018

Cuprins Ședința plenară

CHIRA, Oxana	Germana – sursă de îmbogățire a lexicului românesc actual	6
GURANDA, Elvira	Nuanța durativă semantică a verbului german	12
КОНОНОВА, Татьяна	Метод кейсов в процессе организации активной учебно-познавательной деятельности студентов-филологов	18

Atelierul nr. 1 Lingvistica limbilor străine

CONDRAT, Viorica	Epistemological Framework of Language Education Research and Philosophy	25
BAGHICI, Nicoleta	Corpusuri adnotate pentru prelucrarea textului juridic	32
BOLGARI, Natalia	Note-taking Strategies for Academic Success	40
BULGACOVA, Irina	Ein Mann – ein Wort? Deutsche, russische und rumänische Sprichwörter über Männer	47
CĂLĂRAȘ, Angela	On Blending in Modern English	55
ПИЛЕВИЧ, Полина	Грамматические особенности немецких фразеологических единиц	61
ХЫРБУ, Стелла	Лингвокультурный аспект образной лексики, представляющей концептосферу «человек»	65
VARZARI, Elena	Translation Challenges of the Term “порицание”	73
BALANICI, Lucia	Cadre conceptuel et caractéristiques lexico-sémantiques et traductologiques des termes du domaine technique	78

Atelierul nr. 2 Didactica limbilor străine

СЕБОТАРОȘ, Viorica	Developing Paraphrasing Skills	89
CORCEVSCHI, Svetlana	Perspektiven der kommunikativen Grammatik im Fremdsprachenunterricht	94
ФЕДОПЕНКО, Лариса	Lehrstück vs. Lern-Spiel в литературном часе і просторі	99
ПОМЕЛНИЦОВА, Ana	Von Aussprache- und Lesefehlern. Falsche Lautzuordnung	107

TAULEAN, Micaela	Effective Teacher-Student Interaction in the EFL Classroom	110
DIACONU, Luminita	Multilingualism as a Contemporary Trend in Teaching Modern Languages	117
ДЗЕКИШ, Светлана	Медиа́текст–современное аутентичное средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов	127
FILIPP, Svetlana	Writing Effective Introductory and Concluding Paragraphs	134
PANAINTE, Lidia GUȚUL-GORDIENCO, Irina	Organizarea și ghidarea eficientă a lucrului individual la lecția de limbă străină pentru studenții economiști	139
STANȚIERU, Oxana	Developing Writing Skills through Diary Writing	145
TRAINOU, Anastasia	De l'expérience tirée du travail avec les élèves de Premières en France (11. Klasse) sur le sujet "Schüler mit Verantwortung"	151
ZVER, Sonja	Landeskunde mit Spielen lernen	160

Atelierul nr. 3

Literatura română și universală, lingvistica generală

ABRAMCIUC, Maria	Elemente ale livrescului în proza pașoptistă	165
COȘCIUG, Angela	Numele de agent al mișcării exprimat prin substantiv în limbile spaniolă, franceză și română	174
RUMLEANSCHI, Mih. ȘMATOV, Valentina	L'ÉVALUATION DU NIVEAU ENTROPIQUE DES UNITÉS DISCURSIVES	185
ТУНИЦЬКА, Marina СЕН, Oxana	Украинский и российский менталитет сквозь призму паремий, объединённых концептом «труд», в пословичных картинах мира обоих народов	198
CABAC, Lina	Cuvântul potențial vs. cuvântul ocazional – unele criterii de diferențiere	211
RACIULA, Ludmila	Despre motivarea lingvoculturală a frazeologismelor	214
ȘCERBACOVA, Tatiana	О литературе российских немцев	218
STANȚIERU, Svetl. CODREANU, Aurelia	Exotismele în sistemul limbii	226

TRINCA, Lilia	Gradul de învechire a frazeologismelor cu două sau mai multe arhaisme	234
----------------------	---	-----

Atelierul nr. 4

Didactica limbilor materne

КОТЫЛЕВСКАЯ, Татьяна	Вопросы речевого развития у детей старшего дошкольного возраста (в русле идей народной педагогики)	239
ДОЛГОВ, Вячеслав	Анализ культурно-маркированной лексики в дидактике перевода	249
ЗОРИЛО, Лариса	Воспитание детей с речевыми отклонениями в семье	256
ЧОЛАНУ, Людмила	Українознавчий цикл як шлях підвищення ефективності викладання української мови у Молдові	267

Ședința plenară
GERMANA – SURSĂ DE ÎMBOGĂȚIRE
A LEXICULUI ROMÂNESC ACTUAL

Oxana CHIRA,
dr., lect. univ.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The invasion of xenisms (foreignisms or loan words) nowadays is due to advertising, commercial or political purposes. Traders and politicians tend to impress the audience by using more sophisticated, foreign or institutionalized terms. We all know that the vocabulary of any language is enriched through different borrowings. In nowadays Romanian there are many German words that are used in speaking and writing. Our paper underlines the importance of this borrowing and renders different norms (phonetic, orthographic, morphologic etc.) of the adaptation of German elements into Romanian language. We also underline their positive effect as far as they are not used abusively.*

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

Fenomenul înregistrat la mijloacele externe de îmbogățire a vocabularului s-a realizat pentru limba română în secolele al XVII-XVIII-lea, sub influența slavonei și a limbii neogrecești, pentru ca, din secolul al XIX-lea, să cunoască influențele franceză, germană, engleză, italiană, rusă. În prima fază, cuvintele noi au coexistat cu cele românești care desemnau aceeași entitate. În faza următoare, termenii concurează, până la eliminarea celui existent prin cel nou. Așadar, termenul „împrumutul lexical acoperă o zonă foarte largă în explicarea creșterii cantitative a lexicului atât în diacronie, cât și în sincronie” (Ghiță 1995: 28).

Împrumutul este unul din procedeele prin intermediul căruia intră în limba română multe cuvinte din diferite limbi, referindu-ne în cele ce urmează la limba germană. Acest aflus de termeni împrumutați au invadat în ultimele decenii și, fără îndoială, putem afirma că factorii economici, politici și culturali din țară au influențat acest proces. Este firesc însă că termenii științifici ce traduc sau conțin în structura lor elemente culturale germane nu sunt observate, infiltrându-se în limbajul colocvial, de exemplu: *damenvals* o deformare a lui „Damenwahl”, boiler, bormașină, diesel, electrobuz, bildungsroman, laitmotiv etc.

Trebuie de precizat de la bun început că nu se poate vorbi în acest studiu de totalitatea termenilor de origine germană „infiltrați” în limba română. La acest subiect se impune atenției, în special, lucrarea fundamentală a lui Vasile Arvinte „Die deutschen Entlehnungen in den rumänischen Mundarten”. În această lucrare, autorul stratifică teritorial împrumuturile germane și cercetează etimologia împrumuturilor. Proporția cuvintelor de origine germană pătrunse în limba română este redusă (1,77%), fapt oarecum surprinzător, având în vedere istoria contactelor lingvistice româno-germane (Arvinte 2002: 9-16).

Vocabularul limbii române cuprinde cuvinte împrumutate din germană care au intrat atât de firesc în vorbirea curentă, încât nici nu le mai simțim originea străină, de exemplu: *beletristică* <germ. *Belletristik*; *bombastic* <germ. *bombastisch*; *a cura* <germ. *kurieren*; *a exmatricula* <germ. *exmatrikulieren*; *bruderșăft* <germ. *Bruderschaft*; *prodecan*, *prodecani* <germ. *Prodekan*; *șmecher* <germ. *Schmecker* pot funcționa și funcționează propriu-zis în vorbirea curentă.

Multe dintre împrumuturile lingvistice s-au adaptat fonetic: germ. *Abziehbild* >rom. *abțibild*; germ. *Pacwagen* >rom. *patvagon*; germ. *Vorreiber* >rom. *foraibăr*; germ. *Span* >rom. *șpan* sau ortografic: germ. *Stecker* >rom. *ștecăr*; germ. *Kellner* >rom. *chelner*; germ. *Stange* >rom. *ștangă*.

Altele însă, de dată mai recentă, au fost preluate ca atare, cu forma și sensul lor etimologic, neadaptându-se la sistemul limbii române. Acestea sunt cunoscute sub denumirea de xenisme, de exemplu: *Káizer* <germ. *Kaiser*[*fleisch*] pentru „piept de porc fiert și afumat”; *Krach* <germ. *Krach* pentru „catastrofă financiară”; *Blitzkrieg* <germ. *Blitzkrieg* pentru „război fulger”; *boson* <germ. *Boson* pentru „particulă nucleară elementară al cărei spin se măsoară cu numere întregi”; *fain* <germ. *fein* pentru „care este de foarte bună calitate”.

Dintre xenismele de origine germană, putem enumera următoarele substantive: *gastarbeiter* pentru „lucrător invitat”: „Bulgaria renunță la gastarbeiteri, inclusiv la cei din Republica Moldova” (www.timpul.md, vizitat 31.03.2009); *ausländer* pentru „străin, venetic”: „Este ceea ce voi încerca să fac în această temă, descriind diverse aspecte inedite/mai puțin cunoscute despre viața ca ausländer în Germania” (www.diseara.ro, vizitat

07.12.2010). Xenismul din domeniul medicinei *Alzheimer* este utilizat în limbajul colocvial pentru „demență”: „Aproximativ 500.000 de români sunt diagnosticați cu Alzheimer, afecțiunea cunoscută și ca boala uitării, la care incidența și prevalența cresc puternic odată cu vârsta (www.monitorulcj.ro, vizitat 28.10.2013). Un alt xenism de origine germană este cuvântul *Führer*, care, fiind individualizat grafic, sugerează că termenul nu aparține limbii române (lexemul respectiv substituie sensul de „dictator”). „Atunci când spui ceva care nu place Führer-ului, primești imediat ștampila omul lui Plahotniuc” (www.unimedia.md, vizitat 10.11.2011); „Dacă există o metafizică a romanului politic, aceasta nu poate fi decât anti-politicul, opoziția politic-sacru, condiția Domnului Iisus când ajunge pe acel munte înalt și i se arată tot pământul pentru a-l lua în stăpânire. Și a încheiat studentul: „Iisus nu a primit oferta satanei fiindcă nu voia să fie führer” (Stanca 1999: 54).

Un alt termen german utilizat pentru un anumit tip de activitate economică desfășurată în regim de perfecționare activă este *lohnul*. Cuvântul german *müsi* „și-a câștigat foarte repede reputația de a conține beneficii nebănuite” (<http://www.eva.ro>, vizitat 21.01.2018). Termenul *weltanschauung* înseamnă în viziunea academicianului Alexandru Dușu „un substitut scolastic pentru mentalitate” (<https://blogideologic.wordpress.com>, vizitat 20.12.2017).

Ca mijloc extern de îmbogățire a vocabularului, împrumutul reprezintă o consecință lingvistică a unor factori de natura extralingvistică, dintre care amintim: conviețuirea etniilor (Hermannstadt, Kronstadt, Timișoara), legăturile politice, relațiile economice, cultural-științifice dintre Republica Moldova, România și Germania, Austria, Elveția. Exemple de împrumuturi germane sunt de natură socială, care semnifică aspecte noi ale culturii spirituale, determinată de modernizarea nu doar tehnică. În toate domeniile – comerț, administrație, politică, medicină etc. limba română literară împrumută numeroși termeni germani atât în mod direct prin contact nemijlocit – cu producțiile germane, cât și indirect – prin intermediul limbii vorbite germane de oamenii de afaceri germani prezenți în spațiul românesc.

Nu vom trece în revistă toate domeniile în care împrumuturile din limba germană s-au „infiltrat”, limitându-ne la cele mai influențate. Prin urmare, iată domeniile în care frecvent apar germanisme:

- domeniul tehnic: *canistră* <germ. *Kanister*; *chit (material)* <germ. *Kitt*; *dușlág* <germ. *Durchschlag*; *duză* <germ. *Düse*; *falț* <germ. *Falz[eisen]*; *furnir* <germ. *Furnier*; *gater* <germ. *Gatter*; *șaiță* <germ. *Scheibe*; *șlefuí* <germ. *Schleifen*; *șmirghel* <germ. *Schmirgel*; *șpagat* <germ. *Spagat*; *știft* <germ. *Stift*; *șubler* <germ. *Schublehre*; *șurub* <germ. dial. *Schrube*; *ventil* <germ. *Ventil*; *vinclu* <germ. *Winkel*; *zepelin* <germ. *Zeppelin* cf. *Ferdinand von Zeppelin* etc;
- domeniul gastronomiei: *bere* <germ. *Bier*; *blat (de tort)* <germ. *Blatt*; *cartof* <germ. *Kartoffel*; *chiflă* <germ. *Kipfel*; *crenvurști* <germ. *Krenwürstchen*; *glazură* <germ. *Glasur*; *hăcui* <germ. *hacken*; *hering* <germ. *Hering*; *marțipan* <germ. *Marzipan*; *rozmarin* <germ. *Rosmarin*; *șnițel* <germ. *Schnitzel*; *șpriț* <germ. *Spritzer*; *șprot* <germ. *Sprotte*; *ștrudel* <germ. *Strudel*; *zaț (de la cafea)* <germ. *Satz*; *lebărvurst* <germ. *Leberwurst* etc;
- domeniul economiei: *bancă* <germ. *Bank*; *bilanț* <germ. *Bilanz*; *fraht* <germ. *Fracht*; *paușal* <germ. *Pauschale*; *procent* <germ. *Prozent*; *ștraf* <germ. *Strafe*; *taler(monedă)* <germ. *Taller*; *véxel* <germ. *Wechsel* etc;
- domeniul învățământului: *abțibild* <germ. *Abziehbild*; *clapă* <germ. *Klappe*; *clemă* <germ. *Klemme*; *mapă* <germ. *Mappe*; *radieră* <germ. *Radier*; *rechizite* <germ. *Requisit*; *Referat* <germ. *Referat* etc;
- domeniul profesiilor: *chelner* <germ. *Kellner*; *maistru* <germ. *Meister*; *oberchelner* <germ. *Oberchelner* etc.;¹
- domeniul politic: *buncăr* <germ. *Bunker*; *führer* <germ. *Führer*; *puci* <germ. *Putsch*; *soldat* <germ. *Soldat* etc.

¹ Unele nume de profesii au etimologie multiplă. Am selectat din lista substantivelor notate de C. Cujbă în „Influența germană asupra vocabularului limbii române literare contemporane” pe acelea care numesc profesii de etimologie dublă: *capelmaistru*, *componist*, *colonel*, *comediant*, *laborant*, *lector*, *manipulant*, *polițist*, *teolog*, *advocat*, *magistru*, *pastor (germ., lat.)*, *clarinelist*, *maestru*, *grenadier*, *hinghet*, *magistrat*, *materialist*, *ortopedist*, *profesor*, *tanchist (germ., fr.)*, *instrumentist (germ., engl.)*, *artilierist*, *maior*, *polițai*, *maistru (germ., rus.)*, *felcer (germ., rus., magh.)* etc.

- domeniul modei: *vatir* <germ. *Wattier(leinen)*; *pantof* <germ. *Pantoffel*; *balonzaide* <germ. *Ballonseid* etc.
- domeniul geografiei: *taifun* <germ. *Taifun*; *vest* <germ. *West*; *landșaft* <germ. *Landschaft* etc.
- domeniul medicinei: *bint* <germ. *Binde*; *platfus* <germ. *Plattfuss*; *spital* <germ. *Spital*; *vată* <germ. *Watte*; *veneric* <germ. *venerisch*.²

Din germana colocvială au intrat în limba română următoarele cuvinte, considerate argotisme: *fraier* <germ. *Freier*, *țuhaus* <germ. *Zuchthaus* pentru „închisoare”, *zexe* <germ. *Sechs*. Termenii destul de învechiți în limba română sunt *gheșeft* <germ. *Geschäft* „afacere”, *mahăr* <germ. *Macher*, *mișmaș* <germ. *Mischmasch* pentru „afacere necinstită, bazată pe înșelătorie”.

Nu întotdeauna funcția principală a cuvintelor împrumutate din germană constă în exprimarea unei noi semnificații. De multe ori, cuvintele împrumutate sunt folosite pentru a semnaliza apartenența la un anumit grup și/sau etnie, modernitatea sau dorința de a atrage atenția receptorului. Aceste funcții pragmatice au dus la folosirea deseori excesivă a cuvintelor străine în limba română. Termenii împrumutați s-au adaptat prin uzaj și, treptat, au intrat în vocabularul fundamental (de exemplu *șosetă*, *bere*, *boiler*, *cocs* etc.), alții, mai puțin utilizați, au pătruns în masa vocabularului, având o frecvență limitată sau ocazională: *ghintaiță* <germ. *Gewindeisen*; *balhamer* <germ. *Ballhammer*; *dorn* <germ. *Dorn*; *brendur* <germ. *Brenndorn* etc.

Paralel cu unitățile lexicale germane, cu suficientă vechime în lexicul autohton, a căror apariție în limba română este explicabilă prin inexistența termenului oportun pentru denumirea unui obiect sau a unei stări, în procesul comunicării, s-au înregistrat tendințe de dublare a termenilor românești cu unități din germană, ambii având același referent. De exemplu, pentru *plajă* se utilizează în paralel *strand* <germ. *Strand*, pentru *ospătar – chelner* <germ. *Kellner*, pentru *lucrător străin – gastarbeiter* <germ. *Gastarbeiter*, pentru *copil-minune – wunderkind* <germ. *Wunderkind*, pentru *strigoii – póltergeist* (din mitologia populară germană) <germ. *Poltergeist*, pentru *măcelar – fleișer* <germ. *Fleischer* etc.

² Într-o cercetare efectuată de Cornelia Cujbă se identifică un număr de 72 de termeni medicali de origine germană (Cujbă 1999: 21).

Îndeosebi, nu se recomandă utilizarea acelor neologisme care tind a introduce din limba germană unele noțiuni abstracte, obișnuite și firești civilizației germane cu idealismul ei mai eteric, dar care nu se potrivesc deloc cu civilizația mai realistă, mai plastică a geniului limbii române, deoarece germanii spun *Zeitraum*, ceea ce înseamnă „spațiul timpului”, iar românii nu concep asemenea realie, nici „precalculaver” (pentru *vorher berechenbar*), nici „viața conștiută și planificată” pentru *zweckbewusstes Leben*. Este cazul să accentuăm că nivelurile de abstracțiune nu se pot egaliza între două popoare. Or, introducerea cu forță a unor atare de gândire străină într-o limbă înseamnă nu altceva decât a-i slăbi elementul ei specific cultural.

În ceea ce privește valoarea morfologică, cea mai mare parte dintre împrumuturi aparțin, după cum s-a văzut și din exemplele de mai sus, clasei substantivelor. Formarea pluralului substantivelor constituie, de multe ori, o dificultate pentru vorbitorii de limbă română. Majoritatea urmează însă modelele românești de formare a pluralului masculin și feminin, alături de care, suplimentar, se utilizează uneori și modificări fonetice: *ausländeri*, *gastarbeiteri*, *hamburgeri*, *blițuri* etc. În urma cercetării am înregistrat mai puține verbe împrumutate din limba germană, de exemplu: *a gira* <germ. *girieren*, *a sorta* <germ. *sortieren*, *a aclimatiza* <germ. *akklimatisieren* etc.

Nu de puține ori, intenționând să impresioneze ascultătorul sau cititorul, se recurge la diverse cuvinte sau expresii străine: „Și alte instituții relevante au reacționat la blitzkriegul USL” (<http://www.revista22.ro>, vizitat 10.07.2012): *blitzkriegul* (<germ. *Blitzkrieg*) pentru „război fulger”.

Aspectele semnalate mai sus sunt definitorii pentru etapa actuală, nu și definitive, tema necesitând a fi continuată și cercetată pe măsura pătrunderii împrumuturilor germane în limba română. Alături de împrumuturile germane asigură originalitate limbii române și alte împrumuturi – slave, italiene, turcești, engleze, franceze, deoarece „azi poți alcătui fraze în care cuvinte de zece origini felurite stau alături fără ca obârșia lor eterogenă să fie simțită supărător. Stă în caracterul și destinul limbii române această stăpânire și armonizare expresivă de elemente deosebite” (Caracostea 2000: 246). Influența limbii germane nu trebuie să fie considerată drept un fenomen negativ, nefiind cu nimic mai periculos

decât alte influențe străine care s-au manifestat de-a lungul timpului în limba noastră, atâta timp cât nu se exagerează utilizarea lor.

Referințe bibliografice:

Arvinte, V., *Raporturi lingvistice romano-germane. Contribuții etimologice*. Bacău, Editura Egal, 2002.

Caracostea, D., *Expresivitate limbii române*. Iași, Editura Polirom, 2000.

Cujba, C., *Influența germană asupra vocabularului limbii române literare contemporane*. București, Editura Paideia, 1999.

Ghiță, I., *Sinteze și exerciții lexicale, lingvistice și stilistice*. București, Editura Didactica și Pedagogica, 1995.

Stanca, D., *Apocalips amânat*. București, Editura Gramar, 1999.

Arvinte, V., *Die deutschen Entlehnungen in den rumänischen Mundarten*. Berlin, Akademie Verlag, 1971.

NUANȚA DURATIVĂ SEMANTICĂ A VERBULUI GERMAN

Elvira GURANDA,
dr., lect. univ.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Im Fokus dieses Beitrags stehen lexikalische Ausdrucksmittel der semantischen Kategorie Durativität in der deutschen Sprache. Es werden dabei zwei Arten dieser semantischen Kategorie betrachtet: explizite und implizite Durativität. Die Analyse der lexikalischen Mittel zum Ausdruck der durativen Bedeutung beschränkt sich auf die Verben, die den Ablauf der Handlung oder des Geschehens bezeichnen, ohne Begrenzung und Abstufung, Anfang und Abschluss auszudrücken.*

Schlüsselwörter: categorie semantică, durativ, câmp funcțional-semantic, durativitate explicită și implicită, mijloace lexicale.

Categoria semantică durativă se caracterizează prin parametrii temporali și spațiali, cei cantitativi și calitativi. Această categorie persistă în centrul interesului aspectologilor, care cercetează tipurile și mijloacele de exprimare ale acesteia în diferite limbi, precum și în plan contrastiv. În

acest context, vom menționa lucrările lui E. Sokolova (2003); N. Volostnova (2005); O. Râhlova (2007); L. Otto (2012) et al. Al. Bondarko, cercetând durativitatea în calitate de câmp funcțional-semantic, distinge durativitate internă și externă, explicită și implicită, determinată și nedeterminată, limitată și nelimitată. În afară de aceste tipuri de categorii ale durativității, lingvistul scrie și despre durativitatea extinsă, izolată sau rezultativă și, de asemenea, despre durata menținerii rezultatului și despre durata intervalului. În opinia lingvistului, durativitatea poate fi temporal caracterizată și necaracterizată, intermitentă și non-intermitentă atât localizată, cât și nelocalizată în timp (Бондарко 2013: 98). Toate tipurile categoriei semantice durative pot fi exprimate cu ajutorul mijloacelor limbii de diferite niveluri, „unite în baza funcției semantice de exprimare a extensiunii temporale a acțiunii” (Бондарко 2013: 121).

Noțiunea de acțiune durativă este una destul de complexă, pentru că îi sunt caracteristici diferiți componenți. Numărul acestor componenți depinde de criteriul care stă la baza definiției sale, de la trei (M. Lomov, 1997) până la 18 (Al. Bondarko 2013). De regulă, în calitate de indicii de bază ale categoriei semantice durative se manifestă statica/ dinamica, perfectivitatea/ imperfectivitatea, orientarea spre atingerea limitei/ neorientarea spre atingerea limitei, indiciul unitar/ multiplicativ, localizare/ nelocalizare temporală.

Urmând-o pe cercetătoarea N. Volostnova (Волостнова 2005), care, în propria clasificare a categoriei semantice durative, se bazează pe diferențierile lingvistului Al. Bondarko, evidențiem durativitatea internă (implicită) și cea externă (explicită), durativitatea determinată și nedeterminată. Prin durativitatea internă (implicită) concepem indiciul aspectual propriu-zis, inclus în sensul lexical, derivativ și gramatical al verbului, de exemplu: *dauern*, *warten*, *wandern*. Durativitatea externă (explicită) se exprimă cu ajutorul indicatorilor lexicali adverbiali cu o semantică bine definită, de exemplu: *lange*, *ständig*, *dauernd*, *drei Stunden lang*.

Diferențierea durativității în implicită și explicită corelează cu durativitatea determinată și nedeterminată. Durativitatea determinată se caracterizează prin indici ca măsură, grad și volum al duratei. Durativitatea nedeterminată, în exemplul de mai jos, este exprimată prin semantica

verbului *sich überlegen*, deci implicit; și durativitatea explicită, al cărei marcant este indicatorul lexical adverbial *zehn Tage lang*, este determinată: *Zehn Tage lang überlegte sich Matzerath, ob er den Brief unterschreiben [...] sollte* (Günter Grass, *Die Blechtrommel*, S.305). Durativitatea implicită, exprimată prin semantica verbului *schleppten*, în exemplul următor, este nedeterminată: *Man schleppte einen weiteren Verwundeten durch Gips- und Kalkwolken in die Mitte des Raumes* (Günter Grass, *Die Blechtrommel*, S.180).

Durativitatea poate fi concretă sau neconcretă, exactă sau aproximativă. În calitate de indicatorii durativității concret determinate pot servi indicatorii lexicali adverbiali, de exemplu: *und nun saßen Innstetten und Effi wieder daheim und plauderten noch eine halbe Stunde*. (Theodor Fontane, *Effi Briest*, S.32). În exemplul *Eine Weile lang hätten die europäischen Länder durchaus versucht, die Kriterien zu erfüllen* (*Die Zeit*, 25.06.2015), indicatorul lexical adverbial *eine Weile lang* marchează o durativitate nedeterminată.

Definitivarea exactă și cea aproximativă poate fi exprimată în următoarele exemple: *Josef Koljaczek blieb drei Wochen lang verborgen ...* (Günter Grass, *Die Blechtrommel*, S.16); „*Doch als wir den Beginn des Experiments auf den 4. März festgelegt hatten und Sie die Sitzung beendeten, indem Sie mir unüblicherweise stumm die Hand drückten, schien ungefähr zehn Sekunden lang die Sonne in Ihr Arbeitszimmer*“ (Christa Wolf, *Unter den Linden*, S. 86).

În urma analizei componentiale a fost identificat grupul de verbe special-durative *dauern, wahren, anhalten, andauern* care posedă în sememele lor semul diferențial al durativității implicite. Pentru verbele enumerate este caracteristică prezența semului diferențial al durativității implicite nedeterminate, deci nelocalizării în timp. Verbele *fortdauern, überdauern, hinziehen* se deosebesc de verbele menționate anterior prin faptul că posedă semul complementar de intensificare a acțiunii. Semul durativității concret determinate se realizează doar explicit cu ajutorul indicatorilor lexicali complementari.

Componentul de bază al șirului semantic al verbelor special-durative este considerat verbul *dauern*, al cărui sens, în dicționarul universal al limbii germane DUDEN, este explicat ca: *eine bestimmte Dauer haben*;

eine bestimmte (unbegrenzte) Zeit wahren, anhalten. ˆn cadrul definiˆiei acestui verb putem evidenˆia sinonimele: *wahren* ˆi *anhalten*. Particularitatea verbului *dauern* ˆi a sinonimului acestuia *wahren* constă ˆn faptul că aceste verbe se ˆntrebuinˆeaza ˆn ˆmbinare cu indicatorii adverbiali, deci cu indicatorii lexicali expliciˆi (DUDEN 1998). Acest fapt ne demonstrează analiza materialului empiric. Tipul de durativitate realizat de verbul special-durativ este precizat cu ajutorul indicatorului lexical, de exemplu, 1. *Meine Hochstimmung dauerte eineinhalb Tage und eine Nacht* (Christa Wolf, *Unter den Linden*, S. 91); 2. *Er hatte gehofft, dessen Besuch würde länger dauern und er der Notwendigkeit des Vater-Sohn-Gesprächs enthoben sein* (Heinrich Böll, *Billard um halb Zehn* S. 165); 3. *Doch die Freude der Gastgeber währte nur fünf Minuten* (*Die Zeit*, 13.07.2009); 4. *Die Freude über den Satz-Anschluss währte nur kurz, weil erneut Zverev sein Service zum 0:2 verlor* (*Die Zeit*, 13.07.2009).

ˆn calitate de indicatori adverbiali, ˆntrebuinˆaˆi cu verbele menˆionate supra, se manifesta sau construcˆiile prepoziˆionale (exemplu 1, 3), sau adjectivele (exemplu 2, 4). ˆn acest caz, primii indică o durată concret determinată (*eineinhalb Tage und eine Nacht*) sau una exactă (*nur fünf Minuten*), iar indicatorii adverbiali *langer* ˆi *kurz* (exemplele 2, 4) semnalează o durată nedeterminată.

Spre deosebire de verbele *dauern* ˆi *wahren*, verbele *andauern* ˆi *fortdauern*, cu sensul de „*etwas dauert lange*” sunt capabile să exprime o acˆiune durativă atât ˆn mod independent, cât ˆi ˆn ˆmbinare cu indicatorii lexicali. La aceasta, ˆn materialul factologic analizat, prima modalitate de ˆntrebuinˆare se caracterizează printr-o frecvenˆa mai mare.

O durativitate nedeterminată exprimă exclusiv semantica verbului *fortdauern*, deci implicit, de exemplu, ˆn următoarele propoziˆii: *Der Blick auf 1914 lehre, dass die Bemuhung um eine diplomatische Losung fort dauern müsse* (*Die Zeit*, 13.05.2014); *Die Grundlage eines Events, das fort dauern und inspirieren wird.* (*Die Zeit*, 29.06.2015). ˆmbinarea acestui verb cu diferiˆi indicatori lexicali poate marca atat o durativitate determinata: *Nach den bisherigen Planungen sollen die direkten Verpflichtungen gegenüber der Europäischen Union Ende 2014 ablaufen, während die Einbindung in ein Programm des Internationalen Währungsfonds (IWF) bis 2016 fort dauert* (*Die Zeit*, 04.11.2014), cat ˆi una

nedeterminată: *Die Kämpfe würden noch fort dauern, der Lärm schwerer Geschütze sei zu hören (Die Zeit, 21.01.2015).*

Verbul sinonimic *andauern* cu conotația „noch nicht zu Ende sein”, de asemenea, se întrebuițează la exprimarea durativității nedeterminate implicite, de exemplu, *Während die Auseinandersetzungen zwischen Athen und den internationalen Geldgebern andauern, öffnen die Banken am Tag drei der Kapitalverkehrskontrollen - allerdings nur für Rentner (Die Zeit, 01.07.2015); Die Proteste würden andauern (Die Zeit, 29.06.2015).*

La întrebuițarea cu un indicator explicit al durativității, verbul *andauern* semnalează o durativitate nedeterminată, de exemplu, *Nähere Angaben machte der Sprecher auf Anfrage nicht, da die Aktionen am Abend noch andauern (Die Zeit, 08.07.2009); Laut Lauber können die Ermittlungen noch „Monate oder Jahre” andauern (Die Zeit, 17.06.2015).* În calitate de indicator al durativității determinate, verbul în îmbinare cu un indicator lexical corespunzător se manifestă, de exemplu, în următorul context: *Inzwischen ist klar, dass ihr umstrittener Einsatz unter dem Decknamen "Iris Schneider" von 2002 bis 2006 andauerte und sie dabei zahlreiche Regeln verletzte (Die Zeit, 16.06.2015).*

În pofida faptului că semul durativității nu este de bază în cazul verbului *anhalten*, care se întrebuițează cu sensul de „zum Halten, zum Stillstand bringen“, „zu etwas anleiten, erziehen”, acest verb, în limba germană, poate fi raportat la grupul de verbe special-durative, deoarece printre conotațiile acestuia găsim în DUDEN definierea ca „*andauern, fort dauern*” (DUDEN 1998: 112). Exact acest sens se actualizează în exemplul următor: *Auch als nach Tisch einzelne der hübschesten Einkäufe von ihm ausgepackt und seine Beurteilung unterbreitet wurden, verriet er viel Interesse, das selbst noch anhielt oder wenigstens nicht ganz hinstarb, als er die Rechnung überflog (Theodor Fontane, Effi Briest, S.12).*

Similar verbelor special-durative *fort dauern, andauern* analizate supra, verbul *anhalten* exprimă o durativitate nedeterminată implicită, fapt demonstrat de următorul exemplu: *Die politische Unsicherheit wird somit anhalten, das Risiko eines innenpolitisch motivierten Euro-Austritts ist keineswegs gebannt (Die Zeit, 04.06.2015).*

Vom menționa că în materialul glotic analizat verbul în îmbinare cu un indicator lexical explicit corespunzător poate reda și o durativitate

concret determinată, de exemplu, *Um zum Beispiel bei einem Patienten eine Depression zu diagnostizieren, musste 1980 eine bestimmte Anzahl von Symptomen wie gedrückte Stimmung oder Schlafstörungen ein Jahr lang anhalten (Die Zeit, 08.01.2015);* și una nedeterminată, de exemplu, *Irgendwann stellten die Wüstenfrauen fest, dass man sogar Ornamente mit Lücken dazwischen zeichnen konnte und der Kühlungseffekt immer noch anhielt (Die Zeit, 05.03.2015).*

Pe lângă grupul de verbe special-durative în limba germană, precum și în alte limbi, există o grupă de verbe care, în opinia lui Al. Bondarko, reliefează o durativitate „lexicală” (Бондарко 2013: 101). La acest grup de verbe pot fi raportate asemenea verbe ca *leben, warten, streifen, wandern* ș.a., care conțin semul extensiunii temporale, adică durativitatea este doar unul din componenții sensului strict lexical al acestora. Astfel, printre cele 4 sensuri ale verbului *streifen* doar unul singur denotă o durativitate nedeterminată, și anume: „ohne erkennbares Ziel, ohne eine bestimmte Richtung einzuhalten wandern, ziehen”, care poate fi confirmat de următorul exemplu: *Wir streiften durch die umstrittenste Umweltproblemzone des Tessins (Die Zeit, 09.07.2009).*

Este necesar să accentuăm că, în limba germană, același verb poate exprima într-un context determinat o acțiune durativă, iar în altul semul dat nu se va actualiza, de exemplu: 1. *Sie weinten und schluchzten und sprachen und schrien in einem Atem, ganz mit sich allein im Unendlichen des Gefühls und vollkommen achtlos der Mitgeführten, die erstaunt und durch dieses Staunen belebt sich ungewiß den beiden näherten* (Stephan Zweig, *Vierundzwanzig Stunden aus dem Leben einer Frau*, S.71); 2. *Gott, Effi, wie du nur sprichst. Sonst sprachst du doch ganz anders* (Theodor Fontane, *Effi Briest*, S.9).

Verbul *sprechen* nu face parte din grupul celor special-durative, totuși exprimă o oarecare durativitate nedeterminată. Acest sens aspectual al durativității nedeterminate se urmărește în exemplul 1, pe când în exemplul 2 acest verb este întrebuințat cu sens general, indicând faptul că mesajul celor spuse anterior diferă de enunțarea prezentă, iar durativitatea acțiunii nu este evidențiată.

Analizând exprimarea categoriei semantice durative cu ajutorul grupului de verbe special-durative și al verbelor al căror unul din sensuri

indică durata acțiunii, conchidem că, în comparație cu alte limbi în care categoria semantică durativă este exprimată la nivel gramatical, în limba germană durativitatea nu-și regăsește frecvent exprimarea în paradigma morfologică verbală. Acest fapt denotă, o dată în plus, existența diverselor moduri de exprimare a uneia și aceleiași categorii semantice în diferite limbi.

Literatura

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

Бондарко, А. В. *Теория функциональной грамматики. Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис*. Москва: Книжный дом Либроком, 2013. 352 с.

Волостнова, Н. Н. *Средства выражения способов действия длительности в немецком и русском языках*. Дис. канд. филол. наук. Казань, 2005. 194 с.

Ломов А. М. *Очерки по русской аспектологии*. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1997. 140 с.

Рыхлова, О. С. *Концепт длительности в немецком, английском и русском языках в сопоставительном плане*. Автореф. дис. канд. филол. наук. Уфа, 2007. 21 с.

МЕТОД КЕЙСОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ АКТИВНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Татьяна КОНОНОВА,
dr., lect. univ.

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Im vorliegenden wissenschaftlichen Beitrag liegt der Forschungsfokus auf der Fallstudienmethode oder „Case- Study- Methode“ im handlungsorientierten Deutschunterricht. Die Autorin des Artikels analysiert verschiedene Definitionen der jeweiligen Lernmethode und kommt anschließend zu ihrer eigenen Interpretation der Fallstudien. Ferner werden die Aufgaben und Struktur der Fallstudien im Fremdsprachenunterricht erforscht und deren Arbeitsetappen

verallgemeinert dargestellt. Abschließend erstellt die Verfasserin ein paar Lernbeispiele nach Case -Study - Methode für das Universitätsfach Didaktik des Deutschunterrichts und hält die wichtigsten Erkenntnisse der durchgeführten Forschung zusammen.

Schlüsselwörter: компетентностный подход, интерактивные методы обучения, метод кейсов, интерактивно-дискуссионная обучающая технология, структура ситуативных кейсов, методика осуществления метода кейсов.

Компетентностный подход, лежащий в основе современной образовательной парадигмы Республики Молдова, обусловил поиски новых методов и технологий в области преподавания иностранных языков в системе Высшего образования. В связи с этим все большую актуальность приобретают современные коммуникативные технологии и интерактивные методы обучения (метод проектов, ролевая игра, мозговой штурм, метод круглого стола и др). В этом ряду метод кейсов закрепился как неотъемлемая часть коммуникативной методики преподавания иностранных языков, отвечающей требованиям образовательной программы Республики Молдова, ориентированной на реализацию личностно-деятельного и компетентностного подходов, индивидуальную работу студентов и потребности рынка труда.

Метод кейсов, называемый также метод case study или метод конкретных ситуаций, определяется во многих актуальных научных исследованиях как метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных реальных ситуаций (В.В. Матюшенко, Т.Ю.Айкина, С.Д. Мухамеджанова, М.А. Корнеева, Т.Н. Трапезникова, М.В. Золотова, О.А. Демина и др.).

Наиболее многогранное определение данному методу предложил, на наш взгляд, Питер Скейлс (2013): «Метод изучения конкретных ситуаций – это учебная деятельность, ориентированная в основном на студентов и основанная на реальных жизненных ситуациях. Это события или проблемы с контекстуальной информацией, которые предоставляют обучающимся возможность

применить свои знания, совершенствовать навыки упорядочивания информации, выявлять и решать проблемы» (P. Scales 2013: 111).

Немецкий методист К. Нодари, подчеркивает, что метод кейсов позволяет анализировать различные реальные ситуации в практике преподавания иностранных языков, используя, в первую очередь, практические умения и навыки, и, таким образом, он не является простым воспроизведением приобретенных ранее теоретических знаний (С. Nodari 1995: 176).

В современных дидактических исследованиях не существует четкого описания статуса метода кейсов в системе интерактивных технологий обучения. М.В. Коньшева считает, что кейс-метод является родственным методом игровой технологии, формирующий необходимые профессиональные компетенции, моделируя будущие профессиональные ситуации (М.В. Коньшева 2016: 61). Т.Н. Трапезникова относит кейс-метод, напротив, к неигровым имитационным интерактивным методам обучения, занимающим промежуточное место между дискуссионными и игровыми методами и предназначенным для получения знаний по тем дисциплинам, где нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности (Т.Н.Трапезникова 2015: 54).

На наш взгляд, метод кейсов – это интерактивно-дискуссионная обучающая технология, включающая создание, осмысление, анализ и разрешение подготовленных кейсов (проблемных ситуаций), представленных в виде поставленных вопросов, аутентичных текстов, аудио- и видеоматериалов с проблемными заданиями, а также способствующая выработке устойчивых навыков решения практических задач в процессе формирования профессиональной компетенции.

Т.Ю. Айкина выделяет задачи, которые можно разрешить посредством кейс-метода применительно к обучению иностранных языков:

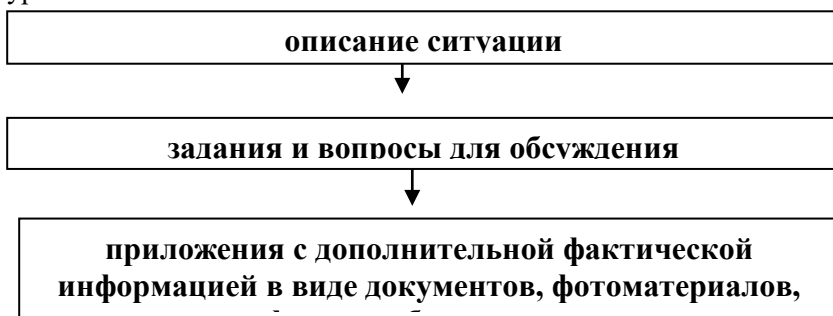
- Создание языковой среды и условий для формирования потребностей в использовании иностранного языка как средства реального общения;

- Эффективное развитие навыков чтения, говорения и аудирования, а также письму, если результат работы представлен в письменном виде;
- Формирование навыков деловой коммуникации: ведение аргументированной дискуссии, анализ и планирование, презентация, а также целый ряд иных аналитических, творческих и социальных навыков (Т.Ю. Айкина 2013: 59).

В результате анализа научной литературы нам удалось обобщить и охарактеризовать этапы/ фазы работы студентов с кейсами:

- ✓ ознакомление, совместное обсуждение и анализ конкретной ситуации и дополнительных информационных материалов группой студентов;
- ✓ выработка различных вариантов решения проблемы;
- ✓ выбор лучшего варианта решения проблемы посредством дискуссии, высказывания различных точек зрения, аргументации, возражения;
- ✓ презентация решения поставленной проблемы.

Методисты-исследователи выделяют определенную структуру ситуативных кейсов, на которую опираются преподаватели при их создании, а также на выше рассмотренных этапах/фазах работы с кейсами. Трехступенчатую структуру можно представить в виде фигуры:



Фиг. Структура ситуативных кейсов

Для успешного обучения студентов посредством кейс-метода большое значение имеет сам процесс анализа ситуации и поиски путей ее решения. Безусловно, для этого необходим определённый запас фоновых знаний, достаточно высокий общий уровень владения иностранным языком и хорошо сформированная коммуникативная компетенция. Кроме того, интерактивный метод case study не является универсальной учебной технологией и может быть успешно использован, на наш взгляд, только в сочетании с другими, традиционными методами обучения иностранным языкам, т.к. сам по себе не закладывает обязательных фундаментальных знаний языка.

Методика осуществления метода кейсов:

Алгоритм 1:

Этапы	Деятельность преподавателя	Деятельность студента
Организационный этап	1. Подбор материала для создания и описания ситуации кейса. 2. Разработка кейс-заданий с содержанием конкретных ситуаций.	1. Изучение кейсов и списка рекомендованной литературы. 2. Подготовка к обсуждению ситуации.
Основной этап	1. Организация предварительного обсуждения кейса. 2. Разделение группы на подгруппы, в случае необходимости. 3. Руководство обсуждением кейса в подгруппах, обеспечение студентов дополнительными сведениями. 4. Проведение общей дискуссии.	1. Постановка вопросов, углубляющих понимание кейса и проблемы. 2. Разработка вариантов решений с учетом мнения друг друга. 3. Участие в принятии решений.
Этап рефлексии	1. Оценка работы студентов в группах/подгруппах. 2. Оценка принятых решений и поставленных вопросов.	Презентация решения разрешенной проблемы в устной или письменной форме.

Алгоритм 2:

Первая группа упражнений – вводные упражнения, целью которых является антиципация студентов с лексикой изучаемой темы, активизация фоновых знаний.

Вторая группа упражнений – упражнения направленные на работу с текстом по изучаемой теме, цель которых направлена на развитие навыков чтения и понимания прочитанного с использованием различных стратегий чтения, а также на освоение новой лексики.

Третья группа упражнений – упражнения на аудирование текстов по изучаемой теме.

Четвертая группа упражнений – работа над грамматикой (введение и закрепление новых грамматических единиц, повторение изученной грамматики).

Пятая группа упражнений – «исследование проблемы» (метод case study).

Примеры кейсов (карточек-заданий) к дисциплине *Дидактика немецкого языка*:

Кейс 1:

Сравните 2 классификации критериев отбора лексики, предложенные немецкими методистами V.A. Buchbinder и G.Neuner. Какая классификация, на Ваш взгляд, более многогранна? Аргументируйте Ваш ответ.

Кейс 2:

Приведите в правильную последовательность этапы работы над новой лексикой.

A: Erarbeitung (Einüben)

B: Wiederholung

C: Semantisierung (Bedeutungsvermittlung)

D: Präsentation

E: Kontrolle

F: Festigung

Какие упражнения наиболее эффективны на этапе закрепления новой лексики/на этапе семантизации? Обоснуйте Ваш ответ.

Кейс 3:

Просмотрите 2 фрагмента видеуроков по теме работа с текстом на уроке немецкого языка. Опишите последовательность заданий в обоих фрагментах. Какие конечные цели поставлены в просмотренных видеуроках? Какой из них в большей степени способствует формированию страноведческой и коммуникативной компетенции?

Кейс 4:

Beschreiben Sie die Rolle der Vorentlastung bei der Entwicklung des verstehenden Hörens. Welche Aufgaben können vor dem ersten Anhören eingesetzt werden?

Кейс 5:

Wie würden Sie den neuen grammatischen Stoff z.B. *das Perfekt* einführen? Wie vollzieht sich in der Schule der Prozess der Erarbeitung neuer Grammatik? Entscheiden Sie sich für eins der gelernten Modelle? Bestimmen Sie den didaktischen Ort von Grammatikübungen!

В заключении хотелось бы отметить, что использование метода конкретных ситуаций позволяет:

- осуществлять анализ исследуемой информации, выделять главные и второстепенные моменты;
- формировать профессиональные компетенции студентов путем актуализации необходимых теоретических и практических знаний в процессе разрешения реальных проблемных ситуаций;
- эффективно развивать языковые и речевые компетенции;
- развивать творческие и сотрудничество навыки в рамках совместной исследовательской деятельности;
- формировать социокультурную компетенцию;
- осуществлять контроль знаний.

Библиография:

Айкина, Т.Ю. *Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов.* В: Вестник ТГПУ, 2013. №1 (129), с. 58-61.

Золотова, М.В., Демина О.А. *О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку.* В: *Теория и практика общественного развития*, 2015. №4, с. 133-136, УДК 378:81.

Коньшева, М.В. *Виды интерактивной работы в аудитории.* В: *Наука и практика*, 2016. №3 (23), с. 60-66.

Трапезникова, Т.Н. *Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа)*. В: *Территория науки*, 2015. № 5, с. 52-59.

Nodari, C. *Perspektiven einer neuen Lernkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung*. Frankfurt am Main: Verlag Sauerländer-Aarau, 1995.

Scales, P. *Teaching in the Lifelong Learning Sector*. England: Open University Press, 2013. 329 p.

Atelierul nr. 1 **Lingvistica limbilor străine**

EPISTEMOLOGICAL FRAMEWORK OF LANGUAGE EDUCATION RESEARCH AND PHILOSOPHY

Viorica CONDRAT

dr., lect. univ.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Fiind o știință relativă nouă, educația lingvistică încă încearcă să-și delimiteze domeniul de cercetare și modelele sale operaționale. Convingerile diferite cu privire la natura sa epistemologică au condus la apariția unor idei uneori conflictuale, întrucât unii cercetători tind să se concentreze pe un anumit aspect în loc să adopte o abordare holistică care va integra cunoștințele din toate domeniile necesare înțelegerii acestei științe. Articolul urmărește să identifice cadrul conceptual al educației lingvistice și să determine obiectivele sale. În special, se dorește delimitarea modalităților de cercetare în acest domeniu, care are drept scop principal de a ajuta elevii/studenții să își activeze facultatea limbajului.*

Key words: Language Education, operational model, language faculty, conceptual framework

There is a tendency to view Language Education (hereafter, LE) as a mere application of linguistics. It is however questionable whether modern educators apply exclusively linguistic knowledge in the process of language teaching. Indeed it is impossible to adopt a purist perspective, as such a process implies more than a mere automatic learning of the system of

language. If educators were to persist in doing so they would fail to realize their primary objective, i.e. to teach language as a means of communication, which will enable the learner 'to produce *parole*, to ensure performance in a precise situational context' (Balboni 2006: 37).

As a matter of fact, linguistics was applied in the past when teachers used the grammar-translation approach in the classroom. Yet, it proved unsuccessful with the learners 'for whom foreign language learning meant a tedious experience of memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabulary and attempting to produce perfect translations of stilted or literary prose' (Richards and Rodgers 1999: 4).

So it has become evident that LE should transcend pure linguistic rule-based knowledge. As a result there appeared the need for a transdisciplinary approach in the study of this science. It is this transdisciplinarity that will allow to get a better understanding of the primary aims of LE and find the optimal methods to achieve them. Consequently, LE researchers took on board sciences dealing with culture, society, brain and mind alongside with linguistic studies in order to suggest methods that will solve the problems related to the language learning process.

In an attempt to understand what exactly LE deals with and how it substantiates its methods, the researcher must above all understand its object. If we pay closer attention to the very name of the science it becomes clear that the word combination consists of two distinct components: *language*, which encompasses all linguistic, cognitive and socio-cultural related issues that make human interaction happen, and *education*, which includes all the aspects of teaching that enhance the learning process, governed by specific psychological and neurological factors.

Language is a semiotic system, where the particular combination of signs makes the communication possible among people sharing one and the same code. What is more, in Noam Chomsky's opinion 'there must be some innate predisposition for language already in the brain from birth' (Whong, 2011: 10). Thus, from a generativist perspective 'humans are innately endowed with a specific faculty or mental module which provides them with a set of procedures for developing the grammar of their native language' (Richards and Schmidt 2002: 289).

When it comes to education, it should be considered as an act. The teacher in the classroom has a definite purpose to do something (i.e. to act). Definitely, the teacher, directed by a specific goal, sets the objectives and thinks of the methods to be used to attain them. Yet, this is not an act of imposition, nor one of transmission. It is rather an act of helping activate a concrete faculty in the learner's mind. In our case, the teacher's primary task is to help activate in the learner the innate faculty of language.

Certainly, Noam Chomsky's hypothesis relates to the native language acquisition process. Yet, his theory has encouraged researchers to assume that this faculty enables people to acquire a second or a foreign language. In the case of teachers who teach the native language, their act is to help learners systematize and improve the quality of a language which, when the speaker starts his or her formal education, has already been acquired' (Balboni 2006: 13). Whereas the foreign language instructor's task is more complex, as he/she must help the learner acquire a new language with all its formal and culturally regulated systems.

Hence LE should be viewed, at this stage, as a science that will provide the necessary methods based on specific approaches to help enhance the activation of the language faculty. The immediate question that might arise is: what does LE base its knowledge on, i.e. what is its epistemological framework?

LE inevitably takes on board linguistics. As stated above the **object** of study (what?) is the language, therefore linguistic knowledge is compulsory to the understanding of what language is, how it is organized and how it functions.

Yet, language cannot exist outside society governed by specific norms. At the same time, one should constantly be aware of the cultural dimension of a language. The diversity of existing cultures, on the one hand, and the societal differences, on the other, compels us, as researchers, to be aware of the complexity of teaching learners of different ages, or belonging to different cultures. Consequently, LE relies on sciences that study society and culture.

When it comes to the **subjects** of the LE process (who?), i.e. teachers and learners, one should keep in mind the various psychological factors that can either boost or hamper this process. Thus, motivation is crucial for the

acquisition of a new language, especially if it comes from within. But how to develop this intrinsic motivation at students? How to reduce the anxiety of risk taking while speaking in another language? Or how to help learners with brain damage learn a language? These are vital questions to be considered in LE research. That is why LE also relies on psychology and brain sciences.

The fourth and last field LE takes on board is related to education sciences (how?). As learners are not passive receivers of information, teachers should look for the latest educational principles that will help them achieve the set objectives.

As seen, these four sciences (linguistic sciences, socio-cultural sciences, neuro-psychological sciences, and educational sciences) offer implications for the elaboration of operational models in LE. Hence, the methodologists should direct themselves into the direction of answering the following questions:

- (1) What to teach? (e.g. language within a specific society sharing the same culture);
- (2) Who will benefit from it? (e.g. the instructor of the language or the learner);
- (3) How shall the process be organised to achieve the set goals? (e.g. the definite pedagogical principles to be considered for the enhancement of the process).

One should pay great attention to and discriminate between such different concepts as application and implication. Both are mechanisms that allow new knowledge to be based on. Yet, the first relates to the old paradigm of research, where the primary aim was to apply the knowledge from another science to the new one. Something which is difficult to attain without making the necessary adjustments. Whereas, what we should look for are the implications that will help solve the problem of how to help the learners activate the language faculty.

Thus, professor Balboni suggests that: ‘LE (*glotodidattica*) is a science with a well-defined aim to know and solve the process of activating the language faculty; it is transdisciplinary as it uses the needed implications from four sciences.’

Indeed, in order to be able to address the problem of language faculty activation, one should first know what this is. For example, while conducting research on how weblogging can boost academic writing skills, the first step to make is to review the literature on what writing in general, and academic writing in particular, is. Also, it is essential to see in what way it is integrated in the higher education curriculum. As such research is also related to the use of a technological tool, the next step is to know what a blog is and how it works. Then it is necessary to come up with the optimal solutions that will help learners activate their academic writing skills.

Thus, the paradigm for this particular research includes an additional field, i.e. the one relating to the technology sciences. A researcher should integrate the concrete knowledge from this field in order to address the problem. And this does not mean that he/she is to apply that knowledge, as he/she is not a linguist, nor a psychologist, nor an IT expert, but a language education methodologist who tries to offer a possible solution to an existing problem.

Indeed, one should be very careful not to go beyond the 'borders' of LE. Every discipline has its own particular logic and methodology, which can be applied to that particular area. That is why one should always be able to justify his/her choice of using certain implications in his/her research so that the risk of being considered an amateur does not appear.

Another important issue is to understand the internal organization of LE as a science. It is crucial for a methodologist to be able to distinguish between such notions as approach and method. The first relates to theory, i.e. where the primary goal is to know, while the second to practice, i.e. to address a problem (as for example, how to facilitate and enhance the language acquisition process).

Accordingly, the researcher should ask himself/herself whether he/she intends only to know, or he/she is going to offer specific solutions to the problem. Yet, it is possible to stay in the both realms on condition that he/she can clearly distinguish whether he/she is using an approach or a method in his/her research.

In his book, *Teaching by Principles*, Douglas H. Brown makes a brief overview of some definitions of these concepts, in particular he points to the definitions suggested by Edward Anthony (1963) and, then by Richards

and Rogers and offers his own viewpoint, yet, he still views approach as something to be applied in LE: '**Approach**. Theoretically well-informed positions and beliefs about the nature of language, the nature of language learning, and the applicability of both to pedagogical settings' (Brown 2000: 16). An approach in LE should be considered as 'the theory, philosophy and principles underlying a particular set of teaching practices' (Richards and Schmidt 2002: 29).

Generally, LE is analysed in terms of three related aspects: approach, method, and technique. Different theories about the nature of language and how languages are learned (the approach) imply different ways of teaching language (the method), and different methods make use of different kinds of classroom activity (the technique) (Richards and Schmidt 2002: 30).

In order to help the researchers, Paolo Balboni offers the criteria that will help them evaluate the approach used in their studies. Thus, he says:

An approach can be evaluated on

- a) the scientific basis of the theories whose principles it uses;
- b) its internal coherency, by applying the non-contradiction principle;
- c) its capacity to generate methods; an approach which has a scientific basis, and internal coherency, but which has no practical applications, i.e. it does not generate methods, is of no use in LTM, which, by its epistemological nature, is 'to solve problems through knowledge' (Balboni 2006: 25).

The Venetian scholar offers the same criteria and for the evaluation of the methods used:

A method should be evaluated on

- a. its ability to make the philosophy of the approach which it is based on operational;
- b. its internal coherency;
- c. its ability to select techniques which are coherent with the method from the range of teaching techniques available;
- d. its ability to identify ways of using technology which are integrated with the other components of the method, and which respect the premises of the approach (Balboni 2006: 26).

Thus, in LE it is essential to distinguish the borderline between these two types of knowledge: philosophical-theoretical and organisational.

While evaluating them the researchers should think in terms of whether it is True or False, Coherent or Incoherent, Old or New, Functional or Non-functional, Efficient or Inefficient. If all these aspects are considered then the researchers will be able to produce valuable contributions in the field of LE that will help solve the existing problems. All of them, however, are in a way or another related to the main task of LE, i.e. to help activate the learner's language faculty.

Bibliography:

Balboni, P. E. *'Educazione linguistica: coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista'* in *Educazione Linguistica*. Language Education, n. 1, 2012

<http://edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/article/view/92/52>

Balboni, P. E. *The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology*, Perugia, Guerra Edizioni, 2006

Brown, D. H. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Second Edition, Pearson Education Limited, 2000

Chomsky, N., Hauser, M. D., Tecumseh, Fitch, W. "The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?", in *Neuroscience*, n. 298, 2002

<http://www.chomsky.info/articles/20021122.pdf>

Richards, J.C., Rodgers, Th. S. *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999

Richards, J. C., Schmidt, R. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Third Edition. Pearson Education Limited, 2002

Whong, M. *Language Teaching. Linguistic Theory in Practice*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2011

CORPUSURI ADNOTATE PENTRU PRELUCRAREA TEXTULUI JURIDIC

Nicoleta BAGHICI,

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *Legal terms can be mapped from annotated corpuses. A "semantic annotation" presents a much more precise description of the knowledge contained in the texts and of its semantics in the legal field. A semantic annotation has to be well defined, easy to understand by the experts in the field, and not ambiguous. To meet these requirements, a semantic annotation must be based on a formal model of the domain. Texts with terms annotated with the corresponding legal concepts describing this field will improve the process of extracting information from texts and documents with legal content for Romanian as well. Texts will help achieve far more qualitative results in Automated Translations by disambiguating legal terms. Annotation of legal texts can not be achieved without specific tools. In this case study, we will proceed to analyzing the Constitution concept with the PaLinKa software. In recent years, the need to produce reusable cells has led to an increasing use of XML encoding in annotation. As a result, annotation can not be applied using simple text editors. In addition, discourse annotation is usually complicated and requires specialized tools. In this subchapter, we will present the most important features of an annotation speech tool.*

PaLinKa, the instrument presented in this paper, meets all these requirements, being appropriate for annotation of the legal texts.

Cuvinte cheie: terminologie juridică, adnotare, texte juridice, adnotări semantice, PaLinKa, unitate lexicală (LU), rol semantic (SR)..

FrameNet a stat la baza extragerii „automate a cadrelor sintactico-semantice. Aceste cadre vizualizează legătura dintre sens și structura sintactică prin care acesta este redat. Ca bază pentru marcarea semantică sunt utilizate cadrele semantice – structuri conceptuale ce reprezintă evenimente, obiecte și proprietăți. Fiecare cadru include un set de elemente semantice (engl. *frame elements*). Fiecărui cadru îi este asociat un număr de cuvinte–unități ale lexiconului (engl. *lexicon units*)care evocă sensul cadrului dat (Fillmore : 2003).

Termenii juridici pot fi cartăți din corpusuri adnotate. O „adnotare semantică” prezintă o descriere mult mai precisă a cunoștințelor conținute în texte și a semanticii acesteia în domeniul juridic. O adnotare semantică trebuie bine definită, să fie ușor de înțeles de experții din domeniu și să nu fie ambiguă. Pentru a respecta aceste cerințe, o adnotare semantică trebuie

să bazeze pe un model formal al domeniului. Textele cu termenii adnotați cu conceptele corespunzătoare din domeniul juridic, care descrie acest domeniu, va îmbunătăți procesul de extragere a informației din texte și documnte cu conținut juridic și pentru limba română. Textele vor contribui la obținerea unor rezultate mult mai calitative în Traduceri Automate prin dezambiguizarea termenilor juridici (Fillmore:2002).

Pledăm pentru ideea prin care corpusurile adnotate să fie constant reactualizate. În vederea corectitudinii datelor este una din multele premise care pot elucida probleme persistente în folosirea în limbajul comun: exemple din presă.

This is an area where, by *acts* of commission and omission on the part of ... and laity over many decades, we have, I confess, *acted* shamefully (Кубрякова 1997: 435) ”Cautionary tales of Baba Yaga *acted* to deter children from wandering ... It *acts* as a place for refugees to flee from war, a source of income for ...” (Hugo : 2013)

Verbul	Definiție	Semantic Roles	Exemple adnotate
ACT(V) - a acțiune / a se comporta / interpreta / a juca	To carry out an action To appear or seem to / Something done that has legal significance	[ROLE] / [PERFORMER]	... declaring what Officer shall then act as President. such Officer shall act accordingly ,
ABRIDGE(V) – prescurta/a reduce a limita/ a restring drepturile/	to reduce length of (a written work) by condensing or rewriting / to curtail; diminish	[AGENT]/ [ATTRIBUTE]/ [CAUSE]/ [DIFFERENCE]/ [ITEM]	... which shall abridge the privileges and immunities of the United States citizens of the United States , or in any way abridge ...

Folosirea în limbajul comun: exemple din presă: (Turner : 2015).

Atenționăm că polisemantismul termenilor poate fi o altă instigare pentru construirea corpusului juridic. Termenii juridici în limba română în domeniul penal, procesual penal, pot evoca diferite scenarii, și diferite cuvinte pot evoca același scenariu. Cuvântul *accuse* are câteva cadre semantice, evocând câteva unități lexicale (Judgment_communication), (Notification_of_charges), (Judgment) –ca un cuvânt mai general decât unitatea lexicală *charge*. În timp ce *accuse* (a acuza) evocă cadrul CRIMINAL_INVESTIGATION , unitatea lexicală *accuse* (to charge) evocă cadrul CHARGING. La fel și cu *abridge* sau *act*.

Domeniile juridic și penal includ multe exemple de cuvinte polisemantice. Cuvântul (engl. to testify), care semnifică *a depune mărturie*, evocă cadrul CRIMINAL_INVESTIGATION, cadrul PROBATORY_HEARING, și cadrul COURT_EXAMINATION. Cuvântul (a mărturisi) evocă aceleași cadre. Deși locuțiunea *a depune mărturie* (engl. to testify) și verbul *a mărturisi* (engl. to give evidence) pot fi considerate ca sinonime în anumite contexte, acestea prezintă o variație de sens. Cuvântul *a depune mărturie* în general este legat de martorul unei infracțiuni, atunci când el / ea decide să depună mărturie în mod voluntar, în timp ce cuvântul (engl. to give evidence) este folosit în contexte când persoana este impusă de o autoritate să depună mărturie. Diferența de sens dintre ele ar putea fi modelată într-un lexicon juridic bazat pe crearea a două cadre diferite: martor și acuzat (engl. WITNESS AND ACCUSED). Cadrul MARTOR va fi evocat de verbul *to testify* (*a depune mărturie*) și elementul ACUZAT va fi evocat de verbul (*a mărturisi*). Adnotatorul trebuie să analizeze contextul în care este introdusă unitatea lexicală, în scopul de a alege cadrul însușit (Fillmore:1968).

Bazându-ne pe analiza resurselor terminologice de nominalizare *ale elementelor modelului mental a realității în aspectul juridic*, putem face următoarea concluzie: în diferite cadre modelate în discursul juridic, se disting caracteristici invariante și componente în interiorul cărora pentru fiecare cadru, există diferențe și trăsături personalizate. Într-adevăr, după cum a mai fost menționat de către cercetători, tipul cadrului ca reprezentare mentală este determinat de specificul reprezentării codificate.

Adnotarea discursului juridic nu poate fi realizată fără ajutorul unor instrumente specifice.

În acest studiu de caz, vom purcede la analizarea conceptului *Constitution* cu ajutorul softului PaLinKa. În ultimii ani, necesitatea de a produce corpusuri reutilizabile a condus la o utilizare tot mai mare de codificare XML în adnotare. Drept urmare, adnotarea nu poate fi aplicată folosind editoare de text simple. În plus, adnotarea discursului este, de obicei complicată și necesită instrumente specializate. În acest subcapitol, vom prezenta cele mai importante caracteristici ale unui instrument de discurs de adnotare (Fillmore:1976).

PaLinKa, instrumentul prezentat în această lucrare, întrunește toate aceste cerințe, fiind adecvat pentru adnotarea discursului juridic.

Documentul *Constitution* a fost împărțit în 9 fișiere XML ce se deschid respectiv cu un alt program Notepad ++ și care este destul de simplu de instalat pe PC.(U.S. Constitution).

```
[MARKER]
NAME:CRIME
BGCOLOR:10,17,2
FGCOLOR:248,248,250
ATTR:ID=# ;defines an unique id for each tag
PREFIX:ACT
PUT_IN_TREE:1
HOT_KEY:F6
```

```
[MARKER]
NAME:MESSAGE
BGCOLOR:243,109,132
FGCOLOR:248,248,250
ATTR:ID=# ;defines an unique id for each tag
PREFIX:ACT
PUT_IN_TREE:1
HOT_KEY:F6
```

```
[MARKER]
NAME:ACT
BGCOLOR:163,243,109
FGCOLOR:8,17,2
ATTR:ID=# ;defines an unique id for each tag
PREFIX:ACT
PUT_IN_TREE:1
HOT_KEY:F6
```

Fig. 1. O parte din fișierul de preferințe folosit pentru adnotare

Acestea sunt câteva preferințe ce au fost folosite pentru adnotarea cuvintelor de referire. NAME: - denumirea tagului poate fi ales de

adnotator, în funcție de cadrele și rolurile semantice RS pe care dorește să le evidențieze, ACT, CRIME, MESSAGE. Prin urmare, pe ecranul principal al programului nu se afișează tagurile XML, astfel încât textul poate fi ușor de citit. În scopul de a identifica tag-urile prezente în text, am specificat o bază de culori pentru a afișa textul adnotat și pentru a avea limitele marcate în mod explicit, în cazul dat, au fost afișate și etichetate patru fișiere de taguri care nu se repeta (în total 140 taguri), nici după denumire, nici după nuanța lor cromatică.

Adnotarea coreferențială este în mod notoriu o însărcinare consumatoare de timp și muncă. Am marcat legăturile coreferențiale dintre entități, din text în mod manual. De obicei, fiecare entitate primește un ID unic și un link între cele două entități ce a fost marcat folosind aceste ID-uri. Aceste ID-uri sunt gestionate automat de programul PaLinKa. Unele link-uri se referă la mai mult de o singură entitate. Acest fapt poate fi, de asemenea, codificat .

Lanțurile coreferențiale pot fi identificate rapid prin utilizarea arborelui entităților în partea dreaptă a ecranului (vezi figura 1) sau prin evidențierea lor. Fiecare cadru conține mai multe unități lexicale LU, unele dintre aceste, de asemenea, includ alte LU. Având în vedere această bogăție de tag-uri, unul din avantajele de a folosi acest program este, în mod notoriu, că el ascunde tagurile XML, folosind culori pentru fiecare etichetă. În afară de aceasta, este posibil să adaptăm programul pentru a marca începutul și sfârșitul fiecărei etichetări, folosind un caracter ales de noi. Această caracteristică s-a dovedit, de asemenea, a fi utilă pentru adnotarea întreprinsă. Este posibil să se observe în Figura 1, unde limitele fiecărui tag sunt marcate prin paranteze patrate. Fiecare tag (rol sintactic RS) are o culoare aparte, deoarece am analizat exclusiv verbele din Constituția SUA, acestea având culoarea galbenă. De exemplu LU CHOOSE (v), are următoarele RS COGNIZER / POSSIBILITIES / CHOSEN, iar cadrul este Choosing (Anexa 3). COGNIZER ia decizii pentru CHOSEN (fie acesta un element sau un curs de acțiune), dintr-un set de POSSIBILITIES. COGNIZER poate avea un INTENDED_PURPOSE pentru CHOSEN (Atkins:1994).

be President of the Senate, but shall have no Vote unless they be equally divided . The Senate shall **choose** their other Officers , and also a President pro tempore , in the absence of the Vice President , or when he shall **exercise** the Office of President of the United States . The

shall consist of a Senate and House of Representatives . Section 2 - The House **The House of Representatives** shall be **composed of** **Members chosen** every second Year by the People of the several States , and the Electors in each State shall have the Qualifications requisite for Electors of the most numerous Branch of the State Legislature . **No Person shall be** a Representative who shall not have **Executive Authority** thereof shall **issue Writs of Election** to fill such Vacancies . The House of Representatives shall **choose** their Speaker and other Officers ; and shall **have the sole Power of Impeachment** . Section 3 - The Senate **The Senate of the United States** shall be

The Congress may by law **provide** for the case of the death of any of the persons from whom the House of Representatives may **choose** a President **whenever the right of choice shall have devolved upon them** , and for the case of the death of any of the persons from whom the Senate may **choose** a Vice President **whenever the right of choice shall have devolved upon them** . 5 . Sections 1 and 2 shall take effect on

Fig. 2 Exemplu LU și RS marcate în text

CHOSEN identifică entitatea sau cursul de acțiune, care este ales dintre POSSIBILITIES.

COGNIZER îl alege pe CHOSEN din toate POSSIBILITIES.

COGNIZER face o alegere dintre un set de POSSIBILITIES. POSSIBILITIES sunt de obicei exprimate prin intermediul unei fraze oblice, care indică alternativa sau alternativele, sau de către o propoziție subordonată (alegerea de a face sau alegerea să nu o facă), de obicei, condusă de „sau” sau „dacă”.

Schematic va fi reprezentat astfel:

Tabelul 1. Relația semantică pentru verbul CHOOSE

No	Subiect	verb	CHOSEN	COGNIZER	POSSIBILITIES
1	The Members	chosen	every second year	by the people of the several States	

2		choose	their other Officers...a President pro tempore	The Senate	
3		choose	heir Speaker and other Officers	The House of Representatives	
4		choose	a President	The House of Representatives	whenever the right of choice shall have devolved upon them
5		choose	a Vice President	Senate	whenever the right of choice shall have devolved upon them

Verbul *choose* (a alege), după tabelul de mai sus, necesită obligator CHOSEN și COGNIZER (ES nucleare), opțional însă POSSIBILITIES (ES non-nucleare). Verbele cu sensuri aferente precum *pick*, *select* sau *opt*, urmează să aibă aceleași însemnătate. Fiecare dintre aceste verbe indică sau evocă diferite aspecte ale cadrului. Verbul *choose* (a alege), se focalizează pe CHOSEN și COGNIZER, având ca fundal POSSIBILITIES sau alte explicații. Ideea este că cunoașterea sensului oricărui dintre aceste verbe necesită să se știe ce are loc într-un anturaj juridic, în cazul dat, cunoașterea conținutului Constituției SUA și cunoașterea sensului structurat de cadru oferă fundal și motivație pentru categoriile reprezentate de cuvinte. Cuvintele, care sunt material lingvistic, evocă cadrul (în mintea unui vorbitor / ascultător); interpretul (o exprimare sau un text în care apar cuvintele) invocă cadrul. O descriere completă a acestor verbe trebuie să includă, de asemenea, informații cu privire la proprietățile lor gramaticale și diverse modele sintactice în care acestea apar. Ce elemente sau aspecte ale cadrului pot fi realizate ca subiect al verbului, ca obiect, în cazul în care există, și care va fi forma de suprafață dintre celelalte? Care dintre aceste elemente sunt opționale și care sunt obligatorii? De exemplu în propoziția, *The Members chosen every second year by the people of several States, The Members* este subiectul, *chosen* verbul, *every second year* – TIME, *by the*

people of several States – COGNIZER. Dintre acestea, CHOSEN and COGNIZER sunt obligatorii, și reprezentate în forma de suprafață de grupuri nominale.

Definirea cuvintelor în ceea ce privește cadrele și prototipurile oferă o abordare utilă a problemei limită pentru categoriile lingvistice. Pentru a ilustra această abordare, este mai degrabă necesar de definit ca un cadru de fundal, decât în termeni referitori la toate circumstanțele neobișnuite în care ar putea fi utilizat cuvântul. Faptul că verbul *choose* ar putea să apară în contexte care nu se potrivesc cu prototipul ne sugerează că vorbitorii sunt dispuși să extindă cadrul cuvântului sau să creeze un nou cadru.

Alt concept aplicat este cel de perspectivă. În exemplul *The Senate choose their other Officers ... a President pro tempore*, evocând cadrul *Choosing*, În timp ce se menționează toate elementele cadrului, raport asemănător anturajului juridic, prioritar ar fi punctul de vedere al celui care alege – COGNIZER. Similar, propoziția *their other Officers... a President pro tempore was chosen by the Senate* este raportul anturajului juridic din perspectiva celui care alege (COGNIZER).

Referințele Bibliografice

BTS Atkins, *Analysing the verbs of seeing: a frame semantics approach to corpus lexicography*. In Susanne Gahl, Johnson, Christopher, and Dolbey, Andrew, *Proceedings of the Twentieth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley Linguistics Society, 1994.

<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal>

Charles Fillmore, *The case for case*. In E Bach and Harms, R, *Universals in Linguistic Theory*, Universals in Linguistic Theory. Holt, Rinehart & Winston, New York, 1968, p.14-25.

Charles J Fillmore, *Frame semantics and the nature of language*. *Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the Origin and Development of Language and Speech*, 1976, p.20-32.

Charles J Fillmore, Petruck, Miriam RL, Ruppenhofer, Josef, and Wright, Abby. *FrameNet in Action: The Case of Attaching*. *IJL*, 2003, p.16:297-332.

Charles J Fillmore. In *Proceedings of 19th International Conference on Computational Linguistics*, Taipei. COLING, 2002.

Fourth Amendment – U.S. Constitution,
<http://constitution.findlaw.com/amendment4/amendment.html#sthash.Vzntl5je.dpuf> (visited 20.12.2017).

Sama Hugo, "The Vanquishing of Witch Baba Yaga", USA, 2013,
<http://screen.artshub.com.au/news-article/reviews/film/sama-hugo-/the-vanquishing-of-witch-baba-yaga-245187> (visited 21.04.2014).

Turner, Nancy, "Republicans Violate 26th Amendment And 'Abridge' Youth Voting Rights In NC", *Turner, Nancy "American University Law Review"*, The Young and the Restless: How the Twenty-Sixth Amendment Could Play a Role in the Current Debate over Voting Laws, July 1, 2015. (visited 10.02.2016).

Кубрякова Е.С. *Части речи в когнитивном аспекте*. - М., 1997, p. 435.

NOTE-TAKING STRATEGIES FOR ACADEMIC SUCCESS

Natalia BOLGARI,

Academia de Studii Economice din Moldova, Chişinău

Abstract: *Articolul abordează procesul de luare a notițelor. Se accentuează importanța tehnicilor de luare a notițelor pentru studenții actuali într-un mediu cu o varietate de informații. Mai mult decât atât, se descriu procedeele de luare a notițelor, specificându-le pe cele mai importante. Merită de menționat faptul, că articolul descrie strategiile de luare a notițelor cele mai utile pentru studenți, cum ar fi Outlining, Metoda Cornell, Metoda Mind Map și Metoda Split Page, atenționând avantajele și dezavantajele acestora.*

Key words: note-taking strategies, Outlining, Cornell Method, Mind Mapping Method and Split Page Method.

Introduction

Developing an organized system of note taking is a critical part of academic success. Taking great notes doesn't help students retain more material, but also helps develop higher order thinking skills. When taking notes, they are forced to arrange concepts in terms of priority, relevance and interconnectedness.

Done right, their notes can be far more than a tool for rote memorization and acing tests, they also help students to master the concepts

behind the material. Note taking protocols and guidelines help a lot today's information-overloaded students.

Note-taking, like other forms of study, is a skill set. Unfortunately, few high school students are truly prepared for the level of information processing demanded of them in college. The best way to prepare for college-level coursework is to develop college-level standards of note taking and organization. Pursuing these standards students have to:

- **Handwrite their notes.** Scholarly evidence supports the link between handwritten notes and memory retention; handwriting reinforces the neural pathways that help students remember new concepts. Over time, the practice of taking good notes will help them quickly identify salient points and flag unclear concepts for further investigation.
- **Annotate texts as they read them.** Taking notes in the margins of the textbook prior to the lecture can spotlight concepts students need more of an explanation on, and outlining highlights from their professor's lecture can not only serve to answer those questions but to identify important material they will see again on a test.
- **Learn to hear and recognize key points.** As the instructor speaks, he or she may drop hints that an important nugget of data is about to be delivered. When students hear phrasing or cues like the ones listed below, it is worth paying special attention to the information that follows:
 - ✓ Usage of numbers: "There are three main branches" or "The second most often seen is ..."
 - ✓ Usage of an example or hypothetical situation
 - ✓ Reference to an item or passage
 - ✓ Usage of "the following" whether it be steps, ideas, or people
 - ✓ Change in volume or tone of voice
 - ✓ Elaborate gesticulation or dramatic explanation of a point
 - ✓ Reference to anything written on the board or in PowerPoint
 - ✓ Transitional language such as "consequently" or "therefore".
- **Revisit and review their notes regularly.** The completed notes are students' best tool to prepare for exams and other assignments in the class. It's long been proven that information contained in written notes has a 34% chance of being remembered, versus only 5% of material

not written into notes. Repeating concepts or ideas out loud while studying has been proven to increase memory retention even more. If we are uncomfortable reciting information aloud, simple memory rehearsal has been found to significantly increase the amount of information that can be recalled on demand.

However, there are some tips that may be helpful at any learning level:

1. Don't write everything you hear, stick to main ideas.
2. Keep notes in keywords or short phrases.
3. Choose handwriting over a keyboard for better memory retention.
4. Consider your objective in taking these notes.
5. Be accurate, fact-check when necessary.
6. Use consistent abbreviations or acronyms that make sense to you.
7. Leave white space for additions and revisions.
8. Always write notes on the same size paper, preferably within the same binding or covering.
9. Budget time directly after class to review notes and fill in with more information.

What to Write Down

The focus while taking notes should be two-fold. First, **what's new?** There's no point in writing down the already known facts. If the student already knows that the Declaration of Independence was written and signed in 1776, there's no reason to write that down. Anything he *knows* can be left out of his notes.

Second, **what's relevant?** What information is most likely to be of use later, whether on a test, in an essay, or in completing a project? He/she should focus on the points that directly relate to or illustrate his/her reading or learning. The kinds of information to pay special attention to are:

- **Dates of events:** Dates allow to a) create a chronology, putting things in order according to when they happened, and b) understand the context of an event. For instance, knowing Isaac Newton was born in 1643 allows you to situate his work in relation to that of other physicists who came before and after him, as well as in relation to other trends of the 17th century.

- **Names of people:** Being able to associate names with key ideas also helps remember ideas better and, when names come up again, to recognize ties between different ideas whether proposed by the same individuals or by people related in some way.

- **Theories:** Any statement of a theory should be recorded — theories are the main points of most classes.

- **Definitions:** Like theories, these are the main points and, unless the student is positive he/she already knows the definition of a term, the latter should be written down.

- **Arguments and debates:** Any list of pros and cons, any critique of a key idea, both sides of any debate should be recorded. This is the thing that advancement in every discipline emerges from, and will help the students understand both how ideas have changed (and why) and also the process of thought and development within the particular studied discipline.

- **Images and exercises:** Whenever an image is used to illustrate a point, or when an in-class exercise is performed, a few words are in order to record the experience. Obviously, it is overkill to describe every tiny detail, but a short description of a painting or a short statement about what the class did should be enough to remind and help reconstruct the experience.

- **Other stuff:** Just about anything a professor writes on a board should probably be written down, unless it's either self-evident or something you already know. Titles of books, web-sites and other media are usually useful, though they may be irrelevant to the topic at hand. It's worth paying attention to other student's comments, too, trying to capture at least the gist of comments that add to his/her understanding.

- **Their own questions:** Students should record their own questions about the material as they occur to them. This will help them remember to ask the professor or look something up later, as well as prompt to think through the gaps in their understanding.

Organized notes are the most useful notes

The notes are useless if they lack organization or a structure which can be followed later. There are different note-taking strategies:

Outlining

Whether using Roman numerals or bullet points, outlining is an effective way to capture the hierarchical relationships between ideas and

data. In a history class, the students might write the name of an important leader, and under it the key events that he or she was involved in, and below a short description of each. And so on. Outlining is a great way to take notes from books, because the author has usually organized the material in a fairly effective way, and the student can go from the start to the end of a chapter and simply reproduce that structure in his/her notes.

For lectures, however, outlining has limitations. The relationship between ideas isn't always hierarchical, and the instructor might jump around a lot. A point later in the lecture might relate better to information earlier in the lecture, leaving the student to either a) flip back and forth to find where the information goes best (and hope there's still room to write it in) or b) risk losing the relationship between what the professor has just said and what he/she mentioned before.

Cornell Method

The *Cornell Method* (fig.1) has been and remains one of the most popular note-taking methods amongst students today. According to this technique we simply **divide up our notes into 3 sections**. A column on the left side of the page is 2.5" thick. Additionally, a 2"-deep row or box is left empty at the bottom of the page. The right column is home to the **general area**, which is, in fact, used by the students for their lecture notes. This is where they keep their most important ideas that the teacher has covered during class. The space in the column to the left is reserved to call out crucial points or to compliment the general area, and to self-test, while the blank row at the bottom is reserved for a summary, and it is intended for use when reviewing or studying the class notes. It is important to try to summarize as much as possible. Writing **notes in the margins** helps the student understand and relate each part of his notes. This section may develop during the class itself or at the end of it. This lessens the need to keep up with the teacher's delivery and write fast. The self-testing ability of students using the Cornell Method is unique among the note-taking strategies and is a known predictor of success on tests.

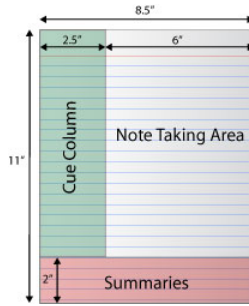


Fig. 1 A template of the Cornell Method

Mind Mapping Method

Alternatively, visual learners may find another form of note-taking, known as *mind-mapping* (fig. 2), most useful. In this format, a central concept or idea is placed in the center of a page. As the professor adds new ideas, a diagram is created that visually illustrates the connections between each item. This can be roughly drawn in class and filled in with more details later. They can be hand-drawn according to templates that make sense to us or computer-generated via software.



Fig. 2 An example of how to organize a Mind Map

When done properly, mind maps will serve as a display tool that visually details the problem, concept or idea in ways that are especially relevant to group brainstorming sessions. This method is based on **the use**

of visual aids to improve how the brain processes information. It involves using pictures, graphs, diagrams, etc. Rather than writing long paragraphs of information, our brain follows the information sequentially. The use of colours and other visual elements such as different sized letters, also known as **supernotes**, favours the user. Because of this, Mind Maps are becoming one of the most widespread methods of note-taking. These resources make it possible to develop ideas and connections easily in a visual environment.

Split Page Method

This method has similarities with the Cornell Method; however, it is still a principle unto itself. According to this method we **divide the page vertically into two sections**: the main idea and secondary ideas. The idea is that, while taking notes, the students are organizing everything simultaneously.

This method may require some adjustment at first but in the long run, it will help the learner **better optimize his/her study time** when using these notes.

Notes in outline format often rely on bullets to show hierarchy among related concepts and information. As we are outlining, it's a good idea to leave white space on the page, especially if we are unfamiliar with the topic. This allows room to add bulleted explanatory notes or corrections later. Some students prefer to leave a blank column to one side of the page, later using that space for questions or to clarify the rest of their notes.

As you have seen, all the above mentioned strategies are designed to help students take more effective notes at home, in lecture halls or anywhere they have access to Exam Time. However, it is important that everyone develops **his/her own language of symbols** and style, which could facilitate the note-taking process and bring success.

Conclusion

In conclusion, it is worth mentioning that the ability to take effective, meaningful notes is a crucial skill. Not only do good notes help students recall facts and ideas they may have forgotten, the act of writing things down helps many learners to remember them better in the first place. Strategies like Outlining, Cornell Method, Mind Mapping and Split Page Method might be of great help to learners while taking effective notes.

However, every student has to develop his/her own note-taking style for a better understanding of the heard or read message.

References:

Kesselman-Turkel, Judi & Peterson, Franklynn, *Note-Taking Made Easy*, Chicago, Contemporary Books 1982, ISBN: 0-299-19154-0

McPherson, Fiona, *Effective Notetaking*, 2nd edition, published by Ways Press, Wellington, New Zealand, 2013, ISBN: 978-1-927166-08-6

Macdonald, Vernon, *Note Taking Skills for Everyone*, Chicago, Contemporary Books, 2014, ISBN: 9781500456061

<https://www.pinterest.com/explore/note-taking-strategies/>

<https://sites.google.com/a/asdk12...s.../note-taking-strategies>

www.dartmouth.edu > Home > Assess your Learning Style

EIN MANN – EIN WORT? DEUTSCHE, RUSSISCHE UND RUMÄNISCHE SPRICHWÖRTER ÜBER MÄNNER

Irina BULGACOVA,

Universitatea „Alec Russo“ din Bălți

Аннотация: В статье даётся сопоставительный анализ немецких, румынских и русских пословиц и поговорок, посвященных мужчинам. Рассматривается форма данных фразеологических единиц в сравниваемых языках, на основе семантического анализа устанавливаются универсалии и различия в содержании исследуемых пословиц, отражающих свойства и особенности национального характера, отношение к мужчине в немецкой, румынской и русской культурах.

Schlüssewörter: Sprichwort, sprichwörtliche Redensart, Zusammengezoogenheit, syntaktischer Parallelismus, Vergleich, semantische Analyse.

Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten sind Träger der Kultur des Volkes, seiner Lebensweise und Traditionen, seiner Gewohnheiten und Vorstellungen. Darin spiegeln sich die jahrhundertlange Geschichte des jeweiligen Volkes, dessen Werte und Erfahrungen wider. Die Kenntnis dieser bildhaften, oft symbolischen Sprach- und Kulturphänomene hilft zahlreiche Vorurteile abbauen und trägt somit zu einem besseren

Verständnis zwischen den Völkern bei. Als Träger der nationalen Besonderheiten eignen sich Sprichwörter besonders gut für kontrastive linguo-kulturelle Untersuchungen.

Das Anliegen dieses Beitrags besteht in einer vergleichenden strukturell-semantischen Analyse der Sprichwörter über Männer in drei Sprachen: im Deutschen, Russischen und Rumänischen. Die Wahl der zu vergleichenden Sprachen ist durch die Erfordernisse des praktischen interkulturell orientierten Deutschunterrichts an moldauischen Universitäten bedingt.

Die Sprichwörterforschung kann in der Germanistik eine lange Tradition nachweisen. Hier sind Abhandlungen von Seiler (1922), M. Hain (1951), L. Röhrich (1977), Bausinger (1980), Mieder (2000), Kispál (2007), Umurova (2005), Jesenšek (2013) zu nennen, die das Sprichwort von verschiedenen Gesichtspunkten aus betrachten, was in zahlreichen Bestimmungen des Begriffs „Sprichwort“ zum Ausdruck kommt. Alle Forscher sind darüber einig, dass die Sprichwörter allgemein bekannte, volkstümliche kurze Sätze sind, die Wertungen und Erfahrungen der Generationen enthalten. Unterschiedlich ist die Meinung der Wissenschaftler in Bezug auf die Lehrhaftigkeit und die Weisheit von Sprichwörtern. Bausinger, der das Sprichwort „als partiell gültige Lebensregel“ definiert, schreibt, dass es keine absolute Weisheit ausdrückt (Bausinger 1980: 103). Mieder hingegen meint, dass Sprichwörter als allgemein bekannte, festgeprägte Sätze eine Lebensregel oder Weisheit in prägnanter, kurzer Form vermitteln (Mieder 1999: 5). Die Meinung von Mieder teilt auch Umurova: „Das Sprichwort ist ein traditioneller, wiederholbarer, leicht einprägsamer, allgemein bekannter, anerkannter und volkstümlicher sowie festgeprägter Satz, der eine Lebensregel oder Weisheit prägnant und kurz zum Ausdruck bringt...“ (Umurova 2005: 21). Das Sprichwort kann lehrhaft und absolut weise sein oder mit der Lehrhaftigkeit und absoluter Weisheit nichts zu tun haben. Wichtig ist, dass die Sprichwörter bestimmte Lebensvorstellungen, Denkweisen, „sozial verbindliche Wertungen“³ des jeweiligen Volkes wiedergeben und in diesem

³ Hain, M. *Sprichwort und Volkssprache*. - Gießen, 1951.

Sinne kulturspezifisch sind. Die Bedeutung von Sprichwörtern hängt immer von der kommunikativen Situation ab. Dasselbe Sprichwort kann als Begründung, Lehre, Rechtfertigung, Vorschlag oder Beweis vorkommen.

Das Sprichwörtergut aller drei Sprachen enthält Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten, die dem Thema „Mann“ gewidmet sind. Es fällt sofort auf, dass in vielen dieser Sprichwörter der Mann der Frau gegenübergestellt wird. Fast zwei Drittel der rumänischen Sprichwörter haben als eine Komponente nicht das Wort ‚bărbat‘, sondern das Wort ‚om‘, unter dem aber der Mann gemeint wird. In den meisten analysierten russischen Sprichwörtern wird statt des neutralen Substantivs ‚мужчина‘ das umgangssprachliche Wort ‚мужик‘ verwendet, was den volkstümlichen Charakter dieser sprachlichen Phänomene unterstreicht. Infolge der strukturellen Analyse von deutschen, russischen und rumänischen Sprichwörtern haben sich mehrere Konvergenzen in Bezug auf die äußere Form erwiesen.

Die untersuchten Sprichwörter entsprechen einem der wichtigsten Stilgesetze des Sprichwortes - der Kürze. Diese kurze Form von untersuchten Sprichwörtern über Männer wird vor allem durch den Gebrauch elliptischer Konstruktionen erreicht. Ausgelassen werden meist Prädikate: *Ein Mann, ein Wort; eine Frau, ein Wörterbuch. Мужик горбом, а барин горлом. Om cinstit în casă goală.* In den deutschen Sprichwörtern fehlt auch der Artikel häufig, z.B.: *Mann ist nur so weise, wie seine Frau meint.* Trotz der Neigung zur Kürze sind in drei Korpora auch längere Sprichwörter und sprichwortähnliche Wendungen vertreten, die aus drei und mehreren Teilen bestehen, z.B.: *Eine Frau kann mit einem Teelöffel mehr aus der Hintertür werfen, als der Mann mit einer Schaufel zur Vordertür hereinschaffen kann. Птица ошибется – в ловушку попадет, мужчина ошибется – свободу потеряет. Bărbatul să aducă cu sacul, muierea să scoată cu acul, tot se isprăvește.*

Die untersuchten Sprichwörter sind meist einfache Prosa-Aussagen, trotzdem weisen sie unterschiedliche sprachliche und rhetorische Stilmittel auf. Die Sprichwörter der beiden Korpora zeigen eine Neigung zum Rhythmus, dessen Wirkung durch den Reim gestützt wird:

Kleider schätzen wir, wenn sie neu sind, Männer, wenn sie alt sind. Ist das Bier (der Wein) im Manne, ist der Verstand in der Kanne. Mann und Weib sind ein Leib.

Мужуку одна забота, чтобы шла путем работа. Мужичок неказист, да в плечах харчист. Мужичок-то зол, да в руках у него кол: есть надежа, то будет и одежа.

Omul care-i prost n-are nici un rost. Bărbatul fără muiere, ca și cînd ar fi luat de iele. Bărbatul gîndeam păpușe, și el nu-ncape pe ușe.

Für die analysierten Sprichwörter ist auch die Technik des syntaktischen Parallelismus relevant. Dieser steht in enger Beziehung zum Reim und setzt sich meist aus zwei Teilen zusammen. Der erste Teil enthält den Hauptgedanken, der zweite - eine ergänzende Antwort auf die Idee des ersten Teils. Zwischen den beiden Teilen können folgende Verhältnisarten bestehen:

- ein Gegensatz: *Wenn der Ehemann viel verdient, gibt die Frau viel aus. Мужики свои ошибки при себе держат, а женщины ими делятся. Băiatul cere pușcă și fata cere furcă.*
- eine Ähnlichkeit: *Wie der Mann, so die Frau. Пес космат – ему тепло; мужик богат – ему добро. Bărbatul după muiere și copilul după mamă se cunoaște.*
- eine Ursache: *Der ist ein Narr, der seine Frau zur Weihnachtszeit heiratet, denn wenn das Korn gemäht werden soll, muss das Kind geboren werden. Плохой муж – что чемодан без ручки: нести тяжело, а бросить жалко.*

In den deutschen, russischen und rumänischen Sprichwörtern wird der Parallelismus häufig durch Vergleiche verstärkt, z.B: *Ein Mann ohne Frau ist wie ein Schiff ohne Segel. Мужик без жены, что гусь без воды. Omul fără soție ca o casă pustie.*

Gern arbeitet das Sprichwort in allen drei Sprachen auch mit scheinbarer Unlogik und Paradoxie: *Der Mann hat seinen Willen, aber die Frau setzt ihren durch. Мужчина радуется дважды: первый раз – когда женится, второй – когда остается без жены. Bărbat bun și usturoi dulce nu se poate. Omul ca omul, nasul e ce e.*

Die analysierten parallel aufgebauten Sprichwörter erhalten einen bestimmten Rhythmus und lassen sich dadurch leichter einprägen.

Bei der semantischen Analyse der Sprichwörter über Männer im Deutschen, Russischen und im Rumänischen haben sich die wichtigsten Gedanken herauskristallisiert, die sich auf die typischen Eigenschaften von Männern beziehen: Äußeres, Alter, Wohlstand, Macht- und Herrschsucht, Treue/Untreue, Fleiß und Arbeitsamkeit, Klugheit und Dummheit.

In Bezug auf das Äußere des Mannes weisen die Sprichwörter in allen drei Sprachen auffallende Ähnlichkeit auf. So wie auch der deutsche sprichwörtliche Mann (*Ein Mann braucht nur so schön zu sein, dass sein Pferd nicht scheut*) braucht der rumänische Mann keine besondere Schönheit. Es ist genug, wenn er ein bisschen schöner als der Teufel ist: *Bărbatul să fie puțințel mai frumos decât dracul. Om mare făre vrăjmași nu este. Omul de ce-i place, de aceea se îngrasă.* Ähnlicherweise thematisieren auch die russischen Sprichwörter das männliche Aussehen: *Мужика тяп-ляп срубили, а обтесать забыли. Мужик чуть краше черта — уже красавец. Не урод, так и красавец.*

In den deutschen Sprichwörtern wird das Alter der Männer mit Humor beschrieben: *Wir zählen die Jahre eines Mannes erst, wenn er nichts anders mehr zu zählen hat. Kleider schätzen wir, wenn sie neu sind, Männer, wenn sie alt sind.* Ein alter Mann ist sicherer als ein junger: *Unter eines alten Mannes Bart ist Schutz. Frage einen alten Mann, wenn du einen guten Rat brauchst. Es ist besser der Liebbling eines alten Mannes zu sein als die Sklavin eines jungen.* Ähnliche Gedanken werden auch in den russischen Sprichwörtern zum Ausdruck gebracht: *Старик, да лучше семерых молодых. И молод, да хил, и стар, да дюж. И стар, да семью кормит, и молод, да по миру ходит.* Einen alten Mann beschreiben die Deutschen liebevoll folgenderweise: *Alte Männer und Reisende haben das Recht zu lügen. Ein alter Mann ist doch kein D-Zug.* In den rumänischen Sprichwörtern hingegen werden nicht nur die Weisheit der alten Männer und Erfahrung hervorgehoben, sondern auch ihre physischen und geistigen Schwächen:

Omul bătrîn și nebun, leagă-l de gard și-i fîn. Omul când îmbătrânește copilărește. Bătrînii satului, ca cîinii la o turmă.

Die Sprichwörter über Geld und Eigentum repräsentieren im Deutschen und im Rumänischen vor allem den männlichen Blickpunkt: *Geld macht den Mann. Reiche Männer haben keine Fehler. Zwei Dinge*

regieren die Welt – Frauen und Geld. <> *Omul cel bogat e mai lăudat. Omul bogat e ca iepurele: sare unde vrea.* In den rumänischen Sprichwörtern wird auch die Armut des Mannes zum Ausdruck gebracht: *Omul sărac nici boii la jug nu-i trag, nici lemnele în foc nu-i ard. Omul sărac e tot de rîs.* Ein armer rumänischer Mann ist faul (*Bărbatul zice în fluier, muierea plînge de foame*) und träumerisch (*Omul sărac are o glindă mică, dar se vede tot în ea*). Im russischen Sprichwörtergut finden wir nicht viele Sprichwörter über reiche Männer: *У него кафтан с подкладкой* (d.h., dass er reich ist); *Добр Мартын, коли есть алтын; худ Роман, коли пуст карман.* Meist werden Reiche eher bedauert und verurteilt als beneidet, denn sie haben mehrere durch ihren Reichtum verursachte Probleme: *Богатому не спится: богатый вора боится. Богатый – что бык рогатый: в тесные ворота не влезет. Богатый и не тужит, да брюзжит.*

In den deutschen Sprichwörtern wird häufig geklagt, dass die Ehe den Mann arm macht: *Wer Not leidet, wenn er verheiratet ist, der wird reich sein, wenn er beerdigt ist. Frau und Kinder bedeuten Rechnungen. Es ist billiger, eine Frau zu finden, als zu füttern. Wenn der Mann ledig ist, klimpert das Geld in seinen Taschen.* Deshalb muss ein sprichwörtlicher Mann zuerst reich werden, erst dann heiraten: *Werde erst reich, dann Ehemann.* In der russischen Kultur hingegen wird die Rolle einer guten Ehefrau im Leben eines Mannes hervorgehoben: *Без жены дом – содом. Добрую жену взять – ни скуки, ни горя не знать. Плохая жена и хорошего мужа портит.*

Das politische und soziale Leben wurde viele Jahrhunderte lang von Männern bestimmt, sie waren und bleiben aktive Politiker und Staatsmänner. Auch im Familienleben spielten sie die führende Rolle. Diese soziale Rolle spiegelt sich im Sprichwörtergut von drei Sprachen wider: *Der Mann ist sein eigener Herr. Männer reden – Frauen schweigen. Der Mann ist der Herr aller Dinge. Jeder Mann ist König in seinem Haus.* <> *Bărbatul este cheia casului.* <> *Без мужа жена – всегда сирота (кругом сирота). Муж – глава в доме, а все-таки дети таковы, какова у них мать.*

Das Alltagsleben gibt aber auch andere Beispiele, wenn die Frau im Haus die erste Geige spielt, davon zeugen die untersuchten Sprichwörter:

Der Mann ist Kopf, die Frau hingegen das Genick. Ein Haar einer Frau zieht mehr als ein Pferdegespann. Solange es eine Welt gibt, ist es eine Frau, die sie regieren wird. <> *Bărbații numai atunci sînt domnii cînd nu sînt muirele acasă. Omul beat se crede împărat.* <> *Муж начет, жена пляшет, Жена поет, а муж волком воет.*

Die semantische Analyse der deutschen Sprichwörter über Männer lässt uns schlussfolgern, dass die Männer unter der Verschwendungssucht der Frauen leiden. Die Frauen verbrauchen viel von dem Reichtum der Familie, ohne dass es einen Nutzen oder Erfolg hat. Sie fordern auch materiellen Wohlstand: *Männer, die viel lieben, werden viel arbeiten.* Um das Eigentum zu beschützen, und damit die Frau nicht alles ausgibt, sollte der Mann sehr vorsichtig sein: *Eine Frau kann mit einem Teelöffel mehr aus der Hintertür werfen, als der Mann mit einer Schaufel zur Vordertür hereinschaffen kann. Eine nette Frau und eine Hintertür machen einen reichen Mann oft / schnell arm.* Auch in den rumänischen Sprichwörtern wird dieser Gedanke geäußert: *Bărbatul să aducă cu sacul, muireea să scoată cu acul, tot se isprăvește.* In vielen Sprichwörtern werden Männer vor Frauen gewarnt, denn sie sind für Männer gefährlich: *Wein, Frauen und Gesang bringen den Mann auf die schiefe Bahn. Spiel, Frauen und Wein bringen Männern lachend Kummer / Spiel, Frau und Wein zerstören Männer lachend.* In den untersuchten Sprichwörtern wird auch die Untreue der Männer behandelt. Ehrlichkeit und Weisheit der Männer werden einander gegenübergestellt: *Ehrliche Männer heiraten früh, weise nie.* Auf die Untreue der Männer werden die Frauen aufmerksam gemacht. Sie sollten den Männern nicht vertrauen: *Ein ehrlicher Mann ist das großartigste Werk Gottes. Manche Männer sind am fröhlichsten, wenn sie am weitesten von zu Hause sind.* Treue dagegen wird zu den positiven Eigenschaften in der russischen Kultur gezählt: *Достоинство мужчин должны определять их знания, а также сколь они верны, как держат обещанья.*

Fleiß, Arbeitsamkeit, Klugheit von Männern werden in der Gesellschaft hoch eingeschätzt. Davon zeugen folgende Sprichwörter in den verglichenen Sprachen: *Die Arbeit ehrt den Mann. Der kluge Mann baut vor.* <> *Omul harnic, muncitor, e pîne nu duce dor.* <> *Мужик берет*

силой да умом, баба – хитростью. Мужуку одна забота, чтобы шла путем работа. Мужик добрый не проказник, работает и в праздник.

Heutzutage verwendet man im Alltag vielfach variierte Sprichwörter in ironischer Weise:

Wähle deinen Mann wie deine Schuhe danach, wie bequem er ist und danach, wie lange er hält. Ein fauler Mann ist nicht besser als ein Toter, aber er nimmt mehr Platz ein. <> В жизни каждого мужчины наступает период, когда чистые носки проще купить. Настоящий мужчина должен построить жену, отрастить живот, и посадить печень.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die Sprichwörter über Männer im Deutschen, Rumänischen und im Russischen ähnliche Gedanken thematisieren. Praktisch in allen semantischen Gruppen sind deutsche, rumänische und russische Sprichwörter vorhanden. Gewisse Ähnlichkeiten weisen die Sprichwörter in Bezug auf solche Eigenschaften und Besonderheiten der Männer, wie Äußeres und Wohlstand, Macht- und Herrschsucht sowie Treue und Untreue. Hoch eingeschätzt werden Arbeitsamkeit und Intelligenz von Männern. Die Unterschiede betreffen meist die Anzahl der Sprichwörter und die Vergleichsbereiche, was durch die Spezifik der Kulturgemeinschaften bedingt ist. Manche Gedanken, die in den Sprichwörtern der deutschen Sprache oft verbalisiert werden, finden kaum Widerspiegelung in den rumänischen oder russischen Sprichwörtern und umgekehrt. Manchmal können auch entgegengesetzte Gedanken ausgedrückt werden. Die äußere Form der untersuchten Sprichwörter weist die typischen Merkmale dieser Gattung auf: Kürze, Zweiteiligkeit und Zusammengezogenheit. Kurz und prägnant zeigen die untersuchten Sprichwörter die Stellung des Mannes im sozialen Leben des Landes, drücken das Verhältnis der jeweiligen Gesellschaft zu bestimmten Eigenschaften, Handlungsweisen von Männern aus.

Bibliographie

Bausinger, H. *Redensart und Sprichwort*. // Bausinger, H. Formen der „Volkspoesie“. 2.Aufl.- Berlin: Schmidt, 1980.- S. 95-149.

Mieder, W. *Sprichwörter/ Redensarten – Parömiologie*. Studienbibliographien Sprachwissenschaft. Band 27.- Heidelberg: Groos, 1999.

Umurova, G. *Was der Volksmund in einem Sprichwort verpackt...Moderne Aspekte des Sprichwortgebrauchs – anhand von Beispielen aus dem Internet*. *Sprichwörterforschung*. Band 24.- Bern: Lang, 2005.

ON BLENDING IN MODERN ENGLISH

Angela CĂLĂRAȘ,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *Articolul cercetează telescoparea ca model de formare a cuvintelor, examinând abordările lingviștilor în definirea acestui tip important de creare a unor cuvinte noi în limba engleză modernă. Articolul se axează pe caracteristicile de bază ale prescurtărilor și încearcă să identifice diferite tipuri de cuvinte formate prin telescopare evidențind cele mai frecvent utilizate cazuri de cuvinte de acest fel.*

Scopul articolului este de a demonstra că telescoparea joacă un rol important în procesul de îmbogățire a vocabularului, dat fiind că engleza modernă este bogată în cuvinte telescopate, care au pătruns rapid în toate sferele vieții. Așa cum prescurtările apar în mod constant și sînt frecvent utilizate în comunicare, ele devin cuvinte obișnuite ale vocabularului nostru.

Key-words: fusions or portmanteau words, desubstantival nouns, deverbal, deadjectival, verbal blends, full blends, partial blends, main models, semantic peculiarities

Blending is one of the causes that contributes to the enrichment of the vocabulary. Many scholars agree that this *new method* is becoming more and more active and productive, and, it is believed to create a great part of the new words appearing in the English language. There are different names for this particular type of word- building such as *blends, fusions or portmanteau words*. This process is also called ”**telescoping**- because words seem to slide into one another like sections of a telescope” (Arnold 1986: 78). Many linguists interpret blends as a type of word- building, which is a combination of two or more words to create a new one, usually by taking the beginning of one word and the end of the other.

Smog -sm[oke] + [f]og

Faction- fact + [fict]ion

Foodled - food + [nood]le

As we see the meaning of the word that appears as a result of blending includes completely or partially the meanings of its structural components.

Analyzing word formation patterns linguists claim that the history of blending is closely connected with Lewis Carroll's works "Alice in Wonderland" and "Through the Looking Glass" where he skillfully created the first blends, and, we can state that he did this famously through the character of Humpty Dumpty:

'Well, "slithy" means "lithy" and "slimy"... You see it's like a portmanteau where two meanings are packed into one word.' (L.Carroll, p. 102)

Here are some other Carroll's examples:

Mimsy (adj.) - *miserable* + *flimsy*

Galumph (v.) - *gallop* + *triumph*

Blending has been investigated by many linguists in a variety of studies. Thus, speaking about word –building, a famous scholar Bauer affirms that "[a] *blend may be defined as a new lexeme formed from parts of two (or possibly more) other words in such a way that there is no transparent analysis into morphs*" (Bauer 1984: 239).

Cannon's work is based on an analysis of English blends where he formulates a definition which gives some criteria that are characteristic of the most typical blends: "A *blend involves a telescoping of two or more separate forms into one, or, rarely, a superposition of one form upon another*" (Cannon 1986: 123).

I. Arnold, in her work "The English Word." proposes the following definition: "*Blends may be defined as formations that combine two words and include the letters or sounds they have in common as a connecting element*" (Arnold 1986: 80).

Algeo's definition of blends is "A *blend is a word made by joining two or more forms but omitting at least part of one*" (Algeo 1991: 10).

Another scholar states that "*Blends are arbitrary portions of words clipped off and stitched together*" (Trask, p. 39).

To sum up all these definitions, we can say that *a blend occurs when two or more elements "blend" together, so that at the point of "mixture" something is either lost from at least one element, or shared by both.*

At the same time it is worth mentioning that there are different points of view concerning the place of blends among other types of word-building: "Sometimes it is identified with compound words, sometimes with abbreviation. There are opinions that blends occupy an intermediate position between compounds and abbreviations" (Бортучук 1988:174).

Yes, it can be said that all these differences of opinions can be accounted by the fact that it is a "young type" of word-building. According to Valery Adams, the main mass of blends appeared only in the 20th century and the productivity of this word-building type has permanently grown since then. We can affirm that these words represent a serious and considerable addition to the vocabulary of Modern English. Many blends bear a private or situational character and such words are not registered in dictionaries. And we have to remark that the peculiarity of blend words is their dependence on the context. Thus, we can conclude that it is hard to understand the meaning of the majority of blends without explaining their components.

Dwelling on the problem of blending, linguists consider that several criteria should be applied in order to understand their structure and meaning. Thus, blends are classified according to some parameters:

According to the parts of speech that appear as a result of blending. And it should be remarked that the results proved to be the following: the most numerous examples of new words appeared as nouns made by blending of two words: **Chunnel** - (channel + tunnel); **Magalog** - (magazine + catalogue); **Monergy** - (money + energy); **Faction** - (fact + fiction); **Infotainment** - (information + entertainment); **Worcoholic** - (work + alcoholic); **Candigram** - (candies + telegram). These are examples of **desubstantival nouns** which are mostly used by *business, mass media and advertising.*

Besides the above mentioned examples there are nouns formed from other parts of speech. These are **deverbal, deadjectival** and other types of nouns.

Speaking about **deadjectival nouns** we can give the following examples:

Intercom - (internal + communication); **Popaganda** - (popular + propaganda); **Mariculture** - (marine + agriculture); **Slang** - (slovenly + language); **Animatronics** -(animated+electronics).

There is a great number of **blending nouns fixed with one fully preserved word** such as:

Fanmiliarity - (fan + familiarity); **Japanimation** - (Japan + animation); **Foodgerator** - (food + refrigerator).

As for **deadjectival adjectives** we can offer such examples as:

Fantabulous - (fantastic + fabulous); **Affluential** - (affluent + influential); **Humongous** - (huge + monstrous); **Blafrican** - (Black + African); **Ginormous** - (gigantic + enormous).

We can also remark a number of **verbal blends**. Some of them were formed on the basis of conversion, so they could be regarded both as nouns and verbs.

Verbal blends: Flop - (flap + drop); **Waddle** - (wade + toddle); **Swipe** -(sweep + wipe); **Chortle** - (chuckle + snort); **Hassle** - (haggle + tussle); **Flurry** - (flutter + hurry);

Linguists claim that there are some models according to which blends are made.

Thus, blends are made according to the following four models:

Blends made of two fragmentary elements. Usually these blends are named **full blends**:

Stagflation - stag[nation] + [in]flation; **Chunnel** - ch[annel] + [t]unnel; **Biopic** - bio[graphical] + pic[ture]; **Memberlect** -[re]member + [recol]lect; **Broccoflower**- brocco[li]+ [cauli]flower.

Full blends may be also a combination of the initial element of the first word with the final fragment of the second word: **Tigon** - ti[ger] + [li]on; **Swacket** - sw[eater] + [j]acket; **Radionics** - radi[ation] + [electr]onics ; **Hesiflaion** - hesi[tation] + [in]flation;

It should be pointed out that the fragment of the basic word may be a bigger part of the word or may include only some letters or even one letter.

Another type of blends *are blends made of a full stem of the first basic word with a part of the stem of the second word*: **Artmobile** - art + [auto]mobile; **Boatel** - boat + [hot]el; **Breathalyser** - breath + [an]alyser.

Then linguists propose the third model of blends, and namely, *blends made of a cut fragment of the stem of the first initial word with a full stem of the second word*: **Teleplay** - tele [vision] + play; **Teleprinter** - tele[graph] + printer; **Lansign** - lan [guage] +sign; **Educreation** - edu[cation] + creation; **Ecopolitics** - eco[nomic] + politics.

Speaking about word-building patterns, linguists say that blends created on the second and third models are named *partial*. They claim that these blends are formations with fusion of both components. This fusion takes place one upon another both in pronunciation and in spelling. For example: **Beefish** - beef + fish; **Replicar** - replica + car ; **Barococo** - bar[oque] + rococo.

It is known that as a rule blends are formed of two elements. However there are formations made of three elements such as: **Bosnywash** — Boston + New York City + Washington; **Fritlux** - France + Italy + Benelux; **Ameslan** - American + sign +language; **Benelux** - Belgium + Netherlands + Luxemburg. Both elements of blends involve sliding together not only of sound but meaning as well. Semantic relations are different and according to these relations, Nikolenko A.G. distinguished two types of blends. These are **additive** and **restrictive**. So, the **additive** type is the one which consists of complete stems combined by the conjunction *and*: **Smog** - sm[oke] and [f]og ; **Brunch** - br[eakfast] and [l]unch ; **Wordrobe** - word and [ward]robe; **Frenglish**- Fre[ch] and [En]glish (Nikolenko 2007).

The elements of blends may belong to the same semantic field or lexico-grammatical class of words, while the **restrictive** type represents an attributive phrase where the first element serves as a modifier of the second: **Positron** - positive electron; **Telecast** - television broadcast; **Intercom** - internal communication.

As for the semantic peculiarities it should be pointed out that as a rule linguists distinguish three main meanings of blend words.

1. *These are blend words the general meaning of which is equal to the sum of meanings of their components*: **Oxbridge** -Oxford + Cambridge; **Colorcast** — color + broadcast ;**Fringlish** - French + English.

2. *Blend words the general meaning of which is not equal to the sum of meanings of their components.* This meaning is new and very often conveys additional information on the subject or phenomena of reality. For example: **Euratom** - Europe + atom; **Eldercare** - elderly + care; **Medibank** - medical + bank.

3. *Blends in which one component defines another, adds something to its meaning making it more accurate,* usually the second component is the basic one: **Airgation** - air + navigation; **Norlina** - North + Carolina; **Loxygen** - liquid + oxygen.

In conclusion we can say that in linguists' opinions it is but natural for all blend words to fall into certain semantic groups such as politics, science and technology, sport and travelling, mass media, everyday life, arts, etc.

All physical aspects of the universe and all aspects of human life can change, and language is no exception. Every aspect of people's life is reflected in the words they use to talk about themselves and the world around them. As the world changes – through invention, discovery, revolution, evolution, creation and personal transformation - so does the language.

Thus, it is certain that political life introduces blends because of changes in politics, the development of science and engineering brings its own blends, and, of course, television and mass media also create very many blend words as well.

References:

Adams, V. *An Introduction to Modern English Word-Formation*. London: Longman, 1976.

Algeo, J. *Fifty Years Among The New Words: A Dictionary of Neologisms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Arnold, I. *The English Word*. Moscow: M. High School, 1986.

Bauer, L. *English Word- Formation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Canon, G. *Historical Changes and English Word formation: New Vocabulary items*. N.Y., 1986.

Nikolenko, A. *English Lexicology. Theory and practice*. Vinnytsya: Nova Knyha, 2007.

Бортничук, Е. Василенко, Л. *Словообразование в современном английском языке*. Киев, 1988.

УДК 81.362 ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Полина ГИЛЕВИЧ,

*Universitatea de Stat din Transnistria "Taras Şevcenko",
filiala din Rîbniţa*

Abstract. *In the article the author analyzes structural and grammatical features of German phraseological units with the component "woman". The analysis is based on "German-Russian Dictionary of Phrase and Idioms" by L.E. Binovich and "Duden 11: Redewendungen". Special attention is paid to the structural and grammatical classification of phraseological units by I.V. Arnold. The results of structural classifications are displayed in the work.*

Ключевые слова: фразеология, фразеологические единицы, культурологическая лингвистика, именные (вербальные, адъективные, адвербиальные) фразеологические единицы, страноведение, национально-культурная семантика.

Фразеология является неотъемлемой и органической частью языковой системы. Становлению фразеологии как лингвистической дисциплины в значительной мере способствовали исследования В.В.Виноградова, И.И.Чернышевой и других ученых, в которых были определены основные понятия фразеологии и фразеологических единиц (ФЕ), намечены пути её дальнейшего изучения (Чернышева 1970: 79).

Постановка проблемы исследования фразеологии языка в лингвострановедческом аспекте стала возможной в связи с развитием теории лингвострановедения, представленной в работах Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Н.Г. Комлева, А.Д. Райхштейна и других исследователей (Мальцева 1991: 91). Результаты исследований фразеологий различных языков дают основание

утверждать, что "фразеология - отрасль языкознания, где особенно ярко отражено национальное своеобразие языка" (Арнольд 2012: 23), она "отражает не только экономическую и политическую историю, но и культуру народа" (Верещагин, Костомаров 1982: 89).

Работа с фразеологическими единицами (ФЕ) позволяет решать самые разнообразные задачи. С их помощью можно формировать и контролировать различные виды чтения; развивать умения монологической и диалогической устной речи и письма, активизировать лексику и, наконец, грамматику.

Цель этой статьи – системно описать и классифицировать ФЕ современного немецкого языка, исходя из разных грамматических функций, которые они выполняют в предложении. Для этого проанализируем грамматические особенности немецких ФЕ с компонентом «женщина», взятых из «Немецко-русского фразеологического словаря» Л.Э. Биновича (Бинович 1956), и «Duden Redewendungen (Duden 1998). Методом сплошной выборки нами были отобраны 52 фразеологические единицы.

Фразеологизмы употребляются в предложении как целые, неразложимые члены предложения. Поэтому возможна их классификация в зависимости от того, функции какой части речи они выполняют. С этой точки зрения среди фразеологизмов могут быть выделены именные/субстантивные, глагольные, адъективные и адвербиальные фразеологизмы (Виноградов 1977: 105).

В наших материалах имеются фразеологизмы первых четырех лексико-грамматических разделов. Самой многочисленной группой являются **субстантивные или именные ФЕ**, их число равно 29. Приведем примеры некоторых из них:

— «*Grüne Witwe*» – *sich tagsüber in ihrer Wohnung außerhalb der Stadt allein fühlende Ehefrau* (Бинович 1956: 299);

— «*Ein blondes Gift*» – *blonde Frau, die Männer verführt* (Duden 1998: 248);

— «*Die Mutter der Kompanie*» – *der Hauptfeldwebel* (Duden 1998: 529);

— «*Ein spätes Mädchen*» – *eine nicht mehr junge, sexuell unerfahrene, noch unverheiratete Frau* (Бинович 1956: 497).

В предложении указанные ФЕ выполняют функции, свойственные имени существительному, в предложении могут выступать подлежащим, дополнением.

В следующий по численности раздел вошли **глагольные** ФЕ в количестве 17 штук:

— «*Den Pantoffel schwingen*» – *den Ehemann unterdrücken, als Frau die eigentlich Herrschaft im Haus ausüben*;

— «*An Mutters Rockzipfel hängen*» – *unselbstständig sein* (Бинович 1956: 533);

— «*In gesegneten Umstände sein*» – *schwanger sein* (Duden 1998: 798);

— «*Etw. mit der Muttermilch einsaugen*» – *etw. von klein auf erlernen, erfahren* (Duden 1998: 530).

Глагольные фразеологизмы выступают в функции сказуемого двусоставного или односоставного предложения: им свойственны, в разной степени, глагольные категории – лица, числа, времени, наклонения и т.д. Адъективных и адвербиальных фразеологизмов найдено в вышеназванном источнике -3.

К **адъективным** относятся:

— «*Ein Plättbrett mit zwei Erbsen*» – *eine dünne weibliche Person mit sehr kleinem Busen* (Duden 1998: 580).

Эти фразеологизмы называют качества человека. В предложении они выполняют роль предиката, характеризующего субъект, что свойственно кратким именам прилагательным.

К **адвербиальным** мы отнесли такие ФЕ, как:

— «*Wie bei Mutter*» – *ganz wie zu Hause* (Бинович 1956: 529);

— «*Wie an der Mutterbrust*» – *ganz wie zu Hause* (Duden 1998: 551).

Как и отдельные слова, относящиеся к лексико-грамматическому разряду наречий, эти фразеологизмы обозначают различные признаки действия и в предложении могут быть обстоятельствами. Таким образом, все отобранные нами ФЕ, согласно классификации И. В. Арнольд, были сгруппированы в четыре следующие грамматические категории: субстантивные, глагольные, адъективные, адвербиальные. Наиболее многочисленной категорией фразеологических единиц являются субстантивные 56%, затем идут

глагольные – 32%, ну и соответственно адъективные – 6% и адвербиальные – 6%.

Подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что, согласно нашему грамматическому исследованию немецких ФЕ с компонентом «женщина» было выявлено:

- минимальное количество адъективных и адвербиальных ФЕ – всего по 6%;

- доля фразеологизмов, относящихся к категории глагольных ФЕ, составляет всего 32%.

- и, наконец, наибольшее количество ФЕ – субстантивных (56%).

Библиография

Арнольд, И.В. *Лексикология современного английского языка: учеб. пособие* / И.В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М.:ФЛИНТА: Наука, 2012. – 376 с.

Бинович, Л.Э. *Немецко-русский фразеологический словарь*. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1956. – 766с.

Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. *Национально-культурная семантика русских фразеологизмов* // Словари и лингвострановедение.– М., 1982. – 136 с.

Виноградов, В.В. *Об основных типах фразеологических единиц в русском языке* // Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – С. 140-161.

Мальцева, Д.Г. *Страноведение через фразеологизмы*. - М.: Высшая школа, 1991.- 173с.

Чернышева, И.И. *Фразеология современного немецкого языка* / И.И. Чернышева. – М.: высш. шк., 1970. –250 с.

Duden 11: *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten: Wörterbuch der deutschen Idiomatik* / D.Drosdowski, G.W.Scholze-Stubenrecht. – Mannheim, 1998. – Bd. 11. – 864 S.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ОБРАЗНОЙ ЛЕКСИКИ, ПРЕДСТАВЛЯЮЩЕЙ КОНЦЕПТОСФЕРУ «ЧЕЛОВЕК»

Stella Hîrbu,

Academia de Studii Economice a Moldovei

Abstract: *Articolul propus este realizat din perspectiva etnolingvistică, bazată pe tendința generală a lingvisticii moderne - antropocentrismul. Studiile respective presupun abordarea corelată a fenomenelor lingvistice și a activității spirituale și practice a omului, fiind fundamentate pe unitatea organică a limbii, mentalității și culturii etnos-ului, care reprezintă triada centrală a acestei ramuri cognitive. Elementele supuse studiului sunt reprezentate de unitățile frazeologice, paremii, metafore și comparații stabile, care reflectă viziunea unui popor asupra lumii, mentalitatea și cultura acestuia.*

Ключевые слова: язык, мышление, культура, этнос, языковая картина мира.

Язык во все времена оставался и остаётся наиболее яркой идентифицирующей характеристикой этноса. Он отражает культуру, обычаи и традиции своего носителя, исторические факты и особенности природы. В нем воплощено своеобразие народа и национальное видение мира. Согласно концепции Э. Сепира - Б. Уорфа, структура языка и системная семантика его единиц коррелируют со структурой мышления и способом познания внешнего мира у того или иного народа. Это свидетельствует о том, что язык может служить источником сведений о культуре, менталитете, психологии и мировосприятии определённого народа. Сквозь призму языка просматриваются особенности национального характера, стереотипы поведения, этические и моральные установки. Это позволяет ученым подходить к языку, как к объекту, способному объяснить такие феномены, как сознание, мышление, личность, социум, культура.

В век многостороннего сотрудничества наций и так называемой «глобализации» многие ученые - социологи, психологи, а также лингвисты уделяют особое внимание такому феномену как восприятия одной культуры другой. Эти исследования имеют огромное практическое значение, поскольку такие факторы как вековые традиции, разобщенность культур и языковые различия влияют на взаимоотношения между людьми разных культур и народов, а,

следовательно, и на эффективность их сотрудничества и взаимопонимания. Культуры активно сталкиваются, пересекаются, контактируют и конфликтуют. Наряду с выше перечисленным, возникает также проблема сохранения этнической идентичности и культурной самодостаточности, поэтому в реальной жизни и в гуманитарных науках, способных дать важные свидетельства о человеке, этносе и культуре, становится актуальной межкультурная проблематика.

В последнее время, проводятся всевозможные исследования языковых картин мира носителей разных языков, создаются ассоциативные словари, дающие богатый материал для изучения особенностей восприятия действительности в рамках той или иной культуры, всесторонне обсуждается проблема взаимосвязи культуры, языка и сознания. Словом, по-прежнему, актуальной остаётся высказанная Л.В. Щербой, ещё в начале прошлого века, мысль о том, что «мир, который нам дан в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается различным образом в различных языках, даже в тех, на которых говорят народы, представляющие собой известное единство с точки зрения культуры...» (Щерба 1958:).

Данная статья выполнена в рамках лингвокультурологических исследований, которые в соответствии с общей тенденцией современного языкознания, рассматривают явления языка в тесной связи с человеком, его духовной и практической деятельностью. Основным постулатом данных исследований является изучение в органическом единстве языка, менталитета и культуры этноса, что представляет собой центральную триаду этой отрасли знания. Материалом исследования являются фразеологизмы и поговорки, метафоры, устойчивые сравнения, обладающие наиболее яркой языковой особенностью, в которой отражена культура народа.

Человек не просто воспринимает и познает мир, он живет в нем, в результате чего в его языке находит выражение не только объективная реальность, но и сам человек как познающий жизнь субъект. В этой связи выявляется особая значимость проблемы соотношения языка и мышления, решаемая в современной

лингвистике. Исследования данной направленности предполагают выявление основных образов-концептов, имеющих репрезентацию в семантических пространствах различных языков. Известно, что знания людей об объективной действительности организованы в виде концептуальных образов, абстрактных ментальных структур, отражающих различные сферы деятельности человека. Человек мыслит концептами, комбинируя их, формируя новые образы-концепты в ходе мышления. Поэтому образ-концепт понимается как глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания. В настоящее время изучение образов-концептов в языке является одним из самых перспективных направлений в лингвистике. Введение данного термина в категориальный аппарат лингвистической науки было обусловлено сменой научной парадигмы гуманитарного знания на антропоцентрическую, возвратившую человеку статус «меры всех вещей» и вернувшую его в центр мироздания. Концепты представляют собой образы, которые формируются в сознании человека из непосредственного чувственного опыта (органы чувств); из непосредственных операций человека с предметами (предметная деятельность); из взаимодействия при помощи мыслительной деятельности с другими уже сформированными концептами, а также из языкового общения.

Любой объект действительности и любое понятие, зафиксированное в сознании носителя определенного языка имеет такие формы реализации как образное представление или образная ассоциативная соотнесенность. «Образование ассоциации – это, по существу, процесс, в котором одно явление приобретает значение сигнала другого явления» (Рубинштейн 1997: 136). В результате сложившегося симбиоза члены устойчивой ассоциативной связи в процессе мышления могут заменять друг друга без ущерба для общего смысла. При соотнесении образного эквивалента с признаком, не имеющим наглядных форм реализации на денотативном уровне, наличие такой связи является единственно возможным средством его толкования, а также является основой сравнительных метафорических конструкций и приобретает практическую необходимость: «хитрый» -

лиса (хитрый, как лиса), «сладкий» - мед (сладкий, как мед), «быстрый» - стрела (быстрый как стрела) и т.д. Такие метафорические сравнения являются композициями, которые ситуативно раскрывают идейное содержание признака. В отношении ряда предметов реальной действительности в сознании носителей языка наряду с сигнификатом, отображающим внешнее строение и сущностные характеристики, присутствует образ, который аккумулирует их субъективные признаки, не входящие в состав сигнификативного понятия, то есть выражающие отношение к ним субъекта восприятия. Например, при описании сигнификативного понятия лиса учитываются классификационные и физические параметры животного (вес, размер, окрас и т.д.), в то время как к коннотативным признакам данной лексемы относятся 'хитрость', 'коварство', 'склонность к обману' и т.д.

Как было сказано выше, в каждом естественном языке отражён определенный способ восприятия и организации, то есть концептуализации окружающего мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему ценностей и взглядов, своего рода коллективную философию, которая из поколения в поколение передаётся всем носителям языка. Концептуальное осмысление категорий культуры воплощается в языковых единицах через их ассоциативно-образное содержание. Согласно И.М. Сеченову "...всё, что человек воспринимает органами чувств, и всё, что является результатом его мыслительной деятельности (от целостных картин мира до отдельных признаков и свойств, отвлечённых от реалий, до расчленённых конкретных впечатлений), может соединяться в нашем сознании ассоциативно" (Сеченов 1873:13). Следовательно, вся совокупность этих ассоциаций у представителей одной и той же речевой общности складывается в некую систему, так называемый *универсальный предметный код*, который находит своё языковое выражение в метафорах, фразеологизмах, паремиях, и особенно в устойчивых сравнениях. Последние представляют собой не только средство познания действительности, но и её оценивания в образах-эталонах, отчасти универсальных, отчасти национально - специфичных, так как носители разных языков видят мир немного по-разному, через призму своих языков и культур.

В сознании носителей определенного языка присутствует ряд образов-эталонов, которые по функциям приближаются к универсальным носителям признаков. Обобщенный образ, выбираемый для сравнения или презентации признака, опирается, как было ранее сказано, на национальные ориентиры восприятия действительности и предопределяется сложившейся в сознании носителей языка позитивной или негативной оценкой его денотата. Так например образ лошади в европейском сознании ассоциируется с заслуженным, много поработавшим на своем веку животным, поэтому и человек, много и тяжело работающий сравнивается с этим животным: в немецком – *arbeiten wie ein Pferd, to work like a horse* в английском, в румынском – *a munci /lucra precum calul*. Однако особой привлекательностью в сознании носителей данных языков этот образ не обладает, а скорее вызывает чувство жалости. Русское выражение - *работать как лошадь* применительно для образной оценки труда женщины, которая работает наравне с мужчиной, *как мужик / как вол*. Если в европейском сознании образы домашних животных обладают, чаще всего, негативной коннотацией, то у народов Востока и Азии эти животные отождествляются с положительными человеческими качествами. В Индии считается, что корова обладает такими качествами, как доброта, спокойствие, миролюбивость. Она олицетворяет изобилие, чистоту, святость и рассматривается как благостное животное. У народов Восточной Европы, это животное имеет негативную окраску; коровой могут оскорбительно обозвать толстую, неуклюжую и неповоротливую женщину, либо это лишний, не вписывающийся в коллектив человек; обуза. Павлин, например, в фразеологии индоевропейских языков символизирует тщеславие и высокомерие: *sich wie ein Pfau spreizen oder stolz sein wie ein Pfau* - в немецком, в румынском мы встречаем устойчивое сравнение с тем же значением и образом *a fi mândru ca un păun, ходить павлином* – в русском языке. Негативные черты этой птицы появляются в тексте раннехристианского «Физиолога» («*Psygiologus*»), где говорилось: павлин «ходит вокруг, с удовольствием смотрит на себя самого и трясет своими перьями, раздувается и смотрит высокомерно». Для миннезингеров эта птица была олицетворением самомнения,

чрезмерной гордости («он гордо прохаживался туда-сюда, словно павлин», Гуго фон Тримберг). В Китае было перенято положительное толкование этого символа из Индии (богиня Сарасвати скачет верхом на павлине, Индра сидит на павлиньем троне); павлин (к'унг-х'иао) олицетворяет красоту и достоинство, изгоняет злые силы и танцует при виде красивых женщин.

В русской языковой картине мира, если сравниваемые люди похожи по характеру, поведению, социальному статусу или другим характеристикам личности, то о них говорят: *как две капли воды; одного поля ягода; гусь (кулик) да гагара – пара; два сапога - пара, из одного теста сделаны; черти одной шерсти; одна шайка-лейка; одной масти; на один покрой; одним миром мазаны; муж и жена - одна сатана; из одного кремня искра* и т.д. В румынском языке, мы также встречаем аналогичные образы: *a seama sa doua picături de apă; a seama cuiva bucăţică ruptă; a fi cap tăiat cu cineva; a fi de-o pătură cu cineva.*

Поскольку соотношение между универсальным носителем и признаком обусловлено национальными и культурными традициями, то понятийные представления, складывающиеся в разных языковых коллективах, не всегда соответствовали и соответствуют друг другу. Например, *глупость*, в языках средневропейского стандарта олицетворяет осел; в русском - *глупый, как осел*, в немецком – *dumm wie Esel*, в английском мы встречаем – *stupid like a mule*. В румынском языке, *глупость* отождествляется с ночью - *prost ca noaptea*, либо с сапогом - *prost ca cizma*. В немецком языке мы сталкиваемся с тем же образом *ночь* в основе устойчивого сравнения – *dumm wie die Nacht sein*, либо с бобовой соломой – *dumm wie Bohnenstroh sein*. В русском языке *глупость* также отождествляется с неодушевленными предметами - *глуп, как пробка; тупой, как валенок*. У народов территориально, исторически и культурно близких друг другу значительный пласт устойчивых образных сравнений оказывается общим. Например, в европейских языках носителем признака лукавства, хитрости и коварства является лиса, отсюда сравнение в румынском *viclean ca o vulpe*, в русском – *хитрый, как лиса*, в немецком – *listig wie ein Fuchs / eine Schlange sein*, в английском –

cunning / smart like a fox. Но если *хитрого* человека в русском назовут *старый лис*, то в английском хитрец будет *as sly as a dog*.

И наоборот, чем сильнее выражена культурная дистанция, тем труднее восприятие определенных метафорических сравнений представителями другой культуры. Неуклюжесть, традиционно ассоциирующаяся в русском сознании с медведем, либо со *слоном в посудной лавке*. Этот же образ встречаем в немецком – *sich benehmen wie ein Elefant im Porzellanladen*, а вот в корейском языке неуклюжесть отождествляется с гусеницей. Во вьетнамском языке, по данным А.С.Мамонтова, медведь ассоциируется с наглостью, осел олицетворяет терпение, а не глупость, собака – грязь, курица – трудолюбие, а с глупостью отождествляется свинья (Мамонтов 1984:с.75 – 76). Образ мыши у разных народов имеет разные смысловые значения. В русском языке существует словосочетание – *тихий, как мышь*, в корейском языке – *болтливый, как мышь*, в немецком языке – *проворный как мышь*.

Фразеологизмы, метафоры и устойчивые сравнения с зооморфным компонентом дают нам представления о некоторых моделях поведения, принятых в определённом лингвистическом сообществе. Так русские говорят *влюблена как кошка*, но у французов и немцев можно быть влюбленным как *обезьяна*: фразеологическое выражение *an j-t einen Affen gefressen haben* имеет значение *быть безумно влюбленным*. Образ обезьяны, возможно, связан не с тем, что человек ведет себя как-то безрассудно в состоянии влюблённости, просто вероятно здесь нашла свое продолжение индоевропейская традиция, в которой обезьяна олицетворяет бесстыдство, низшие инстинкты, символизирует сексуальность. В западном искусстве обезьяна обычно изображалась с яблоком в зубах, как символ грехопадения Адама и Евы. На Востоке обезьяна, имеет более высокий символический статус, чем на Западе. В Китае она символизирует плодородие и материнскую заботу, а в Индии бесплодные женщины обнимают статую священной обезьяны, чтобы испытать естественное чувство материнства. Совершенно очевидно, что количество и качество фразеологических единиц языка, отражающих положительную либо отрицательную оценку тех или иных

человеческих качеств, можно считать показателем этических норм, правил социальной жизни и поведения в обществе, отношения нации через ее культуру и язык к миру, к другим народам и культурам. Согласно В. фон Гумбольдту, через многообразие языков для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем; и человеческое бытие становится для нас шире, поскольку языки в отчетливых и действенных чертах дают нам различные способы мышления и восприятия (Гумбольдт 1985: 349).

Полагаем, что дальнейшие исследования, затронутой в данной статье проблемы относительно особенностей восприятия действительности в рамках той или иной культуры на материале двух и более языков, актуальны в условиях глобализации. Как писал В. фон Гумбольдт: «... нельзя в достаточной мере познать характер одной нации, не изучив одновременно и другие, находящиеся с нею в тесной связи, контрастные отличия которых, с одной стороны, собственно и сформировали этот характер, а, с другой стороны, единственно и позволяют полностью его понять...» (Гумбольдт 2000: 319).

Библиография

Гумбольдт В., *Язык и философия культуры*, М., 1985, с. 349.

Гумбольдт. В. *Избранные труды по языкознанию*. – М., 2000. – 400 с.

Мамонтов А.С. *Проблемы восприятия и понимание текста* (лингвистический анализ семантики номинативных единиц текста). Дисс. канд. филол. Наук. М., 1984

Рубинштейн С.Л. *Избранные философско-психологические труды (Основы онтологии, логики и психологии)*. М., Наука, 1997, 463 с.

Сеченов И.М., *Кому и как разрабатывать психологию. Психологические этюды*. – СПб., 1873.-190 Щерба Л.В., *Избранные работы по языкознанию и фонетике*. №1, Ленинград, 1958.

Энциклопедический словарь по культурологии. – М., 1997.

<http://dic.academic.ru>

<http://www.symbolsbook.ru>

TRANSLATION CHALLENGES OF THE TERM “ПОРИЦАНИЕ”

Elena VARZARI,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Rezumat: *Traducerea termenilor specializați prezintă, adeseori, o adevărată provocare care reiese din dificultatea de a găsi echivalentul potrivit din variantele posibile de traducere.*

Prezentul articol analizează fenomenul lingvistic порицание din perspectiva traducerii terminologice. Considerăm că modul de traducere a cuvântului rusesc порицание prezintă interes nu doar pentru lingviști, dar și pentru traducători, fiind un termen ambiguu, cu mai multe semnificații. Este cert faptul că dicționarele bilingve nu pot soluționa problema traducerii, variantele necesitând o permanentă verificare în context și dicționarele explicative.

Scopul studiului este de a prezenta variantele optime de traducere a cuvântului порицание și a descrie semnificațiile termenului.

Cuvinte cheie: translation, equivalent, significance, balme, reprimand, negative reaction

The article touches upon a number of issues concerning the speech act called in Russian *порицание*. We would like to discuss the variants of its translation into English, which turned out to be rather thought-provoking and disputable. Having studied the translations of the word under discussion in a number of academic articles⁴ and scientific works written by Russian researchers, we came to the conclusion that different variants have been used to describe the same notion. In this respect, translators face quite a challenge – which equivalent to give priority to when translating it, because it seems to be an umbrella term for a large number of connotations.

We have decided to start with the consideration of the definitions provided for it in Russian and English explanatory dictionaries. So far, we will use the Russian term *порицание* in the article aiming at determining the closest meaning after analysing all the explanations.

At the beginning we will discuss the definitions found in a number of Russian explanatory dictionaries. According to the description given by Ojegov the meaning of the word is “*Выражение неодобрение,*

⁴ Note: in the provided Abstracts in English.

осуждения; выговор”, i.e. the expression of disapproval, condemnation; rebuke /reprimand. Efremova suggests the following explanation “1. *Выражение неодобрения, осуждения.* 2. *Мера взыскания за какой-л. проступок.*”, i.e. “(1) the expression of disapproval, condemnation. (2) the penalty measure for a wrongdoing. Ushakov proposes for “*Осуждение, выговор, неодобрение. Выразить порицание. Вынести кому-нибудь общественное порицание*” the following variants: condemnation, reprimand, disapproval; express censure; render someone a public reprimand.

We can easily conclude from the above that the meaning the word *порицание* renders is a quite negative reaction to somebody’s actions, deeds or words – the key connotations being disapproval, condemnation, rebuke /reprimand, censure. Still, we have to admit that the term *порицание* in Russian conveys a broad number of meanings and implications with a diverse range of disapproval levels – from the slightest to the strongest.

We thought it might be of interest to see how the word *порицание* is translated into English in a number of Russian-English dictionaries. It is worth mentioning that within the time more translation equivalents are being added. For instance in Alexandrov’s *A Complete Russian- English Dictionary*, published in 1904, only 4 variants are specified: blame, censure, reproach and reproof (Alexandrov 1904: 440). Smirnitsky’s *Russian-English Dictionary* (1981) also gives 4 options of translation: (порицание/упрёк) blame, reproach, censure (official), reprimand (public reprimand) (Smirnitsky 1981: 458).

In contrast, modern on-line dictionaries provide more translation variants. For example, in Dic.academic.ru for the word *порицание* ten words are presented: censure, blame, reprobation, reproof, reflection, animadversion, reproof, reprehension, dispraise and reflexion.⁵ In the Bab.La Russian-English Dictionary online, eleven words are provided: animadversion, blame, blaming, censure, disfavor, excoriation, impeachment, reflection, reprehension, reprobation and reproof. In the Open Russian dictionary on-line only three words are suggested: blame,

⁵<https://translate.academic.ru/%D0%BF%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%86%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5/ru/en/>

reproach and censure. The Russian-English Dictionary online gives 21 words for *порицание* – animadversion, censure, condemnation, blame, criticism, deprecation, disapprobation, reprehension, reproof, admonition, commination, damning, denunciation, disapproval, impeachment, judgement, objection, reflection / reflexion, reproof, dispraise, reprobation, while in Collins Russian Dictionary only one equivalent is suggested – reprimand.

We have selected sixteen words which connotations are closest to the meaning of the Russian word *порицание*, furthermore to make the understanding of the meanings easier we offer their definitions, most of which are taken from Oxford Advanced Learner's Dictionary or online as well as their Russian⁶ and Romanian⁷ equivalents.

1. **Admonition**= admonishment – (formal) a warning to sb about their behavior (p.17); предостережение, увещание, замечание, указание (p. 23), наставление, предупреждение; dojană, mustrare, admonestare (p. 11)
2. **animadversion** – criticism, a critical remark; порицание, критика (p. 37); imputare, critică, dojană, mustrare, dezaprobare, reproș, comdamnare (p. 24)
3. **blame** – responsibility for doing sth badly or wrongly; saying that sb is responsible for sth; (p.116); act of criticising; порицание, упрек (p. 78), вина, ответственность, обвинение, упрек; dojană, mustrare, blam, reproș (p. 69)
4. **censure** – (formal) strong criticism (p.188); the act of blaming, criticizing, or condemning as wrong; reprehension; порицание, осуждение (p. 117); criticare, comdamnare, blam (p. 111)
5. **condemnation** – an expression of very strong disapproval (p.254); act of condemning or pronouncing to be wrong; осуждение, приговор (p. 151), неодобрительное мнение, порицание; dezaprobare, blamare, blam, înfierare, motiv de comdamnare, vinovăție, vină (p. 147)

⁶ Note: translations from Muller, V. K., English- Russian Dictionary, Moscow, Russky Yazyk, 1989 and from online dictionaries

⁷ Note: translations from Dicționar englez- roman, red. Leon Levițchi, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1974

6. **criticism** – the act of expressing disapproval of sb/sth and opinions about their faults or bad qualities; a statement showing disapproval (p. 298); критика (p. 171) ; crică (p. 173)
7. **dispraise** – reflection, reflexion ; осуждение, неодобрение, порицание; dezaprobare, blam, dispreț (p. 214)
8. **deprecation** – (*formal*) words or behaviour that show you do not approve of somebody/something); act of deprecating; осуждение, неодобрение, возражение, протест (p.195); dezaprobare, critică, obiecție (p. 197)
9. **disapprobation** – (*formal*) disapproval of sb/sth that you think is morally wrong (p.355); неодобрение, осуждение (p. 205), резкое неодобрение; dezaprobare, blam, mustrare (p. 208)
10. **disapproval** – feeling that you do not like an idea, an action or sb’s behaviour because you think it is bad, not suitable or going to have a bad effect on sb. else (p.355); неодобрение, осуждение (p. 205); dezaprobare, reprobare (p. 209)
11. **reflection / reflexion** – no entry for this meaning in Oxford dictionaries ; порицание (p. 587); blam, mustrare, dezaprobare (p. 598)
12. **reprehension** – (*formal*) morally wrong and deserving criticism; (p. 1082); порицание осуждение (p. 595); blam, mustrare (p. 604)
13. **reprimand** – to tell sb officially that you do not approve of them or their actions (p.1083); выговор, замечание (p. 595); mustrare, dojană, ceartă, observație (p. 604)
14. **reprobation** (*formal* or *humorous*) – a person who behaves in a way that society thinks is immoral (p.1083) ; порицание осуждение (p.595); dezaprobare, reprobare (p. 604)
15. **reproof** – (*formal*) blame or disapproval (p. 1083); порицание, выговор, укор, упрек (p.595); reproș, dojană, observație (p. 604)
16. **reproval** – sth that you do not approve of p.1083); порицание, выговор; mustrare, dojeană, ceartă, condamnare e unei fapte (p. 604)

To put it differently, the meaning of the Russian term *поругание* is, in fact, the manifestation of disapprobation and criticism for doing something wrong, but its positioning on the scale measuring the intensity of the negative assessment depends on the ‘type’ of the wrongdoing and the ‘harm’ it has made. Therefore, due to the fact that its semantic field is so broad it is rather difficult to distinguish between the above-mentioned translation variants.

Consequently, translators face quite a challenge which word to give priority to in certain contexts because although they all seem to express the same thing, the propositional content and the illocutionary orientation are similar, the meaning they convey is really different. However, a number of substantial differences in their pragmatic characteristics can be distinguished. Particularly, attention should be paid to the degree of emotionality they convey that can be higher or lower. As a consequence, the use of emotive words, expressives, invectives is not the same, and the perlocutive reaction to them also differs mainly in their rational character. Thus, translators should thoroughly ‘dive into’ the context and try to identify the meaning that suits the given situation best.

Bibliography

Alexandrov, A ., A Complete Russian- English Dictionary, 3rd Edition, St. Petersburg, 1904. URL:

<https://ia802205.us.archive.org/25/items/completerussiane00alekuoft/completerussiane00alekuoft.pdf>

Collins Russian Dictionary, 2nd Edition, HarperCollins Publishers, 2000, 1997.

Hornby, A.S., Oxford Advanced Learner’s Dictionary, sixth edition, ed. Sally Wehmeier, Oxford, OUP, 2000.

Muller, V. K., English- Russian Dictionary, Moscow, Russky Yazyk, 1989. Oxford Learner’s Dictionaries Online, URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/Толковый_словарь_Ожегова_онлайн, URL: <http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=22742>

Dicționar englez- roman, red. Leon Levițchi, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1974.

Ефремова, Т. Ф., Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. URL: <https://www.efremova.info/word/poritsanie.html>

Русско- Английский Словарь, под руководством А.И. Смирницкого, под редакцией О.С. Ахмановой, Москва, Издательство Русский Язык, 1981.

Толковый словарь Ушакова, URL:

<https://ushakovdictionary.ru/letter.php?charkod=207>

<https://translate.academic.ru/%D0%BF%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%86%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5/ru/en/>

<https://en.bab.la/dictionary/russianenglish/%D0%BF%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%86%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>

<https://en.openrussian.org/ru/%D0%BF%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%86%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>

<http://www.wordreference.com/ruen/%D0%BF%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%86%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>

CADRE CONCEPTUEL ET CARACTÉRISTIQUES LEXICO-SÉMANTIQUES ET TRADUCTOLOGIQUES DES TERMES DU DOMAINE TECHNIQUE

Lucia BALANICI,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: The terminology is the point of convergence of linguists' scientific interests. This area is characterized by dynamism and mobility, the terms being created due to the constant society's changes. The goal of this article is to define the technical term and determine its properties and its dimensions; to study its characteristics and peculiarities; determine the specialized translation features of technical terms and specify the difficulties encountered by the translator in the translation process. We try also to emphasize the reasons why translation and terminology are so closely connected, assuming the achieving of a good comprehension of a text and an efficient communication. Focused on translation, terminology aims to establish equivalences between various languages which can contribute to enhance the quality of the translation.

Keywords: *term, terminology, translation, interdisciplinary, specialized meaning, common language, polysemy, terminologization.*

Introduction

La réalité qui nous entoure est constituée d'une multitude d'objets, que l'esprit humain est capable de percevoir et d'en former une image conceptuelle. Dans la communication humaine, il devient nécessaire de représenter cet objet-concept au moyen d'une représentation matérielle et matérialisable grâce aux moyens à la portée de l'homme. Dans le langage verbal, cette représentation est le mot, soit oral ou écrit, et *le terme* s'il s'agit de la communication spécialisée.

Dans cet article nous nous proposons de présenter quelques repères conceptuels sur la définition du « terme », ses propriétés et ses dimensions, aussi bien que certaines difficultés de traduction des termes du domaine technique en vertu des particularités lexicales propres au français et au roumain.

1. Terme et terminologie. Repères conceptuels

Le terme représente l'objet d'étude de la terminologie. Quoiqu'il existe beaucoup d'études sur la terminologie, il n'y a pas encore une définition du terme unanimement acceptée par tous les chercheurs. Après une analyse des définitions proposées par des auteurs français et roumains, nous pouvons conclure que le terme peut être conçu comme un signe linguistique spécialisé, constitué d'une désignation (signifiant) et d'une notion (signifié) qui renvoie à un objet, concret ou abstrait. La désignation est de l'ordre de la langue. Le concept est de l'ordre de la pensée. Conformément à l'opinion d'Eugène Wüster (cité par Milliaressi, 2001 : 2, Cabré, 2007 : 5-7), les notions existent indépendamment des termes et ont un caractère extralinguistique. La notion est composée d'une série de caractères communs à une classe d'objets. Ces caractères sont, à leur tour, des notions et sont utilisés pour structurer mentalement un domaine spécialisé et pour communiquer. Nous considérons que la notion constitue le point de départ de toute activité et étude terminologique. Elle a un rôle essentiel dans l'analyse des relations qui existent entre les termes. M. T. Cabré (1998 : 82) affirme que « le processus de recueil de termes ne peut pas partir des formes mais des concepts (méthode onomasiologique) ».

Selon Wüster (apud Cabré, 2007 : 7), le terme est un signe phonique et graphique qui nous permet d'exprimer les notions spécialisées. Une désignation peut être un mot ou un groupe de mot. Elle doit être claire,

précise et explicite pour s'intégrer plus facilement dans un domaine spécialisé.

Selon M. Sevilla Muñoz et E. Macías Otón (2010 : 479), « la limite entre le mot et le terme se trouve dans le domaine spécialisé de la connaissance où ils sont utilisés avec un sens spécialisé » ; c'est pour cela que pour reconnaître un terme, il faut avoir un certain niveau de connaissances spécialisées. Les caractéristiques d'un texte, du point de vue de sa fonction communicative, thématique et degré de spécialisation, facilitent aussi la reconnaissance des termes.

Il y a des différences par rapport à l'emploi des termes en fonction des niveaux du discours. Dans la perspective de D. Gouadec « la densité terminologique, c'est-à-dire la quantité de termes qui apparaissent dans un texte, sera conditionnée par le type de discours, à savoir le discours spécialisé qui envisage le rapport avec les spécialistes, le discours didactique qui vise le côté formatif et le discours vulgarisateur, adressé au public général » (2005 : 19). Le nombre de termes utilisés étant différent d'un type de discours à l'autre, les niveaux de compétence se refléteront, par conséquent, dans le plus grand ou moindre usage de terminologies spécifiques (Condamines, 1993 : 31). De cette façon, dans la vision de H. Béjoint, la communication spécialisée exige que « la terminologie s'adapte à chaque genre discursif, qui est déterminé par la quantité d'information partagée entre émetteur et récepteur et la finalité du texte » (Béjoint, 2000 : 119).

Ainsi, le terme est conçu comme un signe à trois dimensions :

- *linguistique (aspect symbolique)* : le terme est compris comme un signe qui représente un objet, renvoyant au référent ;
- *cognitive (aspect conceptuel)* : en relation avec le concept par lequel l'esprit humain retient le référent ;
- *ontologique (aspect référentiel)* : le référent, ce qu'on désire nommer et comprendre (Depecker, 2002 : 49).

L'équilibre entre les dimensions et les aspects des termes déterminent les caractéristiques de chaque terme; pourtant, tous les termes ne partagent pas le même niveau relationnel, c'est pour cela que les propriétés des termes dans leur ensemble s'identifient plutôt au niveau du souhait de leurs producteurs et utilisateurs qu'au niveau de la réalité. Ces propriétés sont,

selon Gutiérrez Rodilla, *la précision, la neutralité émotionnelle et la stabilité* (cité par Sevilla Muñoz & Macías Otón, 2010 : 481).

Le terme technique, en tant que lexème isolé de tout énoncé, fait partie d'un ensemble de termes de même nature qui constituent un vocabulaire particulier propre à chaque domaine technique, à la disposition des locuteurs spécialistes. La spécificité des termes techniques doit être recherchée dans une double relation, avec la réalité exprimée et avec celui qui l'exprime.

Il est difficile de définir le terme vu son rattachement à une sous-langue concrète comprise comme ensemble limité de moyens langagiers utilisés dans une sphère donnée de l'activité humaine. De cette façon, les traits pertinents caractérisant les termes d'un certain domaine référentiel seront tout à fait différents par rapport à l'ensemble des traits visant un autre domaine référentiel. Une démarche intéressante a été proposée par la romaniste russe N. I. Zaitseva (apud Guțu, 2008 : 235), qui a fait un bulletin des principaux critères de la terminologisation des domaines référentiels du développement théorique de la terminologie. Ces critères ont été utilisés conformément au fonctionnement des termes anglais, français, espagnols, italiens, roumains, russes pris des sous-langues les plus diverses (médecine, chimie, physique, informatique, électricité, économie, construction, technique, religion, etc.). Cette étude contrastive a permis de constater la pertinence de quelques critères de terminologisation, les plus importants du point de vue de la linguistique moderne. Le linguiste roumain A. Guțu étudie ces critères, en analysant les rapports sémantiques dans les terminologies techniques françaises, et notamment « la non-ambiguïté du terme technique et des groupements de mots terminologiques; l'indépendance contextuelle du sens du terme technique; la marque stylistique zéro (l'absence d'expressivité et d'émotivité); la constance de la signification des termes techniques et des groupements de mots terminologiques; l'exhaustivité du volume sémantique et l'absence des synonymes » (2008 : 235). L'étude réalisée a permis de conclure qu'aucun des critères sémantiques analysés, énonçant le statut de terme pour les unités lexicales ne peut être considéré comme critère pertinent de la terminologisation. Par contre, ces critères peuvent être formulés sous formes de *contraintes* à respecter, dont il faut tenir compte lors de la

terminologisation des unités lexicales. « La terminologie de chaque domaine scientifique et technique ne doit pas représenter une totalité de mots établis arbitrairement, mais un système bien organisé » (Lotte, 1971: 35).

Ainsi, tout terme peut trouver son sens adéquat, son statut dénotatif comme élément ou unité d'un système terminologique. Autrement dit, tout terme doit présupposer une corrélation logique et sémantique, en rapport avec d'autres notions du domaine respectif.

2. Problèmes de traduction des termes techniques

La terminologie est une partie intégrante de la traduction spécialisée. Les termes sont en même temps des unités de traitement terminographique et des unités de traduction; ils sont à la fois unités de la langue et unités du discours, puisque les termes peuvent être traduits indépendamment du contexte linguistique (Milliaressi, 2001 : 2). Les activités de *traduction spécialisée* et de *terminologie* se situent à la croisée de la recherche dans les domaines des sciences dures et de la production linguistique, l'objectif étant de fournir au traducteur des termes et définitions clairs, couvrant des domaines de pointe.

En ce qui concerne la traduction des termes techniques, il convient d'évoquer deux aspects linguistiques importants liés à la traduction en général : la typologie de la langue-cible et de la langue-source, et l'analyse comparée et contrastive des deux langues.

Puisque la terminologie joue un rôle primordial dans l'étude des textes spécialisés, les traducteurs doivent toujours tenir compte et connaître tous les secrets de spécialité qui tiennent à certains domaines. Ils doivent également bien maîtriser la langue d'arrivée, dont la terminologie du domaine concerné, et ils doivent connaître des unités terminologiques de la langue de départ.

Parmi les nouvelles entrées, il y a un nombre important de mots étrangers adoptés en français. Les emprunts sont justifiés par la nécessité de désigner les choses qui restaient ignorées. Ces mots deviennent dans bien des situations des mots universels tout en créant des points communs entre les langues.

Suite à l'analyse sémantique des termes techniques et des particularités de leur traduction, nous avons remarqué que la traduction

spécialisée n'est pas homogène et que la terminologie conduit non seulement aux hiérarchies conceptuelles mais aussi aux articulations d'ordre sémantique, ce qui se répercute sur la méthodologie de la traduction des termes du domaine technique.

Les exemples analysés ci-dessous viennent illustrer les remarques précédentes.

Le terme *chanlatte* est un nom féminin, entré en français au XIII^{ème} siècle et désigne *une pièce de bois de section trapézoïdale formant l'élément inférieur du lattis d'une toiture*. Les difficultés rencontrées dans la traduction visent certaines régularités lexico-grammaticales lorsque le référent du terme de la langue-source n'existe pas dans la culture-cible ou lorsque la notion abstraite est spécifique à la tradition scientifique de la culture-source. Dans ce cas, le traducteur doit connaître les règles de dérivation morphologique et de création lexicale de la langue-cible afin de pouvoir créer une dénomination adéquate.

Le terme *chanlatte* n'a pas de terme synthétique correspondant dans la langue cible, à savoir le roumain, il est traduit par un syntagme complexe, dont la structure est la suivante : *nom + préposition + nom + préposition + nom* : *căptușeală de lemn la acoperișuri*, « revêtement en bois pour les toits ».

Le terme *chemise* est un nom féminin, datant du XII^{ème} siècle et provenant du latin *camisia*, qui désigne dans le domaine de la construction un « revêtement d'enduit ou de maçonnerie, notamment revêtement intérieur ou extérieur d'un conduit »⁸; en roumain, on utilise le terme correspondant à usage métaphorique, *cămașă*, « chemise », ou bien un terme spécialisé, *înveliș de protecție*, « couverture de protection ».

Le terme *brunissage* provient du latin *brunus* et il est apparu en français en 1680, signifiant « opération de polissage par frottement d'un métal »⁹. L'équivalent roumain en est *lustruire a unui metal*, « polissage d'un métal ».

Le terme *lézarde* tire ses origines du latin *lacerta* et signifie « crevasse profonde, étroite et irrégulière, dans un ouvrage de maçonnerie »¹⁰.

⁸ <http://larousse.fr/dictionnaires/francais/chemise/15085?q=chemise#14953>

⁹ <https://www.meubliz.com/definition/brunir/>

¹⁰ <http://larousse.fr/dictionnaires/francais/1%C3%A9zarde/46927?q=lezarde#46849>

L'équivalent roumain n'est pas lexicalisé, le syntagme nominal *crăpătură într-un zid*, « craquelure dans un mur » est utilisé à sa place.

Toute traduction des textes spécialisés soulève des problèmes de transcodage à tout niveau, surtout pour un traducteur qui n'est pas familiarisé avec le domaine et le vocabulaire du métier. Les difficultés les plus fréquentes rencontrées par le traducteur spécialisé visent des cas de polysémie et de lacune lexicale, quand le choix du terme approprié n'est pas facile. Il s'agit plus particulièrement de la traduction des termes appartenant à la langue commune et aux langues de spécialité. Par exemple, dans la traduction du syntagme anglais *internal combustion engine* (abrégié ICE), on choisit assez souvent la variante *moteur à combustion interne*. Mais en réalité, l'ICE désigne un *moteur thermique* et couvre à la fois *les moteurs à combustion* et à *explosion*.

Dans la traduction, tenant compte du nombre de langues impliquées, le traducteur doit faire la distinction entre deux types d'équivalence, selon Charaudeau (1992 : 51) : équivalences intralinguales et équivalences interlinguales. *L'équivalence intralinguale* peut s'établir entre : une dénomination et sa définition, des dénominations plus ou moins rapprochées d'une même opération, des termes appartenant à des registres différents, des termes de la langue commune et termes spécialisés. *L'équivalence interlinguale* s'établit entre des termes appartenant à des langues différentes. Par exemple, les termes techniques suivants font référence à plusieurs domaines: *ail* - *wing* - *aripă* (biol., aéronaut.) *roue* - *wheel* - *roată* (méc., industrie automobile). C'est ce type d'équivalence qui pose le plus de problèmes au traducteur, étant donné qu'il doit choisir entre plusieurs synonymes proposés par les dictionnaires. Par exemple, le terme français *roue* a trois équivalents en anglais, dont *wheel*, *gear* et *cog*, chacun polysémique. Ainsi, *wheel* signifie encore *gouvernail* et *volant* ; *gear* signifie aussi *embrayage* et *vitesse*, alors que *cog* signifie *dent d'engrenage*.

La polysémie est un phénomène caractérisant moins la terminologie technique, mais toutefois présent, entraînant la confusion dans la perception des phénomènes de la réalité technique et dans la communication scientifique des spécialistes. Par exemple, le terme *berceau* a comme

premier sens enregistré dans le dictionnaire explicatif « petit lit de bébé, parfois muni de rideaux, et qui plus souvent peut être balancé »¹¹. L'équivalent roumain en est *leagăn*, mais dans son sens terminologique dans le domaine de l'horticulture il représente un « treillage en voûte garni de verdure » ; en roumain, on le traduit comme *boltă de frunziș*, « voûte de verdure ». Dans le domaine de la marine, ce mot a le sens de « charpente qui supporte un navire en construction et qui glisse à la mer avec lui pendant le lancement »¹², tandis que l'équivalent roumain en est un terme spécialisé, *cavalet* ; alors que dans le domaine du génie civil, ce terme a le sens de «voûte engendrée par un arc en plein cintre », avec l'équivalent roumain *boltă semicilindrică*, « voûte semi-cylindrique», et dans le domaine de l'aviation, pour le terme *berceau moteur*, l'équivalent roumain est *support al grupului propulsor*, « support du groupe propulseur ».

Si nous nous rapportons au terme *corbeau*, le dictionnaire explicatif français nous offre plusieurs sens : il est présenté comme un terme de zoologie : « oiseau d'Europe au plumage noir ou gris, criard et souvent agressif »¹³; dans le domaine du génie civil, le sens proposé par le dictionnaire explicatif français est « pièce de bois en saillie sur l'aplomb d'un parement, destinée à supporter un linteau, une corniche »¹⁴, l'équivalent roumain de ce dernier étant une expression explicative, *cîrlig pentru susținerea tuburilor în poziția voită*, « accroche pour le support des tuyaux dans la position voulue ».

Dans le cas du terme *dauphin* par exemple, le traducteur rencontrera des difficultés de traduction, parce que le terme *dauphin*, dans le français général, a plusieurs acceptions sémantiques, y compris les variantes homonymiques :

1. *Mammifère cétacé marin piscivore, excellent nageur, remarquable par ses facultés psychiques*¹⁵; *Partie inférieure, recourbée, d'un tuyau de descente, qui sert à rejeter les eaux dans un*

¹¹ <http://larousse.fr/dictionnaires/francais/berceau/8832?q=berceau#8773>

¹² <https://fr.wikipedia.org/wiki/Ber>

¹³ <https://les-synonyms.com/synonyme/corbeau/>

¹⁴ Ibidem

¹⁵ <http://larousse.fr/dictionnaires/francais/dauphin/21700?q=dauphin#21578>

caniveau¹⁶. 2. Titre porté par les souverains du Dauphiné du XII^e au XIV^e s., puis, après la vente du Dauphiné à la France (1349), par l'héritier présomptif de la Couronne qui recevait la province en apanage¹⁷. 3. Successeur présumé de quelqu'un dans le poste, relativement important, qu'il occupe et, en particulier, celui qu'il s'est choisi¹⁸.

En voici un exemple :

*Il existe une grande différence entre ce qui était fourni dans le kit pour fabriquer **dauphins et allèges de dauphins** et ce que l'on peut obtenir [...].*

(<http://www.modelismeenpolynesie.com>)

Pour mener à bien sa tâche, le traducteur doit tout d'abord établir des liens entre les mots, en apparier certains et envisager toutes les possibilités avant d'en écarter ceux qui ne conviennent pas. Dans ce cas, il choisira le terme correspondant au sens de « partie inférieure, recourbée, d'un tuyau de descente, qui sert à rejeter les eaux dans un caniveau », traduit comme *tub de evacuare*, « tuyau d'évacuation ».

Conclusions

Donc, les termes changent leur contenu en fonction du système terminologique où ils sont employés. Les termes qui sont employés dans un domaine sont utilisés et complétés par de nouvelles significations. Avant toute traduction des termes techniques, il est indispensable de sélectionner tous les mots de spécialité et de les définir afin de bien comprendre le sens du texte source pour ensuite effectuer la traduction. Par conséquent, en dépit de la spécificité du mode de signification du terme technique, de son rapport avec la réalité, celui-ci en tant que signe linguistique ne saurait se définir pleinement en dehors de la communication entre des locuteurs et des modalités du discours, ce qui constitue en fait l'essence de tout langage. Quant aux spécificités de la traduction, nous renvoyons à l'opinion de Christine Durieux (cité par Apostol & Dimcea, 2012 : 239), qui attire l'attention sur le fait que « le traducteur doit balayer les différentes

¹⁶ Ibidem

¹⁷ <http://larousse.fr/dictionnaires/francais/dauphin/21701?q=dauphin#21579>

¹⁸ <http://larousse.fr/dictionnaires/francais/dauphin/21703?q=dauphin#752611>

correspondances proposées par un terme et chercher à cerner le champ sémantique de ce terme dans la langue de départ, afin d'appréhender pleinement l'idée qu'il véhicule».

Sources bibliographiques :

- Apostol, A., Dimcea, C., Ilinca, C. (2012), *Difficultés dans l'apprentissage de la traduction technique en contexte roumain*. In : Revue internationale d'études en langues modernes appliquées. nr. 5. p. 235-251.
- Béjoint, H., Thoiron, P. (2000), *Le sens en terminologie*. Lyon: Presses Universitaires Lyon.
- Cabré, M. T. (1998), *La Terminologie. Théorie, méthode et applications*. Traduit du catalan, adapté et mis à jour par Cormier M. C., Humbley J. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Cabré, T. (2007) *La terminologie, une discipline en évolution : le passé, le présent et quelques prospectives*.
<http://www.upf.edu/pdi/df/teresa.cabre/docums/ca07passe.pdf>
- Charaudeau, P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- Condamines, A. (1993), *Un exemple d'utilisation de connaissances de sémantique lexicale*. In : Cahiers de Lexicologie, 1. p. 25-65.
<http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=acondami&subURL=publications.html>
- Depecker, L. (2002), *Entre signe et concept: éléments de terminologie générale*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
http://books.google.md/books?id=FIPEbfecHI0C&printsec=frontcover&hl=r&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Dicționar ilustrat de construcții și arhitectura Roman-Francez*. București : Științifică, 1981
- Dubois, J. (1994), *Dictionnaires de linguistique*, Paris: Larousse.
- Gouadec, D. (2005), *Terminologie, traduction et rédaction spécialisées*. In: Langages, 39e année, nr. 157. p. 14-24.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_2005_num_39_157_971

- Gouadec, D. (2007), *Traduction / traducteur technique: marchés, enjeux, compétences*. In *Traduction spécialisée: pratiques, théories, formations*. Bern: Peter Lang. p. 165 - 178.
http://books.google.md/books?id=wp7Xj66jn1MC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Guilbert, L. (1973), *La spécificité du terme scientifique et technique*. In: *Langue française*. nr. 17. p. 5-17.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1973_num_17_1_5617
- Guțu, A. (2008), *La complexité des rapports sémantiques dans la terminologie technico-scientifique française*. In: *Introduction à la traductologie française*. Chișinău, ULIM. p. 233-248.
- Guțu, A. (2002), *Structurarea relațiilor lexicale în limbajele specializate*. In: *Știința universitară la începutul mileniului trei*. Simpozion șt. int. Rezumatele comunicărilor. Chișinău: ULIM. p. 83-84.
- Milliaressi, T. (2001), *Terminologie en traduction spécialisée*. Université Charles de Gaulle Lille III, p. 1-8.
http://stl.recherche.univ-lille3.fr/colloques/20132014/milliaressi_2014.pdf
- Sader Feghali, L. *Pour une terminologie traductionnelle tridimensionnelle et personnalisée*.
<http://www.certa.usj.edu.lb/alkimiya/linafeghalifr.pdf>
- Sevilla Muñoz, M., Macías Otón, E. (2010), *Introduction à la Terminologie*. In : [Anales de filología francesa](#), ISSN 0213-2958, nr. 18, p. 477-493. <http://ocw.um.es/cc.-sociales/terminologia/material-de-clase-1/module-i-fr.pdf>
- Soto Crespo, P. (2010), *La Traduction technique: La traduction juridico-administrative et économique, et les problèmes de traduction*. Université d'Alicante.
http://www.9h05.com/wa_files/La_20traduction_20juridico-administrative.pdf
- Stanca, A. *Repere istorice ale terminologiei*, Universitatea de Vest Timișoara.

http://www.litere.uvt.ro/vechi/documente_pdf/aticole/uniterm/uniterm5_2007/Stanca_Alexandra.pdf

Sulac, S. (2005), *Raportul dintre cuvînt, noțiune și termen* // LR, nr. 5-9. Chișinău, p. 151-152.

Лотте, Д.С (1971), *Основы построения научно-технической терминологии*, Москва: АН СССР.

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Atelierul nr. 2 Didactica limbilor străine

DEVELOPING PARAPHRASING SKILLS

Viorica CEBOTAROȘ,

dr., lect. univ.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Scrierea academică reprezintă nu doar exprimarea propriilor idei, ci și prezentarea lor drept reacție de răspuns la ideile altor cercetători. Includerea „vocilor” altor cercetători în propriul text reprezintă o adevărată provocare pentru studenții care se află la debutul activității de cercetare. Articolul se axează pe unul din mijloacele de utilizare a ideilor celorlalți drept suport pentru lansarea propriilor opinii – parafraza. Ne propunem să relevăm câteva tehnici pe care studenții le-ar putea utiliza pentru parafrizarea ideilor altor cercetători.*

Keywords: academic writing, paraphrasing skill, paraphrasing strategies, plagiarism.

Being a social, conversational act, academic writing involves “entering into conversation with others” (Graff, Birkenstein 2010: xvi). In written academic conversation other researchers’ ideas serve as “a launching pad” for one’s own views (Graff, Birkenstein 2010: 3). Thus, research is rarely something one does absolutely on one’s own. In many cases it builds upon previous studies, representing a response to what others have written and a step forward, contributing, in such a way, to the advance of knowledge. Participating in such conversations seems a challenging undertaking for many students – novice writers in academic English. They

find it difficult to incorporate other ideas into their own research and very often, since they fail to do it properly, they may be accused of plagiarism. To avoid such accusations, it is important to indicate very clearly and according to the existing norms what ideas have been taken from whom, thus making a clear delineation between the ideas of others and one's own ideas.

One way to use others' ideas in one's own writing is to paraphrase them. Paraphrasing is defined as "a writing skill in which you "rephrase" (rewrite) information from an outside source in your own words without changing its meaning" (Oshima, Hogue 1998: 90). It is an important skill required in academic writing. There are several reasons why this skill should be developed. Firstly, it proves student's comprehension of the original text. The student's ability to express the ideas from the original text in his/her own words serves as an indicator that the text was understood. Conversely, reliance on the original wording indicates lack of genuine comprehension. Secondly, paraphrasing represents one way of using other people's ideas for support when writing one's own research, incorporating, in such a way, previous research into the current one. Last, but not least, it helps to avoid plagiarism.

Practice shows that a lot of students find it difficult to acquire the paraphrasing skill. One needs good mastery of vocabulary and of grammar to write an acceptable paraphrase. My teaching experience has shown that very often students find it hard to understand what paraphrasing really involves. Since paraphrasing requires using one's own words to report someone else's writing, many students tend to believe that substituting words from the original text with their synonyms is enough for an acceptable paraphrase. However, paraphrasing involves more than a mere substitution of certain lexical items with their synonyms. A very important aspect is changing the sentence structure. Without it, the paraphrased version will still be considered plagiarism. When combined, these two elements (changing vocabulary and changing the sentence structure) result in a proper paraphrase.

Changing the sentence structure is the biggest challenge students face. In many cases their paraphrases contain the same grammatical structure as the original, with words being replaced by their synonyms.

Even if the source is indicated, such a paraphrase will be considered plagiarism. Another challenge is the appropriate choice of synonyms. The existence of several synonyms for a word places the student in a predicament – which one best fits in the given context? Since not all synonyms work well in all contexts, students should be careful about their choices. One more problem arises from the fact that students often fail to make a distinction between words that can be replaced by their synonyms and specialized vocabulary, which should remain unchanged. In their attempt to create a variant that will render the meaning of the original text with the help of other words, students tend to overdo it, substituting almost all the words with their synonyms. This results in a poor paraphrase.

To make learning paraphrasing a more successful activity, one should start with paraphrasing sentences that contain vocabulary and grammar structures that are known to students. The more unknown words and the more complex grammar structures the original sentence contains, the more difficult the paraphrasing task will seem to the students. Another important issue is to paraphrase texts from the students' field of study. Students are more likely to know the technical vocabulary and it will be easier for them to understand the idea expressed in the original text. Since I work with language students, the sentences I select for paraphrasing are taken from language studies, mostly from David Crystal's works.

The first exercise on paraphrasing that I give students is a multiple choice exercise, in which they have to determine the best paraphrase of a sentence and to explain their choice. Such an exercise aims at raising their awareness of what paraphrasing involves. What follows is a discussion of the features that make the selected variant a successful paraphrase and of the reasons the other variants are less successful. Here is an example I used in class and the discussion that followed:

Original text: *Half the budget of an international organization can easily get swallowed up in translation costs* (source: D. Crystal "English as a global language", 2003).

Paraphrase 1 (P1): Half of the budget of an international organization is allowed for translation fees.

Paraphrase 2 (P2): International organizations invest a lot of money in translation.

Paraphrase 3 (P3): Translation expenses can amount to almost 50% of the money of an international organization (Crystal 2003).

It is easy to notice that the first part of P1 coincides with the original text (*Half of the budget of an international organization*), a thing which is not acceptable in paraphrasing. Besides, no credit is given to the author.

Although some good changes have been made in P2 (the singular noun (*organization*) replaced by a plural one (*organizations*), the verb *invest* appropriately chosen to collocate with the noun *money*, which replaced the noun *budget*), there are some weak points as well, and namely, an indefinite determiner (*a lot of money*) replaced the more concrete one (*half the budget*). Similarly to P1, P2 offers no information about the source.

In P3 the grammar structure of the original sentence has been changed. The order in which the information is presented in the original is reversed in P3. Thus, the subject of the paraphrased sentence (*translation expenses*) does not coincide with the subject of the original one (*half the budget*). The determiner *half* has been replaced with the numeral *50%*, which is a good strategy to use when paraphrasing. Several words have been replaced by their synonyms: *costs – expenses*, *budget – money*. The last important element – the source is indicated. All these features make P3 an acceptable paraphrase.

The analysis of the strong and weak points of different paraphrases contributes to raising students' awareness of what paraphrasing means. This is a good exercise that helps students understand what they should or should not do when paraphrasing. Following this discussion, I ask students to point out several requirements for a successful paraphrase. Next, their list is completed with other paraphrasing strategies, taken from different sources on academic writing (Sowton 2012; Wallwork 2011):

1. Replacing words from the original text with synonyms;
2. Replacing some words from the original text with their definitions (if possible) e.g. *linguistics* to *the study of language*;
3. Changing the voice of the sentence;
4. Changing the parts of speech – from verb to noun, from noun to verb, from noun to adjective, from adjective to adverb, from one category of noun to another category of noun (e.g. *science* to *scientist*)

5. Changing nouns and pronouns from singular to plural and vice versa;
6. Changing the verb form, for example, from *-ing* form to infinitive and vice versa;
7. Combining sentences from the original text by using conjunctions or relative pronouns;
8. Using expressions denoting time, numbers and dates creatively (e.g. *in six months* to *in half a year*; *half the budget* to *50% of the money*).

To avoid plagiarism it is important to use a combination of techniques, not just one. When used together, these techniques make it possible to “disguise” the original. Another recommendation is not to replace absolutely all the words with their synonyms. Technical words remain unchanged as well as recognized expressions people from a certain field are aware of, such as *English for specific purposes*. The similarity between the sentence structure of the paraphrased version and the one of the original text makes the two variants look alike, being a clear indicator that the paraphrase is not appropriate.

The first step towards a successful paraphrase is to understand the original text. After students read the original text (several times if it is necessary), I ask them to explain what they understood. To make the task easier and to check whether the students really understood the original text, they have to render it as if they were talking to a friend of theirs who has not read the original. In such a way text comprehension – the key element of a successful paraphrase – may be checked. Next, we focus on the vocabulary and grammar changes that can be made by using the strategies mentioned above. The last step is checking the meaning of the paraphrased version against the original. If the meaning has not been distorted, if the paraphrased version is significantly different from the wording of the original and if credit has been given to the author of the original text, the paraphrase is successful and can be used to support the researcher’s ideas not risking to be accused of plagiarism.

References

- Graff, Gerald; Birkenstein, Cathy, *They say, I say. The moves that matter in academic writing*, New York, W. W. Norton & Company, Inc., 2010.
- Oshima, Alice; Hogue, Ann, *Writing Academic English*, New York, Addison Wesley Longman, 1998.

Sowton, Chris, *50 steps to improving your academic writing*, Reading, Garnet Education, 2012.

Wallwork, Adrian, *English for writing research papers*, New York, Springer, 2011.

PERSPEKTIVEN DER KOMMUNIKATIVEN GRAMMATIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Svetlana CORCEVSCHI,

dr., conf. univ.

Universitatea de Stat din Moldova,

Rezumatul: *Principalul avantaj al metodei comunicative este acela că ea se axează pe toate competențele lingvistice (citit, scris, discurs, ascultare) nu doar pe gramatică. Abordarea comunicativă de predare permite nu doar însușirea gramaticii, lexicului, pronunției dar și generează abilitățile de comunicare. Deci, principalele avantaje sunt: pătrunderea în mediul limbii străină, studierea limbii în situații reale de viață, depășirea fricii de a comunica, asimilarea gramaticii în procesul de comunicare. Pe de o parte metoda comunicativă contribuie la dezvoltarea eficientă a capacităților de asimilare a limbii străină, pe de alta parte dezvoltă abilitățile elevilor. Pentru însușirea materialului sunt modelate situații cotidiene ceea ce permite elevilor să se obișnuiască să-si folosească cunoștințele în diferite situații. Desigur, această metodă de predare necesită de la profesorul profesionalism, abilitați de comunicare și creativitate.*

Schlüsselwörter: die kommunikative Grammatik, die kommunikativ-pragmatisch orientierte Methode, die kommunikative Didaktik, die Kommunikationsstrategien

Die Grammatik ist ein wichtiger Teil jeder Sprache. Sie ist aus dem Erwerb und dem Lernprozess vom Fremdsprachenlernen nicht zu verdrängen. Die Grammatik spielte und spielt immer eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht: sie soll Kommunikation im umfassenden Sinne ermöglichen. Damit sind alle vier Grundfertigkeiten angesprochen – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben –, die im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden sollen. Für den Unterricht heißt das, dass der Lehrer stets den kommunikativ-funktionalen Aspekt der Grammatik große Beachtung schenken sollte: er soll solche sprachlichen Mittel finden, um eine bestimmte Intention zu realisieren. Für den Fremdsprachenunterricht ist also das Erlernen der korrekten sprachlichen Form (Perfekt, Passiv,

Konjunktiv II usw.) nicht das eigentliche Ziel, sondern der intentions- und situationsadäquate Gebrauch dieser Mittel durch den Lernenden.

Bereits in den 1970er Jahren entwickelte sich die kommunikative Didaktik oder wie Heyd sie nennt, kommunikativ-pragmatisch orientierte Methode. Im Mittelpunkt dieser Theorie steht der Lernende mit seinen Interessen, Bedürfnissen und Erfahrungen. Diese Methode hat zum Ziel, dass der Lernende seine Persönlichkeit entwickelt, seine Wünsche darstellen kann, und dass er sich in Einstellungen anderer Menschen einführen kann (Heyd 1990).

Neuner fasst die methodischen Prinzipien dieser Methode zusammen: der Lehrer ist nicht mehr Wissensvermittler, sondern Helfer im Lernprozess; die Schüler müssen sich aktivieren, was durch induktives Vorgehen erreicht wird; die Schüler entwickeln Kommunikationsstrategien; die Lehrmaterialien werden flexibel gestaltet; vielfältige Aufgaben und Übungsformen werden entwickelt; verschiedene Sozialformen werden eingeführt (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit); man orientiert sich an Tätigkeiten, die die Lernenden verstehen und an Inhalten, die den Lernenden etwas bedeuten und nicht an solche Texte, die inhaltsleer sind, mit schwierigen grammatischen Strukturen (Neuner 2003).

Funk und König haben fünf Prinzipien für einen kommunikativen Grammatikunterricht gesammelt:

- a) die Grammatik ist Werkzeug fürs Sprechen
- b) Äußerungen und ganze Texte sind Gegenstand der Sprachbeschreibung und nicht nur Wörter und Sätze
- c) die Schüler äußern sich als sie selbst
- d) Anschaulichkeit des Unterrichts hilft den Schülern sich die Regeln besser zu merken
- e) Benutzung sowohl der Fremdsprache als auch der Muttersprache, was nicht nur linguistische oder „ökonomische“ Gründe hat, sondern auch pädagogische (Funk/König 1991).

Die pragmatische Orientierung bezieht sich auf den gesellschaftlichen Fremdsprachenbedarf und die individuellen Bedürfnissen jeder Lernenden. Auf diesem Grund wird Alltagskommunikation in relevanten Rollen, Situationen, Themen, Sprechintentionen, Textsorten analysiert.

Die kommunikative Didaktik erweiterte sich zur interkulturellen Didaktik. Die Aufgabe des Lehrers ist nicht mehr, die Schüler die Sprache zu lehren, sondern sie auch auf interkulturelle Kontakte vorzubereiten. Die Schüler lernen, dass jede Sprache wichtig ist, wodurch sie die Schlüsselqualifikationen wie Empathie, Rollendistanz, Toleranz entwickeln. Nach den neuesten Theorien ist der Lehrer ein Berater. Er sollte bei den Lernenden das eigenständige Lernen fördern, sie bei dem Lernprozess begleiten und motivieren sowie ständig an ihrer Bildung arbeiten. Der Lehrer ist nur ein Beobachter der Unterrichtsstunde, die sonst schülerzentriert ist, was bedeutet, dass die Stunde vom Engagement der Schüler und ihrer Motivation abhängt. Ein solches Verhalten des Lehrers ist für die Schüler nützlich, weil sie ständig aktiv sein müssen, was auf ihren Lernprozess positiv wirkt.

Der Grammatikstoff wird heute größtenteils induktiv eingeführt und die neueren Lehrwerke bearbeiten die Grammatik induktiv bzw. zuerst werden den Lernenden die Beispiele vorgestellt, aus denen sie selbst eine Regel formulieren. Die Schüler bekommen einen Text, den sie zuerst bearbeiten und verstehen müssen. Während der Texterarbeitung bemerken sie das neue grammatische Phänomen. Nachdem sie es bemerkt haben, folgt das induktive Erarbeiten dieses Phänomens. Nach diesem Verfahren wird die neue grammatische Struktur so verfestigt, dass die Schüler nach einer Zeit nicht mehr an die Form denken müssen, sondern nur daran, was sie sagen wollen. Wenn die grammatischen Erscheinungen induktiv und durch Texte eingeführt werden, bleibt die Grammatik nicht abstrakt. Die Schüler können in der Kommunikation ihr grammatisches Wissen besser verwenden, weil sie nicht nur die Form, sondern auch die Funktion bestimmter Erscheinungen kennen.

Eine systematische Grammatikarbeit sollte erfolgen, wenn das entsprechende Phänomen bereits in einem Text oder einer Übung in probierender Weise im sprachlichen Zusammenhang verwendet wurde und so ein „Vorverständnis“ hergestellt wurde, das eine Hypothese über das Funktionieren des Phänomens erlaubt (Storch 2001).

Der Lehrer muss immer bei der Grammatikbehandlung daran denken, was die Grammatik für die Kommunikation leistet. Er muss die Struktur, die Bedeutung und die Funktion des grammatischen Phänomens vermitteln

und möglichst kontrastiv vorgehen, weil kontrastive Beschreibungen auf Ähnlichkeiten, Gegensätze und Gleichheiten verweisen. Während der Sprachbeherrschung muss der Schüler immer das Neue mit dem schon Gelernten verbinden. Die gegebenen Übungen sollen die Mitteilungsfähigkeit unterstützen, während der Schwierigkeitsgrad im Verlauf des Übens steigt. Die neue Grammatik darf nie anhand von unbekannter Lexik behandelt werden und die Schüler müssen lernen, wie sie lernen sollen und die Nachschlagewerke benutzen (Heyd 1990).

Was braucht man eigentlich, um das grammatische Wissen in sprachliche Kompetenz zu überführen? Es ist bekannt, dass viele Schüler die Grammatik verstehen und richtig die Übungen machen, aber sie machen beim Sprechen viele Fehler. Das Problem der Überführung des grammatischen Wissens in sprachliche Kompetenz betrifft nach Storch zwei Bereiche:

- a. Anforderungen an Grammatikarbeit, Übungsabfolge und Schwierigkeit von Übungen und
- b. Form und Darstellung grammatischer Erklärungen (Storch 2001).

Grammatische Übungen stellen eine Brücke dar, die das anfängliche Verstehen mit der späteren freien Sprachproduktion verbindet. Es ist bekannt, dass die traditionellen grammatischen Übungen nicht ausreichend sind, damit eine Fremdsprache gelernt wird. Übungen sollen vielmehr effektiv und motivierend sein. Nach Klippel gibt es zehn Varianten der grammatischen Übungsformen: Umformen, Auswählen, Beantworten (die Sprache kann thematisiert werden), Darstellen (Üben kann in freies Sprechen übergehen), Lückenfüllen, Gestalten, Problemlösen (impliziert Aktivität der Schüler), Sortieren, Imitieren und Vergleichen. (Raabe 2003) Dazu gehören solche Übungen, die die Schüler motivieren, ihre Kreativität und Phantasie fördern und eine natürliche kommunikative Situation schaffen sollen.

Immer mehr setzen sich im Unterricht verschiedene Spiele durch, deren Ziel es ist, den Schülern zu helfen, sich die Sprache leichter und schneller anzueignen sowie den Unterricht interessant zu machen. Spiele im Unterricht entwickeln bei den Schülern nicht nur sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch ihre Persönlichkeit. Sie wirken positiv auf die Schüler in dem Maße, dass Angst und Hemmungen überwältigt werden,

fördern die Schüler, Konflikte zu lösen und bereiten sie auf die Realität vor. Sie beeinflussen Kommunikationsfähigkeit und helfen bei der Entwicklung aller vier Fertigkeiten.

Tom Hutchinson hat fünf Vorschläge für die Lehrer zusammengefasst, für die Grammatikbehandlung.

- a) Die Grammatik muss regelmäßig unterrichtet werden, freilich nicht zu häufig, damit sich die Schüler an die Grammatik gewöhnen, aber sie sollte sie nicht zu sehr belasten.
- b) Der Lehrer sollte die Schüler ermutigen, zuerst ihre Lösungen zu geben und nicht bei jedem Problem die Grammatik zu benutzen.
- c) Alle Schüler sollten eine Grammatik haben oder es muss zumindest eine in der Klasse geben.
- d) Es ist empfehlenswert, früh mit der Behandlung der Grammatik anzufangen.
- e) Die Übungen sollen interessant und abwechslungsreich sein (Funk/König 1991).

Zusammenfassend kann man noch einmal die Wichtigkeit des kommunikativen Grammatikunterrichts betonen. Aus den heutigen Fremdsprachenunterrichtstheorien folgt, dass die Grammatikarbeit kein autonomes Ziel ist, sondern nur ein Hilfsmittel, um eine Fremdsprache zu beherrschen. Deswegen sind Verstehensprozesse wichtiger als die mechanische Regelanwendung. Es ist ebenso wichtig, dass die Schüler im Fremdsprachenunterricht die Grammatik kommunikativ behandeln müssen. Der Lehrer muss bei der Behandlung der Grammatik vermeiden, die neue Unterrichtsstunde mit abstrakter Grammatik zu beginnen. Er darf nicht in der Einführungsphase Regeln erklären, ohne dass sie kontextuell eingebettet sind. In der Einführungsphase ist es auch nicht wünschenswert, die Schüler zu korrigieren, viel Terminologie, die den Schülern unbekannt ist, zu verwenden und den ganzen Grammatikstoff auf einmal einzuführen. Die Schüler können in der Kommunikation ihr grammatisches Wissen besser verwenden, weil sie nicht nur die Form, sondern auch die Funktion bestimmter Erscheinungen kennen. Wie der kommunikative Grammatikunterricht gestaltet wird, hängt sowohl von dem Lehrer als auch von den Schülern ab.

Literatur

1. Bolte, H. „Geheime Wahl“ im Unterricht. *Kommunikative Handlungsrahmen für Grammatikübungen*. Fremdsprache Deutsch Heft 09
2. Engel, U., Tertel, R. *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache: die Regeln der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln mit Texten und Aufgaben*. München: ludicum Verlag, 1993. S. 346. ISBN 3891292538
3. Funk/König *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 21. Berlin usf.: Langenscheidt 1991
4. Heyd, G. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Diesterweg 1990
5. Neuner, G. *Methodische Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 2003.- 4. Aufl, S. 225-233.
6. Raabe, H. *Grammatikübungen*. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 2003.- 4. Aufl, S. 283-287.
7. Storch, G. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink, 2001.- 2. Aufl.
8. Wicke, R. *Aktiv und kreativ lernen*. Max Hueber Verlag, 2004, S. 15. 207S. ISBN 3-19-001751-4.
9. Wicke, R. *Handeln und Sprechen im Deutschunterricht*. Max Hueber Verlag, 1995. 88 S. ISBN 3-88532-693-0.

LEHRSTÜCK VS. LERN-SPIEL В ЛІТЕРАТУРНОМУ ЧАСІ І ПРОСТОПІ

Лариса ФЕДЮРЕНКО,
dr., conf. univ.

Universitatea de Stat „Ivan Franko” din Jitomir

Abstract: *The article investigates origins, development of Lehrstück (learning drama) as exemplified in Bertolt Brecht's works. Lehrstück is a kind of a political and pedagogical art for non-professional audience. These plays challenged "the routine theater" and pursued agitational and educational goals of art. Lehrstück*

transformed passive reception of art and became a foundation for future epic drama. The major concept of Lehrstück is that of a "learning-play". Lehrstück is viewed as a dynamic genre, not as a "conventional" theatrical form. They distinguish a certain developmental pattern for this genre: didactic play of experimental character → didactic play with features of parable → didactic play focusing on analytical position of the recipient → learning play → didactic play with components of epic and dialectical drama.

Ключові слова: Lehrstück, Lern-Spiel, навчальна драма, learning-play, «гра без глядача», аматорська гра, аналіз, дискусія, експеримент.

Об'єктом дослідження цієї розвідки є п'єси, створені Брехтом в кінці 20-х – на початку 30-х років ХХ ст. та позначені ним як Lehrstücke: «Переліт через океан», «Баденська навчальна драма про згоду», «Той, що каже так, і той, що каже ні», «Захід», «Виняток і правило», «Горації і Куріяції». Предмет дослідження – витоки та еволюція жанру.

Жанр Lehrstück бере початок з давніх традицій «шкільної драми» XV – XVI ст. (Schulspiel), а також середньовічних мораліте, містерій, міраклів. Уже в середньовічних, переважно віршованих, алегоричних драмах широко використовувався дидактичний компонент, спрямований на досягнення цілком конкретної мети: споглядаючи драматичну дію (глядач), а також програючи її (актор-аматор, як правило, учень церковної школи), учасники дійства (глядач і актор) мали засвоїти певну сукупність істин релігійно-морального змісту.

Пошук аналогічних шляхів творення театральної дійсності був властивий не лише європейській, але й східній театральної традиції, про що свідчить досвід японського театру «Но», а також традиційного театру Китаю. Тому не випадково і Брехт, у пошуках нових, незвичних для європейського глядача традицій, звернувся до досвіду традиційних театрів Сходу. Так, брехтівські п'єси «Той, що каже так, і той, що каже ні» та «Захід» є власне переробками драми «Но», в яких драматург зберіг характерологічні особливості драми-першоджерела: використання масок, ритміко-мелодійний стиль оповіді, партії хорів і т.д. В постановці драми «Горації і Куріяції» митець використовує основні прийоми китайського театрального мистецтва, наприклад,

схематичність, символічність дії, відсутність натуралістичних декорацій тощо.

Можна припустити, що повз увагу Брехта не пройшла і праця Вальтера Беньяміна «Програма пролетарського дитячого театру» (1928/1929), в якій було викладено основні положення театральнопедagogічної практики Асі Лацис. Литовська режисерка, використовуючи вчення В.М. Бехтерева про «колективну рефлексологію» (у 1918-1919 рр. в Петербурзі вона була його ученицею), згодом заснувала в Орлі дитячий театр.

З метою розвитку естетичних та моральних якостей своїх вихованців режисерка вдавалася до *імпровізованої театральної гри*. Саме на *гру*, а не на постановку (виступ перед публікою) орієнтувався дитячий театр А. Лацис. Базовим принципом для керівників й вихованців було *спостереження* за явищами й процесами оточуючої дійсності. П'єса втілювалася на сцені лише після тривалих *дискусій*, обговорень не лише керівників постановки, а в першу чергу, самих учасників гри. Таким чином, певна «ідеологія» дітям не нав'язувалася і не вимуштровувалася, а *переймалася у практиці через власний досвід*.

У своїй праці «Програма пролетарського дитячого театру» В. Беньямін вказує, що дитяче виховання поміж усіх інших обставин потребує насамперед *середовища* – об'єктивну площину, у якій відбувається виховання, а не ідею, задля якої відбувається виховання. І цим середовищем, за переконанням В. Беньяміна, має бути *театр*. Німецький філософ обґрунтовує так звану «схему напруги» й виникнення *імпульсів*, дитячих «*сигнальних жестів*», на виявлення яких в процесі вільної імпровізації спрямований дитячий пролетарський театр. *Імпровізація* є панівною в театрі, вона – організуюче ядро, з якого виникають сигнали й сигнальні жести. Ці імпульси, власне, і займають керуючу виховну позицію. Керівник постановки відступає на задній план, він не впливає на дітей безпосередньо як «високоморальна особистість». Моральний вплив тут відсутній. Безпосередній вплив тут відсутній. Єдине, що є – *опосередкований вплив* керівника за допомогою матеріалу, завдань, певних акцій. Моральні істини або їх спростування дитячий колектив

переймає сам по собі, у *gri* й *через гру*. Тому логічно, що постановки дитячого театру мають впливати і на дорослих (глядачів) як справжня моральна інстанція.

Не можна оминати увагою й інший аспект, під впливом якого формувалися не лише мистецькі і театральні, а й світоглядні позиції Б. Брехта. Відомо, що драматург почав писати свої *Lehrstücke* безпосередньо під впливом вивчення філософії марксизму. Численні позиції марксизму знайшли своє відображення в театральних поглядах Брехта того періоду. Так, критику К. Маркса споглядання «чистої» теорії відірваної від практики Брехт ілюструє своєю критичною позицією стосовно роз'єднання в театральному мистецтві «активних» акторів й «пасивних» спостерігачів (глядачів). А теза Маркса: «Філософи лише по-різному інтерпретують світ, проте проблема в тому, як його змінити» є, без сумніву, провідною ідеєю усіх брехтівських *Lehrstücke*.

Невід'ємною складовою *Lehrstück* є музика. Як відомо, «навчальні п'єси» створювалися Брехтом у співпраці з композиторами Куртом Вайлем, Гансом Айслером, Паулем Хіндемітом та ін. У цьому аспекті релевантним видається трактат італійського композитора й музичного реформатора Ферруччо Бузоні «Ескіз нової естетики музичного мистецтва», який деякі дослідники навіть вважають «ескізом» епічного театру Брехта.

Ф. Бузоні, який, окрім того, був вчителем Курта Вайля, наполягав на поверненні в музичну практику *імпровізації*, на відмові від традиційної гармонії й системи інтервалів. «Ескіз нової естетики музичного мистецтва» зробив справжню революцію в музикології.

Ось основні його ідеї:

– активізація публіки. (Щоб зрозуміти витвір мистецтва, глядач або слухач музичного твору має не просто його «спожити», а бути співавтором твору);

– дезілюзаторна функція музичного мистецтва;

– ідеї катарсису нової якості. (Глядач / слухач не повинен занурюватися в ілюзію театральної дійсності, а сприймати все, як гру).

Гадаємо, музичні погляди Ф. Бузоні справили неабиякий вплив на становлення брехтівського театру, зокрема його *Lehrstück*.

Вперше поняття «Lehrstück» прозвучало 28 липня 1929 року на музичному фестивалі в німецькому курортному містечку Баден-Бадені, де були представлені перші Lehrstücke Брехта «Переліт Ліндбергів» (1929) і «Баденська навчальна драма про згоду» (1929). Так, вперше прозвучавши як назва твору, а не жанру («Das Lehrstück» («Навчальна драма»)) була початковою назвою «Баденської навчальної драми про згоду»), воно швидко укоренилося як модне слово в театральній-музичній критиці.

Оскільки *музика* є інтегральною складовою частиною Lehrstück, витоки жанру слід шукати у тенденціях музичної культури Німеччини другої половини 1920-х років, так само, як і в театральній-теоретичній міркуванні Брехта тих часів. Невипадково перші дві п'єси, які згодом автор віднесе до жанру «Lehrstück», вперше демонструвалися в рамках Баден-Баденського музичного фестивалю. Адже характер і специфіка обох творів були чітко визначені програмою свята, в одному із пунктів якої значилися «музичні твори прикладного і суспільного значення». Музично-політичні погляди композиторів Пауля Хіндеміта, Курта Вайля і Ганса Айслера, у співпраці з якими виникали Lehrstücke, теж відбилися на специфіці форми Lehrstück, її загальній спрямованості та звучанні.

Те, що витоки Lehrstück як специфічного літературно-музичного жанру слід шукати, в першу чергу, в музичному мистецтві, свідчить і той факт, що Lehrstücke Брехта, в своїй переважній більшості, мають і музично-теоретичне позначення жанру. Так, «Політ Ліндбергів» є «*кантатою для соло, хору і оркестру*», «Баденська навчальна драма про згоду» – *драматична ораторія*, «Той, що каже так, і той, що каже ні» – *шкільні опери*, «Захід» – *політична ораторія*. Сам Брехт був свідомий того, що «Lehrstück» є своєрідним музично-драматичним жанром, що підтверджує його висловлювання 1935 року: «Lehrstück»...відкриває перспективи для сучасної музики».

Готовність Брехта представляти свої твори на музичному фестивалі пов'язана з тим, що його тогочасні естетичні переконання доби культурної кризи співпали з мистецькою концепцією фестивалю, насамперед з молодіжним аматорським рухом прикладної музики. Те, що «продукти» мистецтва повинні мати «споживчу цінність», стало

для нього переконанням ще в середині 1920-х років. Виконуючи обов'язки члена журі на конкурсі лірики взимку 1926-27 року, Брехт обґрунтовував свої відхилення надісланих на конкурс віршів тезою, що саме лірика в першу чергу має бути оцінена з позиції «споживчої вартості». Критика тогочасного театру теж містила докір у відсутності «споживчої вартості». За твердим переконанням Брехта, в театральному мистецтві «естетичні масштаби мають поступитися масштабам споживчої вартості».

Критичний стан театру, що чітко окреслився на фоні стабілізуючої фази економіки Ваймарської республіки, мав причини соціальної й духовно-інтелектуальної площин. Політичні ідеали і естетичні канони експресіонізму не лише видавалися сумнівними тогочасній інтелігенції, а й піддавалися рішучій критиці. В час вибухового економічного зростання, хвилі раціоналізму та автоматизації досі не бачених масштабів і «ділового» стилю життя ідеалістично людиностверджуючий пафос експресіоністських драм став неактуальним і безмістовним. Їхня мова була позбавлена природності, ідеї звучали театралізовано, ненатурально, награно-фальшиво. Тверезий, несентиментальний підхід до речей, що панував в культурному житті 1920-х років, спровокував відразу до «штучного», «надуманого» мистецтва. Сучасна техніка, кіно, радіо, джаз, масові спортивні видовища сформували якісно нове сприйняття культури.

Проте тогочасний театр повільно включався у новий соціально-культурний процес, тримався, як і раніше, традиційного репертуару, сталої, значно зменшеної публіки, та давно втратив свій контакт як з реальністю, так і з своїм глядачем. Однак *«театр без контакту з глядачем є нонсенс. Отже, наш театр – нонсенс»*, – напише Брехт в лютому 1926 року. «У всіх цих добряче опалювальних, гарно освітлюваних імпазантних будівлях, що поглинають купу грошей, та у всій тій нісенітниці, яку вони демонструють, нема ані йоти задоволення... Тут немає вітру у вітрилах. Тут немає "гарного спорту"» (Брехт 2009: 10-11).

«Гарний спорт» став гаслом Брехта, під яким митець тривалий час розмірковував про можливості актуальної театральної практики.

Захоплення спортом, великими спортивними змаганнями мало на той час масовий характер. Просторі спортивні арени за американським зразком, які з'явилися у великих містах Німеччини, одразу почали притягувати до себе маси.

Відтак, спортивне дійство стало для Брехта, який сам був завзятим прихильником боксу, моделлю майбутнього театру, а спортивний глядач – активний, зацікавлений, ініціативний – орієнтиром якісно нової театральної публіки. Реальну тогочасну публіку, «цю суцільну безпорадну масу, що лінується думати», «вічних учнів середньої школи зі своїми дружинами» Брехт коментував не інакше, як із сарказмом. За переконанням драматурга, цю «соціально аморфну масу», яка не спроможна «відрізнити власні інтереси від інтересів своїх противників», породив сам театр, ігноруючи сьогodenні конфлікти інтересів і не виявляючи «природні суперечності». «Велике мистецтво має служити великим інтересам», – рішуче запевняє митець (Брехт 2009: 12).

Переймаючись невпинним творчим пошуком шляху до нового театру – театру, який ще не існує, та вже нагально необхідний – та під враженням від спільної роботи з молодими перспективними композиторами на святі «Нова музика», Брехт створює особливий драматургічний жанр – *Lehrstück*, що став викликом митця «театральній рутині» та покликаний реалізувати прагнення автора до здійснення агітаційно-виховних завдань мистецтва.

Lehrstück як жанр постає в літературно-генетичному взаємозв'язку з брехтівською «теорією радіо» (1927-1932). Обидві мистецькі концепції мають не лише спільний літературний час і простір – їх також споріднюють співзвучні концептуальні положення. Спробою якісно нового використання радіо, своєрідним «радіоекспериментом» і стала «навчальна радіоп'єса» «Переліт через океан». Цей драматичний твір, що є одночасно літературною та медійною працею, розпочинає цикл *Lehrstück* як особливої форми політично-педагогічного прикладного мистецтва.

Наступні *Lehrstücke* – «Баденська навчальна драма про згоду» та «Той, що каже так, і той, що каже ні» – мають виражену повчально-навчальну спрямованість й притчовий характер зображення. А поява

п'єси «Захід» ознаменувала собою остаточне оформлення Lehrstück як жанру *sui generis*. Саме ця драма обґрунтувала основні «правила» Lehrstück: «*гра без глядача*», «*гра для себе*», «*обмін ролями*» (Брехт 2009: 16). Створені услід за «Заходом» п'єси «Виняток і правило» та «Горації і Куріації» є власне «Lehrstücke».

Висновки: Lehrstück («навчальна» п'єса) – своєрідний жанр, який знайшов своє художнє втілення в драматургії Бертольта Брехта, є різновидом тенденційної музичної п'єси, політично-педагогічного прикладного мистецтва для аматорів. Витоки жанру Lehrstück: традиції «шкільної драми» XV – XVI ст., середньовічні мораліте; японський театр «но», традиції китайського театру; вчення В.М. Бехтерева про «колективну рефлексологію» і театральну-педагогічну практику Асі Лацис в Росії («Програма дитячого пролетарського театру» В. Беньяміна); «Ескіз нової естетики музичного мистецтва» Ферруччо Бузоні; музичний авангардний рух прикладного мистецтва у Ваймарській республіці.

Література

Федоренко, Л.О. «*Lehrstück*» – «*Lesestück*» – «*Schaustück*» (*Місце і роль глядача в «навчальному» театрі Бертольта Брехта*) / Л.О. Федоренко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2009. – № 44. – Філологічні науки. – С. 226-229.

Федоренко, Л.О. «*Lehrstück*» як авторська інтенція Бертольта Брехта / Л.О. Федоренко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2011. – № 59. – Філологічні науки. – С. 193-196.

Брехт, Б. «*Lehrstücke*» («навчальні» п'єси) / Бертольт Брехт [укладач Л.О. Федоренко; за наук. ред. доктора філологічних наук, проф. О.С. Чиркова]. – Житомир : ПП "Рута", 2009. – 224 с.

VON AUSSPRACHE- UND LESEFEHLERN. FALSCHER LAUTZUORDNUNG

Ana POMELNICOVA,

dr., conf. univ.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Резюме: *Данная статья представляет собой попытку выявления причин, приводящих к частым нарушениям учащимися правил долготы и краткости гласных звуков немецкого языка и их графической передачи. Статья включает рекомендации по преодолению ошибок путём привлечения знаний фонетико-фонологических особенностей родного и изучаемого языков.*

Schlüsselwörter: Aussprache, Vokallänge, Gespanntheit, neutrale Lippenstellung, Lautzuordnung

Jeder Mensch, indem er mehr als eine Sprache spricht, erlebt die gegenseitig Beeinflussung der von ihm gesprochenen Sprachen. Diese negativen Folgen sind als Interferenz zu bezeichnen. Auf lautlicher Ebene heißt das: man kann in der Regel nur eine Sprache völlig “akzentfrei” sprechen. Der “Akzent” lässt sich aber reduzieren, wenn man sich die Schwierigkeiten bewusst macht.

Die Beobachtung häufiger Normverstöße in Bezug auf die Vokaldauer und die graphische Wiedergabe von kurzen bzw. langen Vokalen im Fremdsprachenunterricht bewogen uns, sich eingehender mit dieser Problematik zu befassen. Der Lerner muss mit der Ausgangssprache schon vertraut sein, denn Information über das Lautsystem der Muttersprache entdeckt ihm Ursachen für bestimmte phonetische Schwierigkeiten. Die Kenntniss der phonetisch-phonologischen Besonderheiten der beiden Sprachen (der Ausgangs- und Zielsprache) soll die sprachwissenschaftlichen Grundlagen liefern, Problempunkte der lautlichen Interferenz vorherzusagen, experimentell zu ermitteln und zu bewerten. Die bei der praktischen Arbeit gewonnenen Erkenntnisse können bei der Entwicklung vorbeugender Maßnahmen gegen die analysierten Fehlertypen nützlich sein.

Zu Besonderheiten des Deutschen gehört unter anderem die Unterscheidung von kurzen und langen Vokalen. Die Vokallänge ist im Deutschen distinktiv und geht mit der Gespanntheit einher, so sind kurze

Vokale ungespannt und lange Vokale gespannt (mit geringen Ausnahmen). Im Russischen ist die Vokallänge nicht distinktiv. Somit sind die betonten russischen Vokale immer mittellang. Die Missachtung der kurz-lang- Opposition im Deutschen führt zu Interferenzfehlern, die zu Missverständnissen führen können z.B.: [bi:tə] statt [bitə] (Gushchina 2014: 29).

Die Lerner sprechen deutsche lange Vokalphoneme in betonter Stellung kürzer und ohne Spannung aus, z.B.:

*Z[i:]g statt: Z[i:]g, *Th[e:]men statt: Th[e:]men, *K[ε:]se statt: K[ε:]se, *N[a:]del statt: N[a:]del, *T[o:]n statt: T[o:]n, *P[u:]del statt: P[u:]del

Die deutschen Kurzvokale in betonten Positionen aber werden durch Lerner mittellang ausgesprochen, was die Verständlichkeit erschweren kann, z.B.:

*[i:]mmer statt: [i]mmer, *G[ε:]ste statt: G[ε]ste, *St[o:]ff statt: S[ɔ]ff, *Sch[u:]ppe statt: Sch[v]ppe

Schwer ist für Deutschlerner ebenfalls zwischen den deutschen ungespannten Kurzvokalen und den gespannten Langvokalen zu unterscheiden. Man spricht alle Vokalphoneme *als* die entsprechenden muttersprachlichen Vokale aus (Böttger 2008). Und akustisch ist es schwer zu unterscheiden, ob man *offen* oder *Ofen* gemeint hat, *Mitte* oder *Miete*, *Hölle* oder *Höhle*.

So werden in Wörtern mit Kurzvokalen Langvokale eingesetzt, was zu einer inkorrekten Aussprache führt, z.B.:

*K[o:]pf statt: K[ɔ]cpf, *L[ø:]ffel statt: L[ø]ffel, *b[u:]nt statt: b[v]nt, *Gl[y:]ck statt: Gl[y]ck, *W[i:]tz statt: W[i]tz, *Kr[a:]nz statt: Kr[a]nz, *H[ε:]nde statt: H[ε]nde, *be[ε:]nden statt: be[ε]nden

Es handelt sich um typische Fälle von Hyperkorrektur, da die Lerner oft Fehler zulassen, die die Differenzierung der kurzen/langen Vokale betreffen. Als Resultat dieser Art negativen Transfers ist der Einsatz langer Vokale an Stelle von kurzen Vokalen.

Oft sind auch Fehler bei der Unterscheidung von langen, gespannten i- und e-Lauten zu treffen.

Es wird an Stelle des deutschen gespannten [e:] ein i-Laut gesprochen. So sprechen die Deutschlerner nicht *leben* sondern *lieben* und nicht *dehnen*, sondern *dienen aus*, z.B.:

Während die ersten vier Beispiele aus mündlichen Äußerungen stammen, handelt es sich bei dem letzten Satz um einen schriftlichen Beleg.

Problemhaft ist nicht nur die Produktion der Vokale. Es werden Fehler im Konsonantenbereich festgestellt. Im Deutschen gilt, dass sich im Silben- wie im Wortauslaut die Stimmhaftigkeit eines Konsonanten verloren geht, sodass stimmhafte Konsonanten vor stimmlosen Konsonanten stimmlos werden.

Es treten Fehler mit der regressiven Assimilation bei stimmlosen Konsonanten vor stimmhaften Konsonanten auf, z.B.:

ich schneide * [iç ʃnaidə] statt: [iç ʃnaidə]

*das Buch** [daz bu:x] statt: [das bu:x]

ausbrechen *[avzbrɛçən] statt: [avsbɛçən]

Hier geht es um die Übernahme in die Fremdsprache von Assimilationsgesetzen aus der Muttersprache.

Typisch für die Aussprache der Deutschlerner ist auch die regressive Assimilation stimmlos auslautender Präpositionen oder Artikel, z.B.:

das Blatt * [daz blat] statt: [das blat]

ließ den Ball * [li:z den bal] statt: [li:s den bal]

Auch hier haben wir mit der Erscheinung der falschen Analogie zu tun.

Ein besonderes Merkmal für die deutsche Aussprache ist der Knacklaut oder ein fester Stimmeinsatz, der den Wort- oder Silbenanlaut markiert.

So, zum Beispiel, können die deutschen Verben *vereisen* und *verreisen* unterschieden werden, z.B.: [fɛ'æzən]-[fɛræzən], ähnlich auch *mitteilen* und *mitteilen* [mit'aiələn]-[mitaiələn], *am Ast* und *am Mast* ['am 'ast]-['amast].

Die Vokale im Wort- und Silbenanlaut werden im Deutschen durch den Knacklaut getrennt. Der Knacklaut hat eine phonemische Funktion und kann zu Missverständnissen führen.

Auch die s-Laute sind für Deutschlerner häufig Grund für Fehler. Deutschlerner sprechen anlautende s-Laute häufig stimmlos aus, z.B.:

*[s]albe statt: [z]albe, *[s]orge statt: [z]orge, *[s]üden statt: [z]üden,

*[s]ieben statt: [z]ieben

Man hat in diesem Fall der falschen Analogie zu widerstehen, die zwar den Hörer durcheinander bringen kann, aber keinesfalls Verständnisstörungen hervorruft. Bei der Erhaltung der Bedeutung kann diese Erscheinung der negativen Interferenz höchstens einen leichten Akzent verleihen.

Bibliographie:

Gushchina, I. *Sprachliche Interferenzen bei Russisch-Deutsch-Mehrsprachigen*. Marburg, 2014. <https://d-nb.info/1052994784/34>

Логинова, И.М. *Фонологическая типология языков как лингводидактическая основа обучения фонетике*. // XII конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве». Под ред. Вербицкой Л.А., Лю Лиминя, Юркова Е.Е. Т. 3, с. 10-16. Шанхай, изд-во Шанхайского университета иностранных языков, 2011. <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/files.php?f=prep...>

EFFECTIVE TEACHER-STUDENT INTERACTION IN THE EFL CLASSROOM

Micaela TAULEAN,
dr., conf. univ.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Adnotare: Articolul examinează ideea interacțiunii profesor-student ca o idee de succes care stă la baza relațiilor umane pozitive dintre oameni. În mod similar cu interacțiunea de zi cu zi, studenții universitari trebuie să fie instruiți pentru a fi comunicatori eficienți într-o limbă străină, limba engleză. Profesorii de limbi străine pot și trebuie să fac acest lucru prin diferite modalități de a încuraja interacțiunea în clasă.

Key words: communicative skills, linguistic competence, classroom interaction, social behaviour, communicative behaviour, pragmatic factors

Development of communicative skills comes from the emphasis of language teaching and linguistic competence of the language learners. Language teachers need to create a correct lesson plan to teach English as a foreign language in an active manner to develop students' communicative skills.

Before the lesson, both teacher and students have some expectations. Language teachers expect that their students will use English at the lesson. Thus, they use English while teaching and presenting new material. Language teachers also plan the tasks for the students in such a way as to use the target language actively in the EFL classroom. The students have their expectations: they expect the teacher should explain and give assignments to them, they want the teacher clarify some difficult problems etc. We believe that without understanding each other's expectations it is likely that a problem will arise in the student-teacher interaction in an EFL classroom. The main aim of the paper is to describe the useful and effective ways of developing productive and communicative skills in an EFL classroom by teacher-student interaction in an EFL classroom. The person who wants to attempt a task must first of all think well of what s/he wants to achieve, how s/he wants to achieve it, and why s/he wants to do it. According to Vizental, the teacher of a foreign language must know what s/he is teaching, how s/he should teach it, why his/her pupils are learning the foreign language (Vizental 2009:15). The first of the questions above relate to the *object* of teaching (*what* to teach) and is strictly related to the notions of *language* and *society*. Consequently, we try to define what *knowledge* of a foreign language means. Approaches to language teaching go hand in hand with the main linguistic theories of the age.

Language is a *semiotic system*, a socially accepted system of *signs*. The signs of the language, its individual speech sounds, letters, words etc., are known and shared by the entire community. For example, the letters of the Latin alphabet are meaningful and have the same value for the entire Western world, but they are foreign to the Russians, or the Japanese, or the Arabs etc., who use another alphabet. In the same way, English words (e.g. *boy*, *girl*, *home*, *to work*) are meaningful to all the speakers of the language, but may sound gibberish to a person who hasn't learned the English language. It is because of a shared system/code that communication within the community is possible (Vizental 2009:23). Vizental suggested that *linguistic competence* is only one aspect of competent speakers' *communicative competence*, their total ability to interact with the help of the language. An experienced person knows the rules of social behaviour—when to speak and when to keep silent, what to talk about in different

situations, or how to address different types of persons. Even small children know that they must address an older person differently from the way they address in general. Analyzing the speaker's communicative behaviour and ordinary exchanges, linguists concluded that the competent speaker's ability to communicate largely depends on *pragmatic* factors. Knowledge of the world and society enables competent speakers to convey more meaning than is carried by the semantic load of their words. The competent communicator also knows how to use language functionally and strategically and to obtain the best results.

Linguists also understood that people use language not only to *say* things, but also to *do* things, to perform actions- or *speech acts*, as the great language philosopher *John Langshaw* named them. For example, ordinary expressions can also perform actions: by saying *Congratulations!* The speaker actually congratulates the listener; by saying *Hand me that book, please,* s/he performs the act of asking.etc. A speech act can be performed by using various linguistic constructs, and many speech acts are indirect, mostly because imperative constructions would not be polite. For example: *Open the window!* it sounds like a command, the polite speaker will prefer to ask, *Can you open the window?* the listener will know that this expression represents an indirect request for the action to be achieved. The same expressions can be used to perform various speech acts, according to the context in which the expression takes place. For example: the simple expression *The door is open!* has different meanings, it can *state* a fact, it can function as an indirect *request* to close it, as an *invitation* to leave, *awarning* that someone can break in. *I have a headache!* May present a request for a pill, or a refusal to go to a party, by saying *Thanks !* a speaker can accept something or refuse it. Interjections and time fillers – *Oh!, Wow!, Really!, You don't say!* – can be used to perform a variety of actions: praise, criticize, express delight or fright etc. The speaker's ability to perform speech acts with the help of the language is closely connected to the functional potential of the language.

According to Leech view, linguists generally agree that language has five basic *features*:

- an *informational* function-people use the language to convey and get information, this may seem the the most important function.

- a *directive* function- using the language to control the behaviour and attitudes of others, to command, demand, inquire and request etc.
- an *expressive* function – using the language to express feelings and attitudes, likes, dislikes, wishes, desires, fears, hopes etc.
- an *aesthetic* function - people often construct their expressions so as to please the ear, rather than for the information the words carry.
- a *phatic* function -using the language for “keeping social relationship in good repair”, what we say is of lesser importance than the fact that we say it, not congratulating a person, not greeting can be perceived as an offence (Leech 1966:13).

To understand the full significance of communicative skills we must also analyze the nature of communication and identify some of its basic features. According to Richards and Rogers (1986) analysis shows that:

- communication is *meaning-based*: communication aims to convey *meaning* through a variety of channels: language, paralanguage etc.; in linguistic exchanges, interlocutors *cooperate*: they produce messages that are *meaningful* and *relevant* for the interlocutors;
- communication is *interactional*: communication requires two participants who interact; meaning is not inherent in words, but negotiated between the interlocutors; the listener’s task is to make the inferences to decode the speaker’s intended meaning;
- communication is *structured*: human communication consists of a variety of *discourse types*: journalistic discourse, the political discourse, the Church, of the court of law, the discourse of classroom interactions, of casual discussion or telephone conversation, of letter writing etc.;
- communication is *conventional*- the participants in a communicative exchange observe certain *social conventions* concerning the *relationship* between: the *interactants*, the *speaker* and the *context* in which the exchange takes place, an official setting;
- communication is *appropriate*- interlocutors *adapt* their discourse to: the relative *social status* between the speaker and the listener (age, position, familiarity etc.), the *roles* they assume in communicative exchange (teacher/student, doctor/patient);

- the *discourse type*- official or informal letters, telephone conversations.etc (Richards, Rodgers 1986\2001: 23-24).

The above analysis conveys the conclusion that communicative skills has a much wider scope than simple linguistic skills. According to Canale and Swain (1980) we can identify at least five *dimensions* of communicative competence (Canale, Swain 1980:25):

1. *linguistic skills*- speaker's ability to use the language *accurately*, to recognize and produce grammatically and semantically well-formed sentences.
2. *sociolinguistic skills*- the speaker's ability to use the language *appropriately* with respect to the social environment, to recognize and adapt his/her message to the interlocutors, to the social and situational context in which the exchange takes place, the activity type etc.
3. *discourse skills*- the speaker's ability to recognize and use the language *appropriately* with respect to the type of discourse; to identify the type of discourse and interpret messages accordingly; to adapt his/her language to the discourse type: to formulate expressions for the telephone conversation, to know the letter-closing formula etc.
4. *strategic skills*- the speaker's ability to use language *functionally*: using the language to perform actions; *strategically*: using linguistic strategies of repair, to convey personal disagreement, of indirectness and politeness, to obtain real-world advantages or avoid negative consequences: a joke can be more effective than a hundred words, to create a favorable atmosphere;
5. *cultural skills* – knowledge of elements of culture and civilization of the foreign language environment: the communicator knows facts belonging to the country, the people, history, literature of the target language. Learning a foreign language involves learning about the world and type of society the native speakers of the language live in: their history and literature, educational system, their history etc.

The important aim of the foreign language class is to develop the students' *communicative skills* (their ability to use the language appropriately, functionally, strategically, as to interact with the other members of the social group), as well as their *cultural skills* (knowledge of the linguistic and non-linguistic customs). The foreign language student

must learn to lead communicative and cultural skills similar to those of the native speaker, they will need such skills later on in the real world situations. Apparently, the classroom provides only a limited range of communicative interactions - as the teacher/student, student/student relationships. It is the foreign language teacher's duty to use the classroom as a kind of laboratory and organize activities that should simulate real-world exchanges. The teacher must stretch his/her imagination and expand the classroom context so as to let the students to use language realistically and interactively. The question-answer exchange between teacher and students was often the only pattern of teacher-learner interaction. In contrast to the students at the front, those at the back either did not volunteer or were unable to read aloud when nominated by the teacher to do so. This pattern is illustrated in the following notes from a teacher's research diary (Bailey 1996:117-118). In practice, in usual teaching situations, we need to give the students practice in grammar and vocabulary (accuracy work) and opportunities to use the language (fluency work) through a combination of class work, pair work and group work. In order to do this effectively, we to organize our class work, pair work and group work so that the students really motivate them.

For effective fluency work in groups, we practiced the description of friends step-by-step beginning with vocabulary practice and finishing with the full description of a person for the lesson "A good friend" for beginners:

1) "Talking about opposites".

Example - A: I thought you said he was *the short, round-faced* person.

B: No, no, no, not at all, he's the *tall, thin-faced* one.

Practice:

1 A: Was that his brother, the dark-skinned, wavy-haired one?

B: No, completely the opposite, his brother's ...

2 A: She's always quite well-dressed, so I've heard.

B: What! Who told you that? Every time I see her, she's ...

3 A: So Charlene's that rather plump, fair-haired woman, is she?

B: No, you're looking at the wrong one. Charlene's ...

4 A: So, tell us about the new boss; good looking?

B: No, I'm afraid not; rather ...

5 A: I don't know why, but I expected the tour-guide to be middle-aged or elderly.

B: No, apparently she's only ...

2) Role-play cards – “Birthday party”.

Person 1: (Student) You are having your birthday party and one of your best friends wants to leave early because he/she had promised to be at home at 10 p.m. You want him/her to stay longer and so you phone to his/her parents and you try to persuade them to allow your friend to stay much longer.....

Person 2: (Teacher) You allowed you son/daughter to stay at his/her friend's birthday party till 10 p.m. Tomorrow you are having a very busy day because you expect a lot of visitors to come. You expect all your children to help you with preparation since early morning.

3) Situational game “Wanted”. The teacher suggests the dialogue between the police officer and the eyewitness. The students should analyse the pictures and pick out the person the witness is describing.

P: How old do you think he was?

W: Well, he was ... young/old/middle aged. In his ... twenties/ fifties, I would say.

P: And was he tall?

W: Yes, quite tall ... taller than me/ Oh, no. He was quite short.

P: What about his build?

W: Well, he was fairly slim/ plump/ overweight/. May be a bit skinny.

P: Did you notice what he was wearing?

W: Oh, yes. He was wearing jeans/ dirty trousers/ blue shorts. Besides, he was wearing horrible pullover/ striped sweater.

It is worth mentioning that language teachers should help students to develop their interaction skills and students themselves can apply various strategies to become effective communicators in a foreign language. The first form of interaction (teacher – learners) is established when a teacher talks to the whole class at the same time. The teacher takes the role of a leader or controller and decides about the type and process of the activity. The primary function of such interaction is controlled practising of certain language structures or vocabulary. Mostly, they are in the form of repeating structures after the teacher (the model). This type of practice is also referred

to as “a drill”. Classroom interaction can be improved through a variety of activities for developing accuracy or fluency and controlled alternately by a teacher and students.

References:

Canale, M., & Swain, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*//Applied Linguistics,1. - 1980, -47 p.(Available URL:

https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf)

Leech, Geoffrey, *Standard Advertising English. A Linguistic Study of Advertising in Great Britain*. London: Longmans, 1966. – 240 p.

Bailey, Kathleen M. *The best laid plans: Teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans*// Kathleen M. Bailey and David Nunan (eds.), *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.-1996. p.115–140.

Richards, J. C. and Rodgers, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. -1986/2001.

(Available URL:

https://archive.org/stream/ApproachesAndMethodsInLanguageTeaching2ndEditionCambridgeLanguageTeachingLibrary_201610/_Approaches_and_Methods_in_Language_Teaching__2nd_Edition__Cambridge_Language_Teaching_Library__djvu.txt)

Vizental A. *Meaning and Communication. From semantic meaning to pragmatic meaning*, Arad: Editura Universității "Aurel Vlaicu", 2009.-298 p.

MULTILINGUALISM AS A CONTEMPORARY TREND IN TEACHING MODERN LANGUAGES

Luminita DIACONU,

Academia de Studii Economice din Moldova, Chișinău

Rezumat: *Lucrarea data abordeaza problema multilingvismului care este centrata pe procesul de luare a deciziilor de catre profesorii care predau limba straina in*

auditoriu atunci cand se preda a 3 limba straina L3.Studiul de fata analizeaza informatia privind discutiile focus grupurilor cu profesorii de limba franceza,spaniola si germana din perspectiva analizei contextuale.Profesorii considera multilingvismul ca un instrument pozitiv,poate chiar si un avantaj,desi acestia considera ca multilingvismul beneficiaza din studierea limbilor straine.Abilitatea de a fi multilingv nu este neaparat un avantaj pentru student.Profesorii cer recurgerea la multilingvism ,adica utilizarea cunostintelor posedate in limba engleza (L2) atunci cand se preda limba a 3 (L3).Oecum profesorii rareori se focuseaza asupra transferului acestor strategii de invatare deoarece acestia cred ca studierea L3 este complet diferita de studierea L2.,care este engleza.Ca rezultat,profesorii de limba straina cred ca colaborarea dintre limbi ar putea spori studierea limbilor straine de catre student.Din pacate nu exista o astfel de colaborare la moment.

Key words: multilingualism,multilingual education,linguistic awareness,language - teaching strategies.

Introduction

Multilingualism is a contemporary trend. We live in an epoch where being human means being multilingual. That is, multilingualism is an intrinsic part of the human condition. Some scholars refer to this condition as the new linguistic dispensation (Aronin & Singleton 2008: 1, 12) that is the result of technological development and global economic forces. Friedman (2005) maintains that today, "the world is flat". What he implies with this metaphor is that as a consequence of technology, more people can "plug, play, compete, connect, and collaborate with more equal power than ever before" (Friedman 2005: x). He acknowledges that this does not lead to "equal" social and economic situations (Friedman, 2005: x), but he insists that globalisation holds an "equalising" potential because many more people than ever before have access to and the ability to use the tools necessary to connect, compete and collaborate. He describes the flat-world platform as the product of the development of the personal computer, fibre-optic cable and work-flow software (Friedman 2005: 10). When people of diverse backgrounds are in contact, they need a shared language code to facilitate communication. The incredible spread of English as a language of wider communication in the world today is closely linked to the forces of globalisation (Graddol 1997; Pakir 1999; Kloos 2000). At a very basic level, the spread of English contributes to the increase of multilingualism in the world today because many people are learning English as an additional

language (Kachru 1996; Cenoz 2009), while they continue to learn and use local languages. Paradoxically, increased global contact has simultaneously heightened appreciation for the local (Preteceille 1990; Kloos 2000). In the context of language, this has given rise to a re-appreciation of the value of local languages within a broader movement for linguistic rights (Kloos 2000: 282). The tension between the local and the global is also evident in discussions of the use of English. Scholars accept that English is owned by all its users and that local and global identities are expressed in English (Schneider 2007: 14). In the World Englishes community, Pakir (1999) coined the term "glocal" to refer to the new use of English as a result of globalisation. "Glocal" English is useful globally, but rooted in the local contexts where it is used as additional language to express local identity (Pakir 1999: 346). In discussions of local languages that co-exist with global English, scholars are increasingly turning to multilingual societies in Asia and Africa to deepen their understanding of how local languages are maintained in multilingual repertoires, often in the presence of English (Hornberger 2002; Stroud 2003). In the ambit of globalisation, multilingualism today is therefore promoted mainly as a result of two broad realities (Cenoz 2009: 1): an increased awareness of the importance of linguistic rights. Given the important role of the language teacher in promoting learners' multilingualism, research focused on teachers' knowledge and beliefs about multilingualism and multilingual pedagogical approaches is surprisingly scarce. The present research project aims to gain further insight into these issues. This study explores L3 foreign language teachers' beliefs about multilingualism and the use of a multilingual pedagogical approach in a lower secondary school setting (years 8–10). The first part of the theoretical section discusses the main principles of a multilingual pedagogy. The second part presents the previous literature regarding teachers' beliefs about multilingualism. The third part provides central background information on language learning in the school context from a multilingualism perspective. In this paper, 'L3 learning' and 'multilingualism' are used as synonyms and are defined as 'the acquisition of a non-native language by learners who have previously acquired or are acquiring two other languages'. Students begin by learning English, and this instruction continues when the L3 is introduced in year 8. The L3 learners

in this study are regarded as multilinguals and are proficient in varying degrees in their languages: L1 Romanian, L2 English and L3 French/German/Spanish. Learners with a home language other than Romanian are also referred to as L3 learners in this study, although French, German or Spanish may actually be their L4 or L5

Multilinguals differ from bilinguals and monolinguals in several respects. Research has shown, for example, that multilinguals demonstrate superior metalinguistic and metacognitive abilities, such as the ability to draw comparisons between different languages and to reflect on and employ appropriate learning strategies (for reviews, see Cenoz, J. (2003) The role of mother tongue literacy in third language learning, *Language, Culture and Curriculum*, 3(1), 65–81. emphasise that multilingualism does not automatically enhance further language learning; for example, when learners are not literate in their home language, when learners are not aware of the benefits of multilingualism and ‘when children are not encouraged in the school situation to rely on their different languages and language knowledge as positive resources’, p. 136), Multilingualism may not provide an advantage. In fact, the general view within the field seems to be that learning multiple languages is best enhanced when learners are encouraged to become aware of and use their pre-existing linguistic and language learning knowledge. Moreover, in the school setting, the language teacher is the key facilitator of learners’ multilingualism.

Multilingual pedagogy A multilingual pedagogy should be regarded not as a unified methodology but as a set of principles that are used to varying degrees in different approaches depending on the teaching context, curriculum and learners (Neuner 2004). Thus, rather than attempting to maintain learners’ languages in isolation, teachers should help learners to become aware of and draw on their existing knowledge. Second, learners should draw on experiences from previous language learning when learning a new language. Learners should become aware of which learning strategies they have used previously as well as reflect on, test, and evaluate the extent to which those strategies can be transferred to a new language learning context (Neuner 2004). Clearly, a multilingual pedagogical approach in the classroom requires competent teachers. Based on the discussions in De

Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234., Hufeisen language teachers should ideally be able to meet several, if not all, of the following requirements:

- They should be multilingual themselves and serve as models for their learners.
- They should have a highly developed cross-linguistic and metalinguistic awareness.
- They should be familiar with research on multilingualism.
- They should know how to foster learners' multilingualism.
- They should be sensitive to learners' individual cognitive and affective differences.
- They should be willing to collaborate with other (language) teachers to enhance learners' multilingualism.

Teachers' beliefs strongly influence their pedagogical decisions, and such beliefs are typically resistant to change (Borg 2006). In this particular study, teachers' beliefs refer to 'a complex, inter-related system of often tacitly held theories, values and assumptions that the teacher deems to be true, and which serve as cognitive filters that interpret new experiences and guide the teacher's thoughts and behavior' (Mohamed 2006). An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development (Unpublished doctoral dissertation). The University of Auckland, ,. 21). Because teachers' beliefs are such a strong predictor of what occurs in the classroom, researchers in the field argue that insight into teachers' beliefs is necessary to understand and improve language teaching and students' learning. The following section briefly presents the general results of these studies. In the questionnaire study, De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234. investigated 176 secondary school teachers' beliefs about the role of prior language knowledge and the promotion of multilingualism in enhancing immigrant children's language learning. The teachers included in that study taught various subjects in schools in Austria, Great Britain and Italy. Some

of De Angelis' main findings include the following: teachers in all three countries generally encourage learners to use their home languages, but not in the classroom; they believe that using home languages in class can delay and even impair the learning of the majority language. Many teachers claim that they never refer to learners' home language and culture in class. This finding may be linked to the prevalent belief that teachers must be familiar with learners' language to be able to help them. In contrast with the study of De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234., nearly all the teachers included in the study by Heyder and Schädlich were positive about the benefits of comparing languages in the classroom. These contrasting findings may indicate that language teachers have a higher awareness of multilingualism than teachers of other subjects do. Most of the teachers in the study by Heyder and Schädlich made frequent use of a contrastive approach, largely between German and the foreign language that they were teaching. Such contrasting activities typically occurred spontaneously and were rarely supported by teaching materials. Furthermore, as in the De Angelis' study, the majority of teachers were hesitant to bring other languages into the classroom unless they were familiar with them. The teachers were overly positive about activities that had the potential to promote multilingualism. However, when asked whether they actually make use of these activities, fewer than one-third of the teachers claimed to do so. *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97–119. discusses the results of two studies that aimed to investigate Polish pre-service and in-service English teachers' multilingual awareness and practices. The first study employed a quantitative design and included 233 participants (pre-service and in-service teachers) who responded to questions and statements in a questionnaire. The second study was a qualitative focus group discussion with five secondary school teachers. The main results from these studies indicate that experienced in-service teachers have greater multilingual awareness than pre-service teachers do. In addition, teachers who are multilinguals themselves appear to be more multilingually aware than teachers who have less language learning experience. What is more, the

teachers' proficiency in the L3 seems to correlate with the level of awareness. Similar to the findings of De Angelis, the teachers were reluctant to refer to other languages when teaching English. Furthermore, teacher education programmes in Poland rarely seem to advocate the potential benefits of employing a multilingual pedagogical approach.

Whereas the studies discussed above investigated teachers' beliefs about multilingualism in general, Jakisch, J. (2014) conducted an interview study to explore the specific beliefs of three English teachers regarding the potential benefit of using L2 English as a door opener to learners' multilingualism. Her results indicate that the teachers in the study had not spent a significant amount of time reflecting on the issue. Nevertheless, the teachers have a positive attitude towards the idea and appear to believe that L2 English knowledge can motivate further language learning. However, the teachers were uncertain that L2 English knowledge could facilitate the learning of all languages; instead, they appear to believe that a 'prototype language' is required. The teachers are also unwilling to believe that English is the only door opener to further language learning, fearing that their subject might be reduced to an instrument for enhancing multilingualism. Except for lexical comparisons, the teachers are sceptical about contrasting English with other languages and believe that only advanced students would benefit from such activities.

Components of Multilingual Education (MLE)

"Strong Foundation" - Research shows that children whose early education is in the language of their home tend to do better in the later years of their education (Thomas and Collier 1997). **"Strong Bridge"** - an essential difference between MLE programs and rural "mother tongue education" programs is the inclusion of a guided transition from learning through the mother tongue to learning through another tongue.

Related to the emphasis on a child's mother tongue is the implicit validation of her cultural or ethnic identity by taking languages which were previously considered "non-standard" and making active use of them in the classroom. Multilingual Education in that sense underscores the importance of the child's worldview in shaping his or her learning.

Stages of the MLE programme

A widespread understanding of MLE programs (UNESCO 2003, 2005) suggests that instruction take place in the following stages:

1. **Stage I** - learning takes place entirely in the child's home language
2. **Stage II** - building fluency in the mother tongue. Introduction of oral L2.
3. **Stage III** - building oral fluency in L2. Introduction of literacy in L2.
4. **Stage IV** - using both L1 and L2 for lifelong learning.

MLE proponents stress that the second language acquisition component is seen as a "two-way" bridge, such that learners gain the ability to move back and forth between their mother tongue and the other tongue(s), rather than simply a transitional literacy program where reading through the mother tongue is abandoned at some stage in the education.

Based on the theories of Multilingual Education that are spelled out here, Andhra Pradesh and Orissa have adopted a thematic approach to multilingual education. Using a seasonal calendar within a relevant cultural context has provided a space to the tribal children of Orissa and Andhra Pradesh to rediscover their culture through their language. The Multilingual Education in this approach emphasizes first language first in the child taking the socio- cultural curriculum in to classroom culture and then bridge to second language. In addition to the basic theory of Paulo Freire on critical pedagogy, Gramscian theory on education, Lev Vigostky's scaffolding and Piaget's theory of cognition is applied in the Multilingual Education. The unique thing in this approach is to involve the community in creating their own curriculum and minimise the theoretical hegemony, thereby creating a new set of people who believe in the ethics of creating and sharing knowledge for the society than to limit it to the theoreticians.

Using multilingual approaches involves:

1. Recognising and valuing the multilingual nature of societies, schools and classrooms.
2. Using pedagogical strategies that encourage inclusive education within a supportive multilingual learning environment.
3. Being aware of beliefs about speakers of other languages and how they can impact on establishing and maintaining an inclusive learning environment.

4. Assessing individual learners in a manner that takes their linguistic background into account.
5. Giving my learners appropriate opportunities to use their home languages to support and demonstrate their understanding of learning content.
6. Making pedagogical choices that respect and capitalise on my learners' linguistic diversity.
7. Reflecting on how effective my implementation of multilingual approaches is in promoting learning.

Results and Conclusions:

The analysis of the focus group transcriptions provided rich insight into the teachers' beliefs. Thus, teachers' beliefs regarding L3 motivation and contextual factors will be reported elsewhere. Following the recommendations for thick description in Davis, K. A. (1995) the reporting of the results includes representative examples from the data and a description of the general patterns for each major theme. The findings are summarised and discussed in light of previous theory in the final section of the paper. The studies discussed above were conducted in various countries with different learning contexts and with different constellations of languages taught in schools. Nevertheless, their results are quite similar in many respects: teachers in all countries have positive beliefs about multilingualism and think that multilingualism should be promoted, but they do not often foster multilingualism (i.e. make use of learners' previous linguistic knowledge) in their own classrooms. Teachers do not feel competent at doing so, and many are concerned that it could disrupt further language learning. However, two important aspects of multilingualism were not discussed in any of these studies: teachers' beliefs about the awareness and transfer of previous language learning strategies to enhance multilingualism and their beliefs about cross-curricular collaboration among language teachers.

References

Beck, L. C., Trombetta, W. L., & Share, S. *Using focus group sessions before decisions are made. North Carolina Medical Journal*, 47(2), 73–74. 1986

- Bono, M., & Stratilaki, S. *The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts.* *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 207–227. 2009
- Cenoz, J. *The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review.* *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71–87. 2003
- Cook, V. J. *Evidence for multicompetence.* *Language Learning*, 42, 557–591. 1992
- Daryai-Hansen, P.G., Gerber, B., Lőrincz, I., Haller, M., Ivanova, O., Krumm, H. J., & Reich, H. H. *Pluralistic approaches to languages in the curriculum: The case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria.* *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 109–127. 2015
- Davis, K. A. *Qualitative theory and methods in applied linguistics research.* *Tesol Quarterly*, 29, 427–453. 1995
- De Angelis, G. *Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices.* *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234. 2011
- Hammarberg, B. *The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues.* *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 91–104. 2010
- Haukås, Å. *Lærarhaldningar til språklæringsstrategiar.* *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(2), 114–129. 2012
- Heyder, K., & Schädlich, B. *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität–eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen.* *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 183–201. 2014
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. *Three approaches to qualitative content analysis.* *Qualitative Health Research*, 15, 1277–1288. 2005
- Hufeisen, B., & Marx, N. *How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations.* In J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Eds.), *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (pp. 307–321). Amsterdam: John Benjamins. 2007
- Jakisch, J. *Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit.* *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 202–215. 2014

Jessner, U. *Teaching third languages: Findings, trends and challenges*. Language Teaching, 41(1), 15–56. 2008

МЕДИАТЕКСТ – СОВРЕМЕННОЕ АУТЕНТИЧНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Светлана ДЗЕКИШ,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *In this article the author considers peculiarities of media texts as one of the means of developing of media competence and the possibility of using this type of media-texts, audio and video podcasts as teaching material in the practice of teaching a foreign language at a university as a means of successful formation of foreign language communicative competence in the courses of foreign language of language faculty students.*

Ключевые слова: профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, медиаобразование, медиатекст, средства обучения, аутентичный подкаст.

Формирование и совершенствование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции (пикк) как цель обучения иностранному языку в вузе относится к числу основных проблем современной лингводидактики. Одним из принципов достижения данной цели является принцип аутентичной ситуативности, который может быть реализован через использование аутентичных текстов в качестве учебных вспомогательных материалов. В современных условиях формирование пикк студентов-филологов не может рассматриваться в отрыве от информационного пространства, как составной части современной поликультуры, а одной из главных компетенций, необходимых будущему специалисту для эффективного функционирования в современной информационной среде, становится медиакомпетентность личности. В условиях современного информационного общества перед системой высшего образования стоит актуальная задача - обеспечить потребности общества в критически мыслящих медиа-компетентных специалистах, способных

эффективно использовать медиа-среду для решения разного рода профессиональных, общественных и личных задач (Обухова 2012: 4). В этой связи вопросы формирования медиакомпетентности будущих специалистов приобретают особое значение для системы высшего языкового образования, а актуальным компонентом современной системы образования становится медиаобразование.

Интеграция медиаобразования с курсом иностранного языка, с опорой на концептуальные основы медиакультурного подхода способствует: формированию культуры общения с медиа; этической и эстетической направленности обучения с помощью и на материале иноязычных медиа; пониманию подтекстов социальных, экономических, политических и культурных иноязычных медиатекстов; формированию и реализации художественно-творческого, креативного потенциала личности в результате медиаобразовательной деятельности; формированию иноязычных культурных ценностей студента средствами медиа и видение целостной картины мира, развития умений и навыков медиатизированной межъязыковой, межкультурной коммуникации средствами медиа на основе уважения, взаимопонимания, терпимости к культурным различиям и преодоления культурных барьеров (Добросклонская 2014: 115).

Одним из релевантных средств развития медиакомпетентности будущего специалиста в области иностранных языков, наиболее распространенным видом аутентичных материалов, максимально отражающих культуру, изменения в жизни общества страны изучаемого языка, являются медиатексты. Иноязычный аутентичный медиатекст является первичной основой формирования и последующего непрерывного повышения профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции как определяющего фактора успешности межличностного и межкультурного общения. Возникший в 90-х годах 20-го века в англоязычной научной литературе термин *медиатекст* стал широко использоваться в исследованиях последних лет. Рамки данного понятия позволяют объединить такие многоуровневые и разноплановые понятия, как радиопередача, газетная статья, кино, видео, телевизионные новости,

интернет-реклама и прочие виды продукции средств массовой информации, которые интенсивно используются в процессе обучения иностранным языкам в языковом вузе. Российский исследователь Т.Г. Добросклонская предложила объединить знания подобного рода в особую дисциплину «медиалингвистику», рамки которой обеспечивают системный научный подход к изучению языка СМИ. Медиатексты, являются сегодня одной из самых распространенных форм существования языка, а их всестороннее исследование невозможно без системного филологического анализа, в котором медиатекст рассматривается как целостное многоуровневое построение в неразрывной связи его вербальных и медийных характеристик (Добросклонская 2014: 18).

Определенно развитие получили в ряде научных работ вопросы методики использования медиатекстов в обучении иностранному языку. (Н.В. Барышников, Ю.М. Лирмак, И.В. Лукша, R.Hughes, P.Sanderson и др.) Несмотря на значимость и разносторонность выполненных исследований, посвященных вопросам формирования пикк, они так и не исчерпывают проблему формирования данной компетенции в мультимедийном образовательном пространстве. Использование конкретных видов и типов иноязычных медиатекстов, как средства формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов требует еще изучения методов и форм работы с ними в контексте интеграции современного языкового и медиаобразования.

Прием использования медиа-текстов на занятиях по иностранному языку не является новшеством в методической науке. Традиционно на занятиях в вузе использовались статьи из иностранных журналов и газет, но в последние годы наряду с материалами прессы преподаватели все чаще стали использовать радио и телевизионные программы, а также аутентичные тексты, взятые из сети Интернет. Перед преподавателями, обучающими иностранному языку студентов в вузе, стоит целый комплекс достаточно непростых задач: необходимо научить современного студента языкового факультета ориентироваться во всем многообразии информационного пространства, уметь находить и

передавать необходимые данные, отделять истинное от ложного, анализировать их. Для методики преподавания иностранного языка большой интерес представляют медиа-тексты как продукты массовой медиа, так как они представлены в разнообразии форм, а такие признаки медиа-текста как повторяемость и взаимозаменяемость дают возможность найти материалы одинакового смыслового содержания и различного языкового наполнения. Кроме этого тиражированность медийных текстов облегчает процесс поиска и подбора материалов, их ресурсы практически неограниченны, обычно, это тексты печатных новостных и развлекательных изданий, радио, телевидение, литература и Интернет.

Можно по-разному трактовать последствия активного вмешательства «медиа-реальности» в повседневную жизнь современного студента, но нельзя не заметить, что доступ к медиатекстам страны изучаемого языка дает целый ряд преимуществ при изучении иностранного языка, и преимущества эти весьма значимы. Во-первых, в условиях изучения иностранного языка вне страны, где он является основным средством общения, медиатексты являются современными источниками письменной и устной речи носителей языка. Во-вторых, в СМИ используется литературная норма языка, которой уделяется особое внимание при изучении иностранного языка в языковом вузе. В-третьих, в текстах СМИ быстрее, чем в словарях, грамматических справочниках и т. п., находят свое отражение лексические, грамматические, фонологические и другие изменения, которые происходят в изучаемом языке. В-четвертых, особый интерес для изучающих иностранный язык в языковом вузе представляют медиатексты, отражающие страноведение и культуроведение страны изучаемого языка. Наконец, в зависимости от интересов студентов можно подбирать медиатексты на изучаемом языке, что будет способствовать росту внутренней мотивации для изучения иностранного языка (Обухова 2012: 21). Таким образом, познавательная и образовательная ценность медиатекстов при изучении иностранного языка очевидна.

Роль таких речевых произведений в формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции

студентов-филологов, их языковых и речевых умений чрезвычайно высока, так как медиатексты являются порождениями представителей конкретного языкового общества, а значит, они отражают культуру этого общества, в частности, через языковое оформление текста масс-медиа, и то, как это общество относится к событиям в других странах мира. Помимо этого, как справедливо отмечает Н.В.Чечерина, аудио-визуальные медиатексты позволяют сократить количество часов, необходимых для изучения темы, увеличивают эффективность усвоения невербальных средств выражения, характерных для народа страны изучаемого языка (Чечерина 2008:19). Таким образом, использование аудио-визуальных медиа-текстов способствует интенсификации процесса обучения, что особенно важно при организации образовательного процесса в вузе.

Разновидностью аудио-визуальных медиатекстов являются аутентичные аудио- и видео-подкасты, так как с их помощью обучающиеся могут воспринимать аутентичную речь на слух с опорой на зрительную наглядность, следить за жестикуляцией и артикуляцией носителей изучаемого языка. Эта разновидность концепта «медиатекст» в учебно-методическом аспекте характеризуется как ценный учебный материал. Благодаря своей аутентичности иноязычный подкаст как средство обучения приобретает свойства комплексного образования, обладающего ценнейшим развлекательным, познавательным, учебным и культурно-историческим потенциалом.

Для отбора аутентичных подкастов, как разновидности медиатекстов, с целью их использования в практике преподавания иностранного языка, преподавателю целесообразно ориентироваться на следующие критерии.

- ориентация на современную жизнь страны;
- направленность учебного материала на типичные явления культуры;
- воспитательная (эстетическая) ценность;
- учет возраста обучаемых и их интересов;

- соответствие содержания медиатекстов познавательным интересам, учебным и профессиональным потребностям студентов;
- соответствие языковой подготовке и уровню интеллектуального развития; информационная насыщенность;
- достаточный лингво-культурологический потенциал медиатекста и др.

Подчеркнем, что целесообразно использовать медиатексты из онлайн медиа-источников, поскольку материалы онлайн СМИ более доступны как для студентов, так и для преподавателей. В практике преподавания иностранного языка принимаются во внимание специфические характеристики аудио-визуальных видов СМИ, таких как медиа-источник, темп звучащей речи, формат медиатекста, наличие или отсутствия зрительной наглядности (Чичерина 2008: 23).

Итак, к очередным преимуществам систематической работы с подобными аутентичными учебными материалами можно отнести то, что подкасты как медиа-тексты: отвечают последним тенденциям, так как являются их порождением, отражают не только живой язык, но и факты культуры; несут самую актуальную информацию, освещенную с различных точек зрения относительно всех сфер жизни как локального, так и глобального уровня, имеют большой потенциал для развития аналитических способностей студентов, их критического мышления; способствуют культурному осознанию себя во всех проявлениях и культурному самоопределению личности; развивают умения не просто усваивать иной образ жизни, но и продуктивно использовать полученные знания, преодолевая стереотипы; помогают использовать лингво-страноведческий материал не только для познания другой лингво-культуры, а, в первую очередь, для расширения индивидуальной картины мира студентов (Халяпина 2006: 19)

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что знакомство с аутентичными медиатекстами страны изучаемого языка, в нашем случае аутентичными подкастами является эффективным способом накопления опыта взаимодействия с иноязычной культурой, а

регулярное использование аутентичных подкастов способствует диалогу культур и, как следствие, могут служить эффективным средством формирования, развития и совершенствования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов. В силу ряда объективных причин аутентичный подкаст выступает ведущим средством развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов. Во-первых, иноязычные медиатексты представляют собой актуальные продукты современной медиакультуры страны изучаемого языка, в которых она находит наиболее полное и многогранное отражение. Во-вторых, применение иноязычных аутентичных подкастов на занятиях по иностранному языку в вузе позволяет приблизить учебную ситуацию к реальной коммуникации, что обеспечивает совершенствование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. В-третьих, при условии специально организованной работы с иноязычными подкастами у студентов формируются способности к пониманию языка СМИ и коммуникации, критическому анализу представленной в них информации, а также навыки противостояния потенциальному манипулятивному воздействию

Литература

Добросклонская, Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь). –М.: Флинта: Наука, 2014.- 264 с.

Обухова, Н.В. Иноязычный медиатекст как средство формирования рецептивной речевой компетенции студентов-бакалавров: Автореф. канд. дисс. Н.Новгород, 2012.- 49 с.

Халяпина, Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам, Автореф, дисс, д-ра пед, наук, СПб, 2006.- 54 с.

Чичерина, Н.В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов: Автореф. дисс.д-ра. пед. наук. СПб., 2008.- 50 с.

WRITING EFFECTIVE INTRODUCTORY AND CONCLUDING PARAGRAPHS

Svetlana FILIPP,

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: Unul dintre cele mai importante aspecte în predarea scrisului academic este dezvoltarea deprinderilor de scriere a introducerii și a concluziei unui eseu. Articolul dat prezintă cele mai efective procedee, care pot fi utilizate și, în același timp, acele strategii, care trebuie evitate în scrierea paragrafelor de introducere și de concluzie.

Key-words: academic writing, writing skills, essay, strategies, technique, introductory and concluding paragraphs, thesis statement.

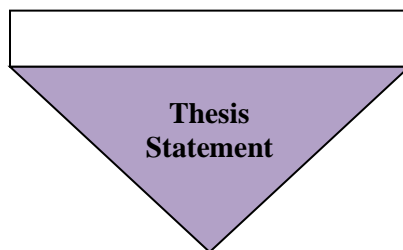
It is of primary importance in academic writing to help students acquire the technique of developing efficient and powerful introductions and conclusions. Quite often student writers are not able to develop proper, convincing introductions and logical conclusions resulting from the content of the essay. Usually student writers use a generalization in circles, repeating it over and over thus, doing little to inform or to persuade the reader, focusing him/her on the main item(s) that are going to be discussed in the essay. Also, in the majority of cases students' conclusions merely repeat the main ideas of the essay using the exact formulations of the essay's topic sentences or, in writing their conclusions students rewrite the information from the introduction merely rewording it. Considering the above stated, the present article focuses on the strategies and techniques that can help academic writing students develop effective introductory and concluding paragraphs.

An introductory paragraph prepares the reader for what is discussed in an essay. Lynn Quitman Troyka says: "An introduction sets the stage and provides a bridge from the reader's mind to the author's." (Troyka 1996: 104) In other words, the purpose of an introductory paragraph is to introduce the topic of the essay and it must be closely connected with its main part (the body of the essay). Otherwise the reader may become disoriented and may lose his or her interest in reading the essay further.

An efficient introductory paragraph in academic writing should include a statement which presents the writer's specific focus on the topic and the writer's intention for writing the given essay. This is the *statement of the thesis* of the essay, or the *claim*. In argumentation, which is the most frequent pattern in academic writing, "the central claim usually clarifies the main purpose for writing, and this claim will often begin the argument". (*Glencoe Writer's Choice* 2001: 289) Thus, identifying the claim at the beginning will help the student writer focus his/her argument. Journalists or other professional writers may not include a thesis statement in their introductions, as they are able to keep the line of thought. However, academic writing teachers should require their students to use a thesis statement. Student writers need to train their writing skills and demonstrate proper external essay organization. In academic writing a thesis statement is usually written in the last sentence or in two sentences at the end of the introductory paragraph. Next is an example of a thesis statement written in the last two sentences of the introductory paragraph (Essay title: *Commercialism Is Ruining the Holidays*).

Holidays should be special occasions that have religious, historical and cultural significance. Increasingly, however, holidays in the United States are turning into little more than business opportunities. *From coast to coast, the jingles and beeps of cash registers drown out the traditional sounds of holiday observance. The spirit of the holidays is being destroyed by commercialism.* (Troyka 1996: 164)

An introductory paragraph can be presented graphically in the following way.



Introductory Paragraph

Thus, an introductory paragraph begins with a general statement about a topic, it presents commonly known information about the topic of the essay, and narrows the general information to the focus of the essay, i.e. to the thesis statement.

Not less important for an introductory paragraph is to trigger the reader's interest in the topic of the essay. In order to achieve this student writers are advised to use certain tips in writing their introductions. As a rule, these tips come before the thesis statement and should lead reasonably to it. Lynn Quitman Troyka suggests using a series of devices while writing introductory paragraphs. So, one of the most common tips to try is *providing relevant background information* about the subject of the essay. The introduction may contain *pertinent statistics and numbers* concerning the topic. *Using an appropriate quotation, asking a provocative question, or making an analogy* are also good devices to try in introductory paragraphs. Also, a powerful tip to use in writing an introduction is *relating a brief, captivating story or anecdote*. (Troyka 1996: 105)

Another technique often used by writers in introductions is *a definition or an extended definition*. The same subject may be defined in different ways. Some readers may not have any exact interpretation of the problem discussed. That is why, as indicated by Sheridan Blau, "a clear statement of what is at stake in the issue, as the writer sees it, is a crucial first step toward bringing readers over to the writer's view." (Blau 1992: 213)

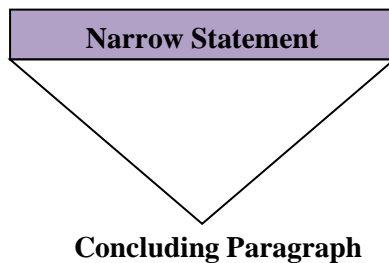
However, it must be noted that the effect of the introductory technique consists in the fact of how suitably it is connected with the thesis statement and with the support in the developmental paragraphs of the essay. An introductory device should be incorporated into the paragraph and not used for its own sake.

At the same time, a student writer should consider some strategies to be avoided when writing introductory paragraphs. Lynn Q. Troyka recommends students *to avoid obvious statements that refer to what the essay is about or what it will accomplish*, such as "I am going to discuss the cause of ..." and *overused expressions*, such as "As I recently discovered" or "Love is grand" etc. (Troyka 1996: 105)

Another problem to be avoided in writing introductions, says Joy M. Reid, is *making apologies, complaints, or presenting personal dilemmas*, for example, “Even though I don’t know very much about the topic, I decided to write what I can.” (Reid 1988: 58)

Contrary to the introductory paragraph, a concluding paragraph is intended to bring the discussed ideas to an end that result orderly from the thesis and its development. An ending that flows smoothly from the content of the essay strengthens the ideas and enhances the whole essay. A conclusion that is just tagged onto an essay doesn’t give the reader a feeling of summing-up and it blurs the essay.

Therefore, to write an effective and clear concluding paragraph, student writers should first regard the thesis statement and make sure the conclusion is totally integrated into the essay. The structure of the concluding paragraph is opposite from the structure of the introductory paragraph. Graphically a concluding paragraph can be represented in the following way.



Joy M. Reid advises student writers to start the conclusion with a *narrow statement* that connects the concluding paragraph with the last body paragraph. Then the conclusion should be enlarged towards the end bringing the essay to a final stage. While developing the conclusion students may use *controlling ideas* from the body paragraphs, but they shouldn’t reproduce the topic sentences. The concluding paragraph may also include a *prediction* connected with the content of the essay, a *solution* to a problem stated in the essay, or a *recommendation*. Generalizing Joy M. Reid states: “The conclusion borrows from everything that has gone before, summarizing without repeating exactly, suggesting, predicting. In so doing, it gives the essay its final shape, and gives writers a single last chance to show that their theses are valid.” (Reid 1988: 60) Still, if the essay is short,

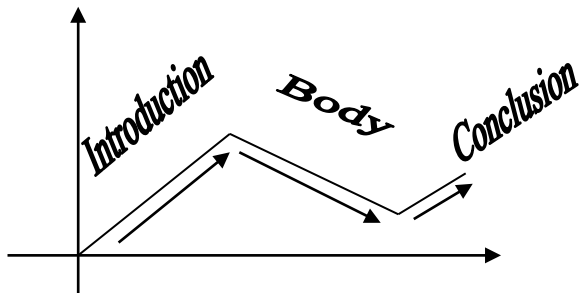
it is enough only to refer to the main ideas reflected in the body paragraphs. In longer essays summaries must be larger.

At the same time, there are some strategies to be avoided in writing concluding paragraphs. Thus, as Lynn Quitman Troyka suggests it is not a strong point to introduce a *new idea* in the conclusion, as it needs to be developed. If the student intends to include this idea in the conclusion it must be included in the essay alongside with other controlling ideas. (Troyka 1996: 108)

Another point to be avoided in conclusions is *rewording the introduction*. Generally, using any device appropriate for introductory paragraphs are suitable for concluding paragraphs as well, but student writers should avoid the same device in both the introduction and the conclusion.

Announcing what the student has done in the essay – “In this essay I have proved/explained that ...” – and *apologizing* – “Even though I am not an expert, I think my position is correct” or “I may not have convinced you, but ...” – are also wrong strategies to be used in concluding paragraphs. (Troyka 1996: 108)

Thus, student writers should choose those strategies and techniques in writing their introductory and concluding paragraphs that are most effective for a particular pattern of academic essay. The device used should keep the reader interested in the topic from the beginning to the end of the essay. Both the introduction and the conclusion should work like signal points within an essay’s framework, gripping the reader’s attention immediately and maintaining it to the essay’s final stage. This may be achieved if students make use of the most appropriate strategies and techniques for writing introductory and concluding paragraphs. The development of an essay, including the introduction and the conclusion, may be graphically represented as follows.



Development of Essay

References

- Blau, Sheridan, Elbow, Peter, Killgallon, Don, *The Writer's Craft. Idea To Expression. Blue Level*, McDougal Little, Evanston, Illinois, 1992.
- Blau, Sheridan, Elbow, Peter, Killgallon, Don, *The Writer's Craft. Idea To Expression. Orange Level*, McDougal Little, Evanston, Illinois, 1992.
- Glencoe Writer's Choice. Grammar and Composition*, Glencoe McGraw-Hill, Ohio, 2001.
- Reid, M., Joy, *The Process of Composition*, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ, 1988.
- Reid, M., Joy, Lindstrom, Margaret, *The Process of Paragraph Writing*, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ, 1985.
- Troyka, Lynn, Quitman, *Simon and Schuster Handbook for Writers*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, 1996.

ORGANIZAREA ȘI GHIDAREA EFICIENTĂ A LUCRULUI INDIVIDUAL LA LECȚIA DE LIMBĂ STRĂINĂ PENTRU STUDENȚII ECONOMIȘTI

Lidia PANAINTE,
Academia de Studii Economice din Moldova, Chișinău
Irina GUȚUL-GORDIENCO,
Academia de Studii Economice din Moldova, Chișinău

Abstract: *The article is devoted to the problem of organization of individual work in professional foreign language teaching to university students in economic field. It covers briefly the main approaches and objectives, as well as the stages of organizing and controlling of the individual work of the students; defines the term individual work and gives some concrete examples from our institution.*

Cuvinte-cheie: lucrul individual, portofoliul lingvistic, autoinstruire, ghidare, rolul profesorului, sarcini, evaluare, control.

În condițiile moderne, schimbările care apar în învățământul superior sugerează dezvoltarea conceptului de natură a educației în sine. Noua paradigmă educațională ia în considerație prioritar interesele individului,

adevrate tendințelor moderne ale dezvoltării sociale. În cazul în care vechile concepte au fost proiectate pentru simboluri ale învățării, ca cunoștințe, aptitudini, educație socială, simbolurile noii viziuni de educație sunt competențe, cunoștințe, creativitatea și cercetarea individuală, pentru îmbunătăți cultura înaltă a individului. Formarea nevoii interne de auto-învățare devine atât o cerință a timpului, cât și o condiție pentru realizarea potențialului personal. Abilitatea unei persoane de a se afla la un nivel adecvat pretențiilor sale la o poziție înaltă în societate depinde în întregime de implicarea sa individuală într-un proces independent de stăpânire a noilor cunoștințe. Prin urmare, unul dintre scopurile pregătirii profesionale a unui specialist este nevoia de a oferi studenților o cunoaștere fundamentală solidă pe baza căreia ar putea să se instruiască în mod individual în direcția necesară pentru el.

Baza metodologică a lucrului individual al studenților este o abordare activă, care constă în faptul că obiectivele de învățare sunt axate pe formarea de competențe pentru a rezolva sarcini tipice și non-tipice, adică situații reale, în care elevii/studenții trebuie să arate cunoștințe la o anumită disciplină.

Având în vedere disponibilitatea opțiunilor de determinare a lucrului individual în literatura pedagogică, vom adera la următoarea formulă: **lucrul individual este o componentă indispensabilă a procesului de învățare, un tip de activitate educațională realizată de elevi/studenți în conformitate cu instrucțiunile și cu îndrumarea metodică a profesorului, dar fără participarea lui directă.**

Efectul lucrului individual al studenților poate fi obținut numai atunci când este organizat și pus în aplicare în procesul educațional ca un sistem holistic, care trece prin toate etapele de pregătire a studenților.

Scopul principal al lucrului individual al studenților economiști la lecțiile de limbă străină este de a îmbunătăți pregătirea lor profesională și cunoștințele de limbă, care vizează formarea unui sistem eficient de cunoștințe lingvistice fundamentale și profesionale, deprinderi și abilități pe care le-ar putea aplica în practică. Astfel, vorbim despre pregătirea specialiștilor-economiști de mâine, care vor fi competitivi la nivel global, care vor putea rezolva creativ și cu ajutorul cunoștințelor de limbă sarcini

din domeniul lor cu efectul cel mai semnificativ atât pentru ei înșiși cât și pentru societate în ansamblu.

În timpul organizării lucrului individual al studenților, profesorul de limbi străine rezolvă următoarele sarcini:

- ✓ aprofundarea și extinderea cunoștințelor de limbă pe teme profesionale (învățând vocabularul pe o temă nouă profesională, consolidând gramatica în context, soluționarea studiului de caz din perspectiva acțională, comentarea unei situații reale etc.);
- ✓ să învețe pe elevi/studenți să stăpânească metodele procesului de cunoaștere;
- ✓ să le dezvolte independența, creativitatea și responsabilitatea;
- ✓ să dezvolte abilitățile cognitive ale viitorilor specialiști.

În organizarea eficientă a lucrului individual profesorul trebuie să țină cont de careva condiții care vor asigura realizarea cu succes a acestei activități. Ținem să menționăm în primul rând motivarea studenților referitor la această activitate de instruire, adică să li se explice studenților: pentru ce?, de ce?, la ce ajută? Apoi urmează expunerea unor sarcini cognitive și lingvistice precum și definirea clară de către profesor a tipurilor de exerciții, a volumului de muncă, a intervalului de timp pentru realizarea acestora. Nu mai puțin contează criteriile de evaluare, de raportare etc., precum și tipurile și formele de control.

O condiție obligatorie care asigură eficacitatea lucrului individual este respectarea etapelor de organizare și conduită. Ținem să identificăm următoarele **etape ale lucrului** individual a studenților.

Prima etapă este **etapa pregătitoare**. Aceasta ar trebui să includă elaborarea unui program de lucru cu selectarea subiectelor și sarcinilor pentru lucrul individual; inclusiv planificarea acestei activități pentru semestre; pregătirea materialelor didactice; diagnosticarea gradului de pregătire a studenților.

A doua etapă este una **organizațională**. Aici sunt determinate obiectivele lucrului individual și de grup ale studenților; se citește prelegerea introductivă, se organizează consultări individuale ale grupurilor, în care se explică formele lucrului individual și controlul acesteia; se stabilesc intervale de timp și evaluarea acesteia.

A treia etapă este **activitatea motivantă**. Profesorul în această etapă ar trebui să ofere motivație pozitivă pentru activitățile individuale; verificarea rezultatelor intermediare; organizarea autocontrolului și auto-corectării; schimbul de date și verificarea reciprocă în conformitate cu scopul ales.

A patra etapă este **controlul și evaluarea**. Rezultatele pot fi prezentate sub formă de exerciții de lexic și gramatică, lucrări de curs, abstracte, rapoarte, scrisori de afaceri, diagrame, mesaje orale, modele, layout-uri, etc. (în funcție de disciplină și de specialitate).

În cazul instituției noastre de învățământ, la ASEM, indiferent de disciplina de studiu, incluziv și la limba străină profesorii au planificate ore pentru lucrul individual cu studenții, la care se efectuează toate cele patru etape expuse mai sus. Conform curriculumului pentru studiul disciplinei "Limbi moderne de afaceri" la facultatea Business și Administrarea Afacerilor se prevede o încărcătură academică maximă de 240 de ore, incluzând o încărcătură academică obligatorie de auditoriu de 90 de ore și pentru lucru individual - 150 de ore. (fiecare specialitate are un număr anumit de ore conform planului de învățământ). Pentru îndeplinirea acestor ore este elaborat în cadrul cadrei curriculum cu selectarea subiectelor și sarcinilor pentru lucrul individual. Toate sarcinile: exercițiile de lexic și gramatică, comentariile, studiile de caz, textele citite, analizate și comentate, scrisori de afaceri etc. sunt prezentate într-o mapă, în continuare numită portofoliu, de exemplu Portofoliu la limba engleză de afaceri pentru studenții facultății de Business și Administrarea afacerilor, care pe departe nu este similar cu Portofoliul European al limbilor, care stabilește standardele internaționale recunoscute pentru evaluarea și compararea competenței lingvistice, și care reprezintă un ajutor pentru companii la recrutarea și selectarea personalului. Portofoliile la limba străină de afaceri al studenților economiști este diferită conținut în funcție de specialitate, deoarece însărcinările corespund temelor de la orele de auditoriu. De ex. în portofoliul la limba engleză de afaceri pentru studenții facultății de Business și Administrarea afacerilor putem găsi la tema Companies sarcini de genul:

- ✓ Descrieți o companie din R. Moldova cu care sunteți familiarizați;

- ✓ Scrieți o scrisoare persoanei cu care ați negociat; un document/scrisoare de propunere;
- ✓ Citiți textul și îndepliniți exercițiile pe baza textului (exercițiile pot fi diverse, de la cele lexico-gramaticale până la comentarii, eseuri etc.);
- ✓ Îndepliniți exercițiile gramaticale de ex. Present Simple și Present Continuous (în funcție de nivelul de pregătire al studentului profesorul repartizează exerciții de grad de dificultate diferit).

Dacă vorbim despre tema Marketing and Planning atunci putem găsi unele tipuri de exerciții anterioare, cum ar fi exerciții de gramatică, citirea și comentarea unui text pe tema dată, dar neapărat vor fi însărcinări de genul: Descrieți un proiect de lansare a unui produs, sau/și Scrieți un prospect de vânzări, o scrisoare în care solicitați un interviu.

Care sunt totuși **principalele obiective ale organizării lucrului individual** al studenților în studierea limbilor străine la universitate cu profil economic? Credem că, în primul rând, aceasta este realizarea unui nivel adecvat de competență comunicativă în limbi străine pe durata studiilor la universitate; în al doilea rând, formarea competențelor studenților în lucrul cu o limbă străină după absolvire. Doar o astfel de organizare al lucrului individual, adecvată acestor obiective, devine o componentă funcțională importantă în procesul educațional.

În ceea ce privește conținutul instruirii includem materialele lingvistice și de vorbire necesare pentru formarea competențelor lingvistice și de comunicare în diferite domenii ale comunicării, în cazul nostru a viitorilor economiști, care vor putea activa atât pe piața internă cât și pe cea externă. Rolul profesorului în procesul de implementare a acestei componente devine un factor foarte important și de formare a sistemului în succesul pregătirii profesionale a unui specialist. La alegerea conținutului instruirii, profesorul trebuie să-și amintească de următoarele cerințe:

- ✓ complexul educațional și metodic, care include materiale didactice de diferite nivele și materiale de altă natură (pentru lectură, ascultare, video, studiu de caz etc.), trebuie să corespundă strict obiectivelor de formare într-o anumită instituție de învățământ și să răspundă nevoilor studenților;
- ✓ complexul educațional și metodic ar trebui să acopere toate aspectele limbii; un material lingvistic nou ar trebui introdus în mod clar,

accesibil; consolidarea unui material lingvistic nou trebuie realizată cu atenție și diversitate;

- ✓ ritmul studiului materialului trebuie să corespundă obiectivelor formării și să fie diferențiat individual, ritmul nu trebuie să fie prea rapid sau prea lent;
- ✓ repetarea materialului și monitorizarea rezultatelor învățării trebuie să fie temeinice și regulate;
- ✓ conținutul materialelor din manual ar trebui să fie informativ, interesant, cognitiv, ilustrat - astfel încât să se poată lucra cu ușurință;
- ✓ sarcinile oferite de profesor ar trebui să fie problematice, creative, diverse, adică să contribuie la creșterea motivației pentru învățare și cunoaștere;
- ✓ complexul de instruire și metodologic ar trebui să fie prevăzut cu un număr suficient de recomandări metodologice pentru profesori și studenți pentru utilizarea cu succes a acestui material de formare;
- ✓ abilitate importantă care ar trebui dezvoltată în rândul studenților este de a folosi lectura abundentă pentru a extinde vocabularul și de a folosi practic funcțiile gramaticale structurale ale limbii.

Independența studenților se manifestă prin asimilarea cunoștințelor lingvistice, prin stăpânirea operațiunilor lexico-gramaticale lingvistice, prin acțiunile de formare și înțelegere a textului, prin acțiuni cognitive bazate pe informații regionale și culturale generale. Un rezultat semnificativ îl reprezintă aplicarea de cunoștințe și competențe în activitățile profesionale. De exemplu, abilitatea de a compila documente de afaceri, de a căuta informații, de a purta corespondență de afaceri etc.

Profesorul poate folosi diverse forme pentru **controlul lucrului individual la limba străină**: conversații și consultații individuale cu profesorul; verificarea rezumatelor și rapoartelor scrise; testarea; verificarea cunoștințelor într-o etapă intermediară; efectuarea de lucrări de control scrise în grup cu verificarea acestora; verificarea selectivă a sarcinilor; dezvoltarea de sarcini, crearea de situații de căutare; interviu asupra literaturii citite; elaborarea unui plan de lucru, elaborarea unei metodologii de obținere a informațiilor de specialitate cu ajutorul abilităților de limbă etc.

În continuare putem menționa următoarele recomandări metodice adresate profesorilor privind organizarea lucrului individual al studenților.

1. Nu supraîncărcați elevii/studenții cu sarcini.
2. Oferiți sarcini alternative de creație atât în timpul orelor cat si în afara orelor.
3. Oferiți sarcini de diferită complexitate, de la nivel inferior la avansat pentru consolidarea și studierea diverselor teme gramaticale, sarcini de vocabular, sarcini de creativitate, etc.
4. Oferiți elevilor/studenților un briefing clar și complet, care include: scopul lucrului individual; condițiile de implementare; volumul; termeni și evaluarea.

Referințe bibliografice

Александров, Д.Н. Самоконтроль, самокоррекция и формирование учебно-познавательной активности учащихся// В кн.: «Контроль в обучении иностранному языку в школе». М.: Просвещение, 1986,- С.71-75.

Vocos, M., Instruire interactivă, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002

Bontaș, I., Pedagogie. Editura București, 1996, p.315

Dulamă, M., Cum îi învățăm pe alții să învețe. Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2009. 435 p.

Загвязинский, В. И., Теория обучения: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — 4 изд., испр. — М.: Академия, 2007. — 192 с. — ISBN 978-5-7695-4412-5.

www.coe.int/portfolio

DEVELOPING WRITING SKILLS THROUGH DIARY WRITING

Oxana STANȚIERU,

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Rezumat: *Diarismul este cel mai spontan, autentic, dar și sincer dintre genurile biografice, datorită faptului că reconstituie, zi de zi, impresii despre evenimente imediate. Datorită caracterului sistematic, calendaristic al jurnalului, acesta se*

poate transforma într-o tehnică de autocunoaștere, dar și de dezvoltare pluriaspectuală.

Prezentul articol examinează posibilitatea utilizării jurnalului la orele de limba engleză, pentru a dezvolta abilitățile de scriere, precum și efectele jurnalului asupra personalității celui care practică acest gen biografic.

Key words: self-referential practice, diary, journal, diary writing, writing skills, teaching /learning process.

The 21st century is considered the century of the self-referential practices. It does not mean life writings are new coinage, but only that they have refurbished in an absolutely amazing way. The process is diverse and includes a very large amount of literary autobiographical narratives: memoirs, autobiographies, digital life stories, war memoirs, survivor narratives, etc. Nevertheless, such enduring forms as diary and confession are still very popular. It could be motivated by the fact that the diary is the most spontaneous of retrospective life narratives and it is written under the impression of the immediate events.

There are two terms used by the scholars to name a daily record of a person's life experience: *diary* and *journal*. Examining the existing definitions, we have concluded that some theorists consider these terms interchangeable, others try to trace a differentiating line, considering that a *diary* is more intimate than a *journal*, thus a journal has the tendency to become public.

This retrospective form can be used in teaching and developing writing skills, first of all because it implies regular practice, record. The student could find this exercise of writing a very effective way of self-expression. It could start as diary writing, without the aim to be presented to or checked by the teacher; however later it may become a journal keeping practice and be presented to the public. Nevertheless, the teacher may possibly reach a large variety of goals with clear benefits both for the teaching / learning process and for the student's emotional state as well, since keeping a diary does not mean only practicing good grammar and sentence structure, but it should also become a place to write down feelings, thoughts, and personal impressions about every single day. Thus, this type of recording could have therapeutic effect and, first of all, should teach the students to evaluate their own lives, to take the good with the bad.

The methodologists consider that “competent writing is frequently accepted as being the last language skill to be acquired for native speakers of the language as well as for foreign/second language learners” (Hamp and Heasley 2006: 2). That is why it is absolutely evident and natural that for the majority of the EFL learners, English writing is quite difficult and even challenging. Nevertheless, *fluency* is considered one of the most difficult writing aspects. The scholars tend to explain it in terms of difficulty to maintain the coherence of the written passage, to make the writing tone and expression clear. Moreover, T. Hedge considers that “the nature of writing itself is not interesting enough to motivate English learners to practice regularly” (Hedge 1991: 6). It should be considered that writing is a very time-consuming activity. The teachers know quite well that for some students it takes much longer than for the others to write even a very short essay. There are students that never finish their writing in classroom. Thus, it is difficult to practice writing only in the classroom, having students with very different abilities, level of English proficiency and even pace. Another obstacle to practice regular writing is the awareness that it will be read by someone, to someone, or, what is worse, it will be evaluated. That is why diary writing is one of the good solutions which could solve certain problems at a time. The teacher should be aware that it is extremely important to encourage diary writing, in its first phase, to be a self-organising exercise of putting down some very personal facts. The students should not be embarrassed by the so-called “someone’s appreciation”, they should be daily prepared to record his life, practicing his writing abilities. Their main goal is to develop their writing skill, while the teacher’s role is to convince his/her students the more they practice writing the better they will succeed, the more self-confident they will become.

A large number of scholars have emphasized the benefits of the diary/journal practice for the process of developing writing skills. Thus, it seems undeniable it is a real learning technique that makes the students attentive to their own lives, making them discover significant aspects, understand and overcome their own fears and frustrations, in order to increase the ability to interrelate to others. For such scholars as R. White and V. Arndt, keeping a diary/journal is extremely helpful as: “This technique has been found to be an effective and productive means of

arousing interest in writing, which, at the same time, develops fluency of expression. It also helps students to become aware of why they wish to communicate their ideas and to regard writing not only as a means of personal expression, but also a dialogue in written language with the reader” (White and Arndt 1991: 67). Moreover, J. Lagan is convinced that writing a diary/journal can help the students develop “the habit of thinking on paper and show how ideas can be discovered in the process of writing” (Lagan 2000: 14).

We are also convinced that diary / journal writing is a way to reduce the psychological distance between the students and the teacher, and enhance their reciprocal trust. Consequently, an encouraging learning atmosphere is necessary along with a high learning motivation in order to integrate the students into this kind of informal writing.

The problem of correction in the diary writing, though, remains. This activity should not become a source of the students’ mistakes for the teacher to be checked and corrected. All the same, the students would be confused about the quality of their writing, the aspects that should be improved if they were not given the error diagnosis and constructive feedback. R. White and V. Arndt, in their work *Process Writing*, have stated that “Because writers have to achieve a high degree of autonomy and self-sufficiency, it is very important to promote ways of self-correcting from an early stage [...]. Inevitably, we teachers will want to draw attention to language items which seem to be important to us as readers” (White and Arndt 1991: 172). From their point of view, the teachers are supposed to focus on the following:

- *Concentrate on language errors which have global rather than local effects.*
- *Do not attempt to cover too many repairs.* It is quite impossible for learners to cope with too many problems simultaneously (White and Arndt 1991: 172).

From our point of view, it is not always a good idea to select errors to be corrected. It would be better to make an agreement that the grammatical errors will be highlighted, while the language ones will be commented.

Analysing all possible benefits of the diary /journal keeping for developing students’ writing skills we have come to discover that the

process of writing is reaching a higher level because this innocent daily activity, imperceptibly, works with such important writing skills as:

- **Gain Focus.** Daily challenges can be coped easier, taking notes. Thus, diary keeping imposes thinking and introspection and, consequently, it helps to clarify thoughts and gain focus.
- **Creativity.** The ability to materialize students' thoughts can be a real art. So, a diary sets free creativity and enhances the talent within them. The personal diary becomes a "partner of conversation" and they tend to be clear and inventive in the way they present their lives. Therefore, diaries tap students' creativity increasing their will to write and share outcomes.
- **Planning.** Practicing this self-referential writing, the students get used to be more organized and responsible. They know that they should keep the pace, and record daily their impressions and emotions.
- **Critical attitude to themselves.** The students are the first readers of their own diaries. They have the possibility to judge their own behaviour and reactions, according to the recordings. They will be gradually able to analyse the quality of the chronicled facts.

Considering the process of diary writing we found out a significant impact on personal growth. Hence, such benefits can be listed:

- **Development and Personality Growth.** Diaries are helpful in students' growth, since they help to cope with negative feelings, to repress them. Thus, the students learn to control their lives and relieve their minds of malice by writing diaries. The diary is a chance to become better.
- **Discovering an Alter-Ego.** Diaries become the place to open the heart to, the most intimate and the safest friend. Becoming a part of the daily life, this writing activity turns out a real ceremony that helps the students to discover and know themselves better.
- **Development of the Emotional Intimacy.** Having a diary is a process of both self-expression and self-reflection. Rereading the recorded experiences is similar to listening to themselves and revealing the emotional scenery of who they actually are. It goes without saying that this sense of intimacy with themselves opens the possibility for better emotional intimacy with others.
- **Catharsis.** Diaries are good opportunities for catharsis. They help students in venting out locked feelings and unexpressed annoyance. They

moderate such emotions as anger, guilt, and feelings of disgust. It is possible diaries make the students better. Whatever anxieties the students have, they can let them out on a diary. Students' genuine darkest secrets or just a funny thought can be shared here.

- **Building Memories.** Some even trivial details of events in the students' past are something they start to cherish as they get older. By keeping a thorough diary, such moments are documenting that are worth writing about.
- **Brainstorming New Ideas.** Students should be encouraged to brainstorm ideas without being emotionally involved in an outcome using a diary.
- **One's Map Evolution.** A diary maintains details of what is written inside of it. The students will notice the evolution of their own handwriting, discovering how it reflects their psychological state of being.

We are very enthusiastic about the large amount of writing skills and personal qualities a diary can develop and consider it a real challenge for those who are not afraid of practicing something new and provocative. Our purpose was just to highlight the importance of diary /journal writing pointing out its benefits. Speaking about the methods, as with any teaching method, there is no universal way to approach journal writing. If the students are self-confident and trust their instructor, they commence to reflect and write about their real, daily concerns. It inevitably will lead to valuable and comforting feedback.

Bibliography:

- Hamp-Lyons, L., Heasley, B., *Study Writing*, 2nd ed., Cambridge, Cambridge University Press, 2006
- Hedge, Tricia, *Writing*, Hong Kong, Oxford University Press, 2005
- Lagan, J., *College Writing Skills*, London, Longman, 2000
- White, R., Arndt, V., *Process Writing*, London, Longman, 1991

DE L'EXPERIENCE TIRÉE DU TRAVAIL AVEC LES ÉLÈVES DE PREMIÈRES EN FRANCE (11. KLASSE) SUR LE SUJET "SCHÜLER MIT VERANTWORTUNG"

Anastasia TRAINOU,

Professeur d'allemand au lycée Carnot, Cannes

Abstract : *În prima parte voi prezenta câteva experiențe educaționale trăite. În a doua parte voi analiza secvența "Schüler mit Verantwortung" pe care am lucrat cu elevii elevii începători.*

Mots-clé: Allemagne, compétences linguistiques, analyse de la séquence, dans l'enseignement

Parcours professionnel

Mon parcours étant sans doute atypique, je pense important de le décrire: il explique ma relation particulière aux langues étrangères et ma motivation pour l'enseignement.

Je suis née en Moldavie (ex Union Soviétique), mes langues maternelles sont à la fois le roumain et le russe. Ma formation scolaire s'est effectuée dans ces deux langues, ce qui est probablement à l'origine de mon intérêt pour les langues étrangères. J'ai ensuite continué des études de français et d'allemand à l'université de Moldavie et obtenu la qualification pour enseigner ces deux langues en primaire et secondaire. Pour approfondir mes compétences linguistiques et mieux connaître les réalités allemandes, je suis ensuite allée étudier à l'université de Brême (germanistique et romanistique) où j'ai obtenu une partie du Master. J'ai poursuivi en septembre 2009 à l'université Paris-Sorbonne (Paris IV) et soutenu mon mémoire de Master 1 en septembre 2010.

Au cours de mes études en Allemagne, une troisième langue étant obligatoire dans le cursus que je suivais, j'ai choisi l'italien et j'ai eu la possibilité de séjourner un mois à Florence. Puis je suis restée un semestre en France (Besançon) dans le cadre du programme d'échanges Erasmus, séjour que j'ai complété par un stage à l'université de Franche-Comté. L'essentiel de ce stage a consisté en une aide apportée à un enseignant qui souhaitait traduire un ouvrage didactique rédigé par l'un de mes professeurs de l'université de Brême. De cette manière, j'ai pu réaliser une partie de ma passion pour les langues.

Mon intérêt pour l'encadrement et le travail avec des enfants remonte à loin et n'a fait que se confirmer. Au lycée, je restais souvent après les cours pour aider les élèves plus jeunes (pratique courante en Moldavie, mais qui me plaisait beaucoup). Après mes études secondaires j'ai continué à l'Ecole Normale (Institut supérieur de pédagogie) et ai obtenu la qualification en tant qu'enseignante en école primaire (l'équivalent de « professeur des écoles », mais en Moldavie, cela concerne les enfants de 6 à 10 ans). Un deuxième diplôme de l'université m'a donné la possibilité d'enseigner la langue allemande à tous les niveaux pré-universitaires. J'ai profité de mon séjour à Besançon pour travailler comme assistante d'allemand au collège Proudhon et au lycée Pergaud, ce qui a été une grande satisfaction pour moi et m'a conforté dans mon orientation.

En outre, j'ai toujours aimé communiquer, conseiller, organiser et, dans certains cas, diriger. A l'Ecole Normale et à l'université, j'ai présidé le conseil des étudiants et en Allemagne, j'étais membre de l'organisation des étudiants étrangers. Mes passions pour les langues, la communication et le travail avec des jeunes me conduisent, tout naturellement, à souhaiter faire de l'enseignement ma profession.

Pendant mes études à la Sorbonne, mon tuteur pédagogique m'a conseillé de présenter ma candidature à un poste de professeur vacataire à l'Académie de Versailles, au lycée Jacques Prévert à Taverny. J'y ai travaillé pendant trois mois. Après un congé de maternité d'un an, j'ai proposé ma candidature de professeur d'allemand à l'Académie de Créteil. On m'a offert un poste sur deux lycées, Edouard Branly et Antoine de Saint-Exupéry à Créteil.

Mes premiers temps comme enseignante n'ont pas été simples en raison des différences entre le système éducatif français et ceux que je connaissais en Moldavie et en Allemagne. Malheureusement, dans les écoles où j'ai enseigné, j'étais le seul professeur d'allemand, mais l'aide et les conseils de mes collègues des autres disciplines m'ont permis de mieux appréhender le système français, tant du côté de l'enseignement que des élèves. Un an plus tard, j'ai déménagé avec ma famille à Montpellier et l'Académie m'a rapidement proposé un poste de professeur d'allemand, partagé entre le collège de l'Etang de l'Or à Mauguio et le lycée Joffre à Montpellier. Avec les élèves du lycée nous avons souvent visité les

expositions organisées par l'association allemande, « Maison de Heidelberg ». Avec ceux du collège nous avons débuté un échange avec une classe allemande de Fribourg. Il a été poursuivi l'année dernière par la collègue qui a pris ma suite. L'année dernière j'ai enseigné au collège Frédéric Bazille à Castelnau-le-Lez. Nous avons aussi mis en place un échange avec une classe allemande de Saint - Augustin, pas loin de Bonn. Aujourd'hui j'enseigne au lycée Philippe Lamour à Nîmes. J'ai le projet de réussir cette année, avec les élèves de seconde, une exposition commémorative du 25^e anniversaire de la chute du mur de Berlin.

L'Académie de Montpellier propose chaque année plusieurs stages pour les professeurs contractuels, auxquels je participe avec beaucoup d'intérêt, comme « Gérer la classe », « Pédagogie générale », « Certification en allemand » et « Journée académique de l'allemand » ; le but de cette dernière est d'informer les enseignants sur les avancées du plan de relance de l'allemand et les aider à adopter des pratiques pédagogiques susceptibles de faire évoluer son enseignement vers une plus grande attractivité et efficacité. Avec une grande satisfaction j'ai suivi un stage pour les professeurs contractuels d'allemand qui enseignaient en collège. J'ai fait la connaissance de beaucoup de collègues d'allemand avec lesquels je garde toujours le contact et nous échangeons nos expériences.

Pour moi, dans l'enseignement, il très important que mes élèves n'aient pas peur de s'exprimer, même en commettant des erreurs et qu'ils soient activement impliqués dans les processus d'apprentissage. Quand j'explique la grammaire, je pense toujours aux difficultés que j'ai eues quand j'apprenais la langue et j'essaie de trouver des moyens variés et efficaces pour les aider à comprendre. Grâce à l'expérience acquise en Allemagne, aussi bien dans la vie courante que dans le cadre de mes études au sein d'une université allemande, je propose souvent à mes élèves des exemples de la vie quotidienne des Allemands, y compris lorsque ces derniers séjournent longtemps en France, ce qui m'est arrivé dans le cadre du programme Erasmus. Je suis convaincue que les élèves sont vraiment sensibles à l'humeur et à l'attitude de l'enseignant ; j'essaie de ne pas oublier que, moi aussi, j'ai été une élève et que, parfois, j'ai eu aussi de difficultés avec l'allemand. Enseigner signifie donc pour moi transmettre

mon savoir à des élèves et contribuer à la formation de générations tolérantes, ouvertes, grâce à la connaissance des langues des autres.

Analyse de la séquence

J'ai choisi la thématique « *Schüler mit Verantwortung* » réalisée avec mes élèves de première et qui est proposée dans le manuel «Alternative Première». La thématique se situe au croisement des notions de « Lieux et formes du pouvoir » et « Mythes et héros ». Les *Klassensprecher* et *Schülersprecher* jouent un rôle important dans la vie de l'école en Allemagne. Le rôle d'élève délégué français ne correspond que partiellement à celui de *Klassensprecher*. Le *Schülersprecher* est élu par tous les élèves. Ses fonctions sont plus importantes que celles du délégué au Conseil de la Vie Lycéenne. Les prises de parole lors d'une *Schulkonferenz* n'ont aucune ressemblance avec la participation des élèves à un Conseil d'Administration. J'ai choisi cette thématique pour mes élèves, afin qu'ils puissent découvrir de manière plus précise le rôle et les responsabilités des *Klassen-* et *Schülersprecher* en Allemagne. J'ai, pour cela, proposé aux élèves des extraits de *Schülerzeitung* et des documents audio et vidéo authentiques. La tâche finale consistait, pour trois groupes d'élèves, à présenter et soutenir, à l'oral, leurs projets pour l'école devant leurs camarades de classe, et que ces derniers choisissent le meilleur parmi les trois.

Séance 1: *Wer kann und will für die anderen sprechen?*

Pour introduire la thématique de la responsabilité des jeunes j'ai écrit au tableau les mots-clés : *Schülervertretung (SV)*, *Schülerverantwortung (SV)*= *Klassensprecher* + *Schülersprecher*. Pour comprendre les mots *Schülervertretung* et *Schülerverantwortung* j'ai expliqué en allemand que je suis professeur- *remplaçante* et que je suis responsable d'eux pendant nos cours d'allemand. Ensuite j'ai proposé aux élèves un document audio, pris sur le site Audiolingua «*Ich war früher Klassensprecher*» (cf. annexe n°1) qui est un témoignage de Sarah, une jeune fille allemande. Dans cet enregistrement elle parle de ses fonctions en tant que *Klassensprecher* et explique pourquoi elle s'est déclarée prête à prendre le rôle du délégué.

D'habitude, je montre trois fois une vidéo ou fais écouter trois fois un enregistrement. Pendant la première écoute, je demande aux élèves de se concentrer sur l'essentiel : les personnages, les activités, les lieux. Pour

l'enregistrement présent, le devoir des élèves consistait à comprendre quels étaient les responsabilités de Sarah et de remplir le tableau (cf. annexe n° 1.1)

Après la compréhension de l'oral, j'ai invité les élèves à lire les déclarations des quatre élèves allemands que j'avais écrites au tableau, où ils disaient s'ils voulaient ou pas être les délégués et pourquoi. L'objectif pour les élèves était de reprendre à leur compte une affirmation et justifier en quelques mots ce choix. Je m'attendais à des productions comme :

Ich bin der Meinung von... einverstanden, weil...

Ich finde die Meinung von... gut, weil...

J'ai demandé aux élèves de réfléchir aux qualités que, à leur avis, un délégué devait posséder. Nous avons réunis les idées en plénière, pour compléter la liste proposée pendant la formation des *Klassensprecher* en Allemagne. Cette liste qui figure sur la page 10 du manuel contient des critères qui peuvent aider à l'élection d'un délégué, les compétences *des Klassensprecher* et leur comportement. Par exemple, les qualités d'un *Klassensprecher* devraient être : reconnaître et résoudre des problèmes des élèves, être actif et attentif, être en mesure de parler librement et savoir bien argumenter. Un délégué doit être confiant, sûr de lui, savoir faire des compromis et être impartial.

J'ai attiré l'attention des élèves sur l'utilisation des verbes de modalités *sollen* et *müssen*. J'explique que ces deux verbes sont très proches au niveau du sens, qu'ils expriment une obligation. En français ils sont traduits par l'expression «il faut que» (*müssen*, qui exprime une contrainte objective) ou le verbe «devoir»: *Ein Klassensprecher muss unparteiisch sein. Sollen* (aussi «devoir») suppose une autorité ; *je dois* faire quelque chose parce qu'un m'a dit ou ordonné de le faire : *Ein Klassensprecher soll gut argumentieren können.*

Pour la séance suivante, pour affermir leurs connaissances, les élèves devaient apprendre le lexique et écrire 5-6 phrases avec les verbes de modalité *sollen* et *müssen* en s'appuyant sur la liste des qualités d'un délégué.

Séance 2: Wer kann und will für die anderen sprechen

Pour vérifier le devoir fait à la maison, j'ai demandé aux élèves de décrire leur délégué de classe idéal, ses qualités et son comportement.

L'objectif de la deuxième séance était d'entraîner les élèves à la compréhension de l'oral à partir de l'écoute des interviews de deux élèves qui expliquent qu'ils veulent ou ne veulent pas être délégué. Les élèves ont écouté attentivement et ont repéré sans difficulté les informations les plus importantes. Ils ont écouté les interviews trois fois, mais chaque écoute était accompagnée d'un projet. A la troisième écoute, par exemple, je les invitais à porter une attention particulière aux arguments de la jeune fille qui croyait pouvoir s'engager pour les droits des élèves et les aider s'ils n'osaient pas exprimer leur opinion. Dans le compte-rendu, conduit de manière collective, je me suis montrée exigeante sur la forme. Mais je pense, qu'il aurait été préférable, sur le plan pédagogique, d'écrire - sous forme de *Stichwörter*- ce qu'ont dit les élèves, sans exiger de formulation correcte et, éventuellement, en les aidant à formuler. A partir de ces traces, il était ensuite possible d'organiser un bilan, une reprise de ce qui avait été formulé : c'est à ce moment-là, qui constitue une phase d'entraînement en continu, que j'aurais dû me montrer exigeante, inviter les élèves à s'autocorriger, les corriger éventuellement, les inviter à reprendre.

Dans une seconde partie, les élèves ont regardé le document vidéo « *Vorstellung der Kandidaten zur Schülersprecherwahl 2011 am FMSG* » trouvé sur internet (cf. annexe n° 2- transcription). Cette vidéo montre trois candidats à la fonction de *Schülersprecher*. Ils se présentent et parlent de leurs projets pour l'école. Pendant la première écoute, j'ai demandé aux élèves de se concentrer sur l'essentiel : l'âge, la classe, les intérêts.

Pendant les deuxièmes et troisièmes visionnages de la vidéo, j'ai incité les élèves à repérer des informations détaillées sur les différents projets proposés par les candidats et de faire attention à leur manière de parler, à leurs attitudes. J'ai demandé aux élèves de prendre des notes en remplissant le tableau (cf. annexe n°2). Après que nous ayons mis en commun les informations concernant les candidats, j'ai demandé lequel ils auraient préféré, en argumentant leur choix (est-ce que tous les candidats savent bien s'exprimer, est-ce qu'ils sont sûrs d'eux, est-ce qu'ils proposent des projets intéressants pour l'école et tous les élèves et, tout simplement, s'ils les trouvent sympathiques ?). J'ai rappelé aux élèves que pour donner leur avis ils peuvent utiliser les expressions « *Ich glaube, dass* » ; « *Meine Meinung ist, dass* » ; « *Ich bin der Meinung, dass* ». Pour dire que l'on

partage ou non l'opinion de l'autre, pour exprimer la causalité on recourt aux expressions « *Ich bin mit... einverstanden/ nicht einverstanden, weil...* », « *Ich bin mit der Meinung von... einverstanden/ nicht einverstanden, aber...* ». La majorité des élèves a préféré le deuxième candidat, Sebastian Scheben, parce qu'il était le seul pour lequel le dialogue administration- parents- élèves était important et qu'il paraissait sûr de lui. La deuxième candidate, Helene Bierig, a également éveillé leur intérêt par ses projets.

Séance 3: Wer kann und will für die anderen sprechen?

J'ai commencé cette séance avec la compréhension de l'écrit. On a étudié le texte « *Zwei Schülersprecher stellen sich vor* » sur la page 12 du manuel. L'objectif était de repérer des informations ayant rapport à un sujet déjà connu.

Avant la première lecture, j'ai demandé aux élèves de lire les questions pour le texte :

1. *Zwei Schülersprecher stellen sich vor. Welche Eigenschaften glauben sie zu haben, um ihre Mitschüler zu vertreten?*
2. *Welche Projekte haben Maren und Michael?*

Pour aider les élèves, je leur ai demandé de lire seulement de la ligne 1 à 8 où ils trouvent les informations concernant deux *Schülersprecher* (les noms, l'âge, la classe, les qualités qu'ils possèdent). Les élèves ont repéré sans difficulté les informations demandées et nous avons, ensemble, rempli le tableau figurant dans le livre du professeur, tableau que j'avais distribué au début de la séance avec le texte.

Pour répondre à la deuxième question, avant la correction en plénière, j'ai proposé aux élèves de travailler en binôme et leur ai permis de consulter un dictionnaire. J'ai eu à ma disposition sept dictionnaires dans la salle. Pendant leur travail je suis passée entre les tables et les ai écoutés. J'ai observé que les élèves aiment travailler en binôme. Cela les motive et leur permet de faire tomber certains blocages.

Pour la séance suivante j'ai demandé aux élèves de finir ce travail à la maison, en replissant le tableau (cf. annexe n°3), de réfléchir à leurs propres idées et projets pour l'école, et je leur ai proposé une fiche qui pourrait les aider (cf. annexe n° 4), en attirant leur attention sur le point grammatical de l'infinitif avec ou sans « *zu* ».

La deuxième partie de la séance a été destinée à l'évaluation formative de la compréhension de l'oral. J'ai distribué une fiche que les élèves devaient remplir pendant trois écoutes. Dans ces enregistrements deux élèves argumentent, pourquoi l'un des deux veut être le *Schülersprecher* et l'autre pas. Je n'ai pas demandé de compte-rendu, mais de se concentrer juste sur l'âge, la classe, de rechercher les informations importantes (avec ou sans négation) et de repérer les arguments essentiels. Pour chaque idée (*Projekte, Absichten, Gründe*) et chaque information essentielle (*Alter, Klasse, Schülersprecher werden: ja oder nein*)- j'ai attribué un point. Dans l'annexe n° 5 je joins deux copies d'élèves de ce contrôle.

Séance 4: *Contrôle sur l'expression de l'écrit*

J'ai consacré cette séance au contrôle écrit.

Les élèves devaient mettre sur papier leurs propres idées et projets pour leur école avec le titre «*Meine Ideen für meine Schule sehen folgendermaßen aus...*» .

Pendant que les élèves travaillaient sur la rédaction, j'ai utilisé ce temps pour corriger le devoir donné à la maison.

Ce travail de rédaction a été évalué. Dans l'annexe, je joins deux copies que j'avais corrigées et que j'ai rendues entretemps à mes élèves (cf. annexe n°6,7)

Séance 5 : *5000 Euro für ein Projekt*

Dès le début de la séance j'ai divisé la classe en trois groupes. J'ai présenté le thème de la séance : *5000 Euro für ein Projekt* et demandé aux élèves de lire attentivement le texte «*Goethegymnasium weihte Cafeteria ein*». L'objectif de la séance était d'y trouver des informations dans un contexte déjà connu.

J'ai rappelé aux élèves que, dans l'enregistrement qu'ils avaient eu pendant le contrôle, Michael avait promis que s'il devenait le *Schülersprecher*, il ferait en sorte qu'à l'école il y ait une cantine ; en Allemagne, dans la plupart des établissements, il n'y en a pas. C'est pour cela que dans le titre du texte, l'auteur utilise le verbe «*einweihen*»-inaugurer.

Après la première lecture j'ai expliqué le devoir à faire en trois groupes, chaque groupe se concentrant sur l'une des consignes suivantes :

1. groupe : *die Entstehung des Projektes* ;
2. groupe: *die Personen, die mitgeholfen haben*;
3. groupe: *die Vorteile des Projektes*

Une fois ce travail terminé, nous avons échangé les idées en plénière, en remplissant le tableau (cf. annexe 8). J'ai demandé à deux élèves de faire un compte-rendu du texte, en s'appuyant sur les informations qui y figuraient.

Les élèves ayant beaucoup apprécié de travailler en groupe, je leur ai proposé de commencer à élaborer leur propre projet pour leur école s'ils avaient à leur disposition un budget de 5000 euros. Comme nous n'avons pas eu suffisamment de temps, j'ai proposé aux élèves de réfléchir à la maison et de continuer à la séance suivante.

Séance 6: *Wir stellen unser Projekt vor*

A mon étonnement, les élèves avaient mis par écrit, à la maison, beaucoup d'idées. Après avoir délibéré entre eux, ils ont choisi rapidement le projet qu'ils allaient présenter aux autres élèves de classe.

J'ai donné 15 minutes supplémentaires de préparation. Chaque groupe a choisi un élève pour présenter son projet. Les deux autres groupes devaient écouter attentivement et prendre des notes. J'ai apprécié leur travail car, après chaque présentation, ils posaient des questions en allemand, s'ils n'avaient pas tout compris.

Ensuite, les élèves ont voté pour le meilleur projet. Pour cela j'ai écrit au tableau les expressions qui permettent de commenter un projet :

Das Projekt von der Gruppe... gefällt mir (nicht), weil...; Ich finde das Projekt von... gut/ interessant/ langweilig, weil...; Was mir an diesem Projekt gefällt, ist...

J'ai été satisfaite du travail accompli par les élèves, qui ont montré beaucoup d'implication à inventer des projets exceptionnels, et j'ai pris beaucoup de plaisir à les écouter pendant leurs débats.

D'habitude, à la fin de chaque séquence, je demande aux élèves s'ils ont aimé ou pas les thèmes abordés. Ils avaient été contents d'apprendre ces différences entre les systèmes scolaires mais, en même temps, ils regrettaient qu'en France les délégués ne jouent pas un rôle aussi important dans la vie des lycéens qu'en Allemagne ; ils ont espéré qu'un jour aussi, en

France, il y aurait des changements, que les délégués pourraient mieux représenter et défendre les intérêts des élèves.

Pour conclure l'analyse de cette séquence, le thème a touché les élèves et ils ont activement participé pendant les cours. J'ai pu travailler et évaluer les cinq compétences langagières proposées par le CECR: la compréhension de l'oral, l'expression de l'oral en continu et en interaction, ainsi que la compréhension et l'expression de l'écrit. Toutefois, la classe du Lycée Joffre où j'ai réalisé cette séquence était d'un très bon niveau. Je suis consciente de la nécessité d'adapter mes cours suivant les élèves auxquels ils sont destinés, mais sans jamais renoncer à l'objectif de les faire progresser dans la connaissance de la langue et de les ouvrir à une culture différente.

LANDESKUNDE MIT SPIELEN LERNEN

Sonja ZVER,

Lehrerin am Fachgymnasium und an der Fachmittelschule Ljubljana

Summary: *It is very important to include cultural education in foreign language studies. Though various activities, students can learn about the country, its culture and attractions. The most effective method to achieve such goals is through games. The students are therefore more active and also have fun while learning.*

Key words: Kulturerziehung, Fremdsprachen, Sehenswürdigkeiten, Spiele, aktives Lernen, Spaß

Bevor man mit dem Spiel anfängt, sollten die Schüler schon über bestimmte Kenntnisse verfügen. Es kann mit verschiedenen Städten oder Ländern gemacht werden. Da unsere Schüler in der zweiten Klasse Fachgymnasiums eine Exkursion nach Wien machen, ist es sehr nützlich, diese Stadt näher kennen zu lernen.

Nachdem die Schüler die Stadt schon kennen gelernt haben, kann das Spiel 1, 2 oder 3 in der Klasse gespielt werden.

Man soll den Klassenraum vorbereiten, indem man drei Dreiecken 1,5 Meter mal 3 Meter vorbereitet hat und das ist dann Platz für 1, 2 oder 3. Man sollte noch viele Blättchen verschiedener Farben vorbereiten und diese auf einen Tisch legen.

Die Fragen kann man in einer Power-Point Projektion vorbereiten und mit dem Beamer projizieren. Wenn kein Beamer vorhanden ist, geht es auch mit dem Overheadprojektor. Zu diesem Zweck muss man Folien vorbereiten.

Die projizierten Fragen kann ein Schüler vorlesen, der besonders gut im Lesen ist. Seine Mitschüler müssen zuhören und nachdem sie die von ihnen richtig geglaubte Antwort gewählt haben, sollen sie den Platz 1, 2 oder 3 einnehmen. Von den vorbereiteten Blättchen nimmt derjenige Schüler ein Blättchen, der die richtige Antwort gewählt hat.

Am Ende werden die Blättchen gezählt. Der Gewinner ist derjenige, der die meisten Blättchen gesammelt hat.

Anhang: Das Spiel in Word-Version

Das große Wien Quiz (Fragen kann man beliebig formulieren, es hängt von den Kenntnissen der Schüler ab, bzw. von dem, was man mit ihnen in der Vorstunde gemacht hat.

1. Die erste urkundliche Erwähnung der Stadt Wien taucht im Jahr 881 auf und zwar

1. in den Salzburger Annalen
2. in den Wiener Annalen
3. in den Steierischen Annalen

Als **Salzburger Annalen** bezeichnet man historiographische Aufzeichnungen des bayerisch-österreichischen Raumes vom 8. bis 10. Jahrhundert.

2. Wien wurde 1558 die Hauptstadt

1. des Heiligen Römischen Reichs
2. des Römisch-Deutschen Reiches
3. des Alten Reiches

Nachdem Ferdinand zum römisch-deutschem Kaiser gekrönt worden war, wurde Wien die Hauptstadt des **Heiligen Römischen Reichs**.

3. Der Donauturm, ein Wahrzeichen Wiens, wurde 1964 gebaut und er ist

1. 251 Meter
2. 252 Meter
3. 253 Meter hoch.

Donauturm ist **252 Meter** hoch.

4. Das Riesenrad im Wiener Prater steht dort seit dem Jahr

1. 1896
2. 1891
3. 1897

1897 wurde das Wiener Riesenrad anlässlich des bevorstehenden 50. Thronjubiläums Kaiser Franz Josephs errichtet.

5. In Wien kann man folgenden Kaffee trinken:

1. Kapuziner
2. Jesuiten
3. Franziskaner

Franziskaner ist eine Melange mit Schlagobers statt Milchschaumhaube.

6. In Wien gibt es

1. das Alt Wiener Schnapsmuseum
2. das Alt Wiener Weimuseum
3. das Alt Wiener Cognacmuseum

Der Wiener Meisterbetrieb **das Alt Wiener Schnapsmuseum** wurde 1875 gegründet und gilt bis zum heutigen Tag als Spezialist für Brände und Liköre, deren Qualität uralte Rezepte bestimmen.

7. Ein bekanntes Unternehmen aus Wien ist Manner. Wie heißt der Reklamespruch?

1. „Manner mag man eben“
2. „Manner mag man immer“
3. Manner mag jeder“

Der Reklamespruch von Manner ist „**Manner mag man eben**“

8. Den Wiener Stadtpark besuchen viele Touristen, denn dort gibt es

1. das Denkmal von Johann Strauß
2. das Denkmal von Wolfgang Amadeus Mozart
3. das Denkmal von Antonio Vivaldi

Das Denkmal von **Johann Strauß (Sohn)**.

9. Das älteste Wiener Süßigkeitsgeschäft heißt

1. das Bonbons
2. die Schokolade
3. die Pralinen

Das Bonbons in der Neubaugasse wurde 1936 eröffnet.

10. Im Stephansdom ist die zweitgrößte freischwingend geläutete Kirchenglocke Europas, sie heißt

1. Dummerin
2. Tummerin
3. Pummerin

Pummerin befindet sich seit 1957 im Nordturm des Stephansdoms unter einer Turmhaube.

11. Das Neujahrskonzert der Wiener Philharmoniker findet jedes Jahr am 1. 1. statt und zwar

1. in der Wienerstaatsoper
2. in der Wiener Volksoper
3. im Musikverein

Das Neujahrskonzert der Wiener Philharmoniker wird im **Musikverein** gespielt.

12. In der Nähe des Kaufhauses Steffl in der Kärntnerstraße verkauft man Mozart-Souvenirs weil,

1. Im Vorgängerhaus des Kaufhauses Mozart gearbeitet hat.
2. im Vorgängerhaus des Kaufhauses Mozart gestorben ist.
3. im Vorgängerhaus des Kaufhauses Mozart geheiratet hat.

Im Vorgängerhaus des Kaufhauses ist 1791 Mozart **verstorben**.

13. Der Kochschüler Franz Sacher hat 1832 für den Fürst Metternich eine Torte gebacken, die später als Sacher Torte bekannt wurde und heute ein Wahrzeichen Wiens ist;

1. sein Vater hat später Hotel Sacher gegründet und Sacher Torte wurde Markenzeichen des Hotels.
2. sein Sohn hat später Hotel Sacher gegründet und Sacher Torte wurde Markenzeichen des Hotels.
3. sein Onkel hat später Hotel Sacher gegründet und Sacher Torte wurde Markenzeichen des Hotels.

Der Sohn des Mehlspeisenkreateurs eröffnete einige Jahre später im Herzen Wiens ein exklusives Luxus-Hotel mit dem Namen Sacher.

14. Der Österreichische Künstler Friedensreich Hundertwasser hieß mit dem bürgerlichen Namen

1. Friedrich Stowasser
2. Friedrich Zweiwasser

3. Friedrich Dreiwasser

Der Künstlername ist **Friedrich Stowasser** und ergibt sich daraus, dass *sto* in slawischen Sprachen *hundert* heißt.

15. Der Zoo von Wien hat den Namen Tiergarten Schönbrunn und ist der älteste noch bestehende Zoo der Welt und wurde im Jahr

1. 1754
2. 1755
3. 1752

Der Tiergarten Schönbrunn im Park des Schlosses Schönbrunn wurde **1752** von den Habsburgern gegründet und ist der älteste noch bestehende Zoo der Welt.

16. Die zweithöchste Kirche von Wien ist

1. die Votivkirche
2. der Stephansdom
3. die Karlskirche

Mit einer Höhe von 99 Metern ist nach dem Stephansdom **die Votivkirche die zweithöchste Kirche Wiens.**

17. Wiener Schnitzel ist ein Gericht, das aus

1. Schweinefleisch
2. Rindfleisch
3. Kalbfleisch gemacht wird.

Das Wiener Schnitzel muss aus feinem **Kalbfleisch** sein.

18. US-Präsident Jimmy Carter besuchte bei seinem Wienbesuch

1. das Griechenbeisl
2. das Bastei Beisl
3. Reinthaler's Beisl

US-Präsident Jimmy Carter erfreute sich **im Bastei Beisl** an Schmankerln und der behaglichen Umgebung.

19. Wien hat 23 Bezirke, die meisten Einwohner hat das Bezirk

1. Floridsdorf
2. Donaustadt
3. Favoriten

Favoriten hat 189.543 Einwohner, Donaustadt hat 172.798 Einwohner und Floridsdorf hat 151.740 Einwohner.

20. Flächenmäßig das größte Bezirk Wiens ist

1. Floridsdorf
2. Donaustadt
3. Hietzing

Donaustadt hat eine Fläche von 10.231 m², Floridsdorf hat eine Fläche von 4.444 m² und Hietzing 3.772 m².

Für die besten drei Schüler kann man praktische Preise vorbereiten. Vielleicht österreichische Produkte, wie z. B. eine Packung Manner Schnitten, Mozartkugeln, eine Schokolade von Zotter. Für alle anderen Schüler soll man auch Trostpreise vorbereiten. Zum Beispiel Wiener Zuckerl.

Bibliographie

Pilaski, Anna *Entdeckungsreise D-A-CH* Ernst Klett Sprachen, Stuttgart, 2013

Lösche, Ralf-Peter *Land & Leute D-A-CH* Ernst Klett Sprachen, Stuttgart, 2015

Lösche, Ralf-Peter *Bilderbogen D-A-CH* Ernst Klett Sprachen, Stuttgart, 2015

Atelierul nr. 3

Literatura română și universală, lingvistica generală

ELEMENTE ALE LIVRESCULUI ÎN PROZA PAȘOPTISTĂ

Maria ABRAMCIUC,

dr., conf. univ.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Résumé: *Nous abordons, dans cet article, le rôle des éléments livresques dans la création des prosateurs roumains du XIX^{ème} siècle. En tant que manifestations de la mémoire culturelle, ces extraits (la plupart ayant leur origine dans la littérature universelle) sont une partie organique du tissu des textes épiques roumains, axés particulièrement sur le fait mémorialistique. Les séquences respectives résumant ou nuancent, dans le contexte, la situation épique, complètent le profil du personnage, ou encore, elles dénoncent l'attitude ou l'état d'esprit du narrateur. D'une grande importance dans l'économie des textes d'époque (croquis, nouvelles, lettres, journaux ou mémoires de voyages) et assemblés harmonieusement dans les structures épiques, ces fragments – cités dans leur langage d'origine, parfois en tant*

qu'épigraphes, avec le nom de l'auteur, ou comme paraphrases et allusions parodiques – sont efficaces sur le plan de la forme et du contenu: soit parce qu'ils témoignent de l'érudition de l'auteur et de son dialogue avec des auteurs appartenant à d'autres espaces littéraires, soit parce qu'ils dénotent la concision et la plasticité de l'expression. Encadrées par Gérard Genette dans l'espace de la transtextualité, ces connexions aux œuvres notoires des littératures européennes constituent une modalité productive de la constitution de l'énoncé épique.

Dans les conditions où les traditions narratives autochtones étaient pratiquement insignifiantes, les expériences livresques présentaient un avantage pour les jeunes écrivains roumains qui y découvraient des modèles ou même des impulsions génératives.

Cuvinte-cheie: livresc, proză, citat, transtextualitate, paratextualitate, interdiscurs, parodie, pastișă, dialogism.

Apărută pe teren aproape viran, proza pașoptistă evoluează rapid, alimentându-și demersul, în special, din *biografic* și *factual*. Genul se situează sub semnul tutelar al memoriei și mai puțin al imaginației, constată istoricul literar Mihai Zamfir în capitolul *Memorie Vs. Imaginație: un model al prozei românești din secolul al XIX-lea* din volumul *Din secolul romantic*. În acest caz, opinează exegetul, aria de semnificație a cuvântului *Memorie* „implică tot ceea ce se referă la asimilarea de formule epice antercedente, fie că este vorba de evenimente autentice trăite de autor sau cunoscute de el, fie de texte preexistente, pe care autorul le-a preluat – deci, de o memorie culturală, consemnată în scris” (Zamfir 1989: 71).

Valorificând evenimente din viața personală, unii prozatori din epocă, în special, Constantin Negruzzi și Mihail Kogălniceanu, deschizători de drumuri în domeniu, apelează și la patrimoniul literar european, de unde preiau și asamblează, în demersurile lor, diverse secvențe, ceea ce le relevă excelenta cunoaștere a literaturilor franceză, germană și italiană. La această etapă incipientă a prozei artistice românești, procesarea, de rând cu faptul biografic, și a acestor experiențe livești mai denotă și o modalitate productivă de construire a demersului epic. În această ordine de idei, se confirmă afirmația că „Textul literar este implicit un *intertext*, un spațiu în care se interferează elemente ce provin din diverse domenii de manifestare prin limbaj a atitudinilor umane.” (Mareș 2004: 87).

Prezente dozat, în formule explicite (citate), cu indicarea nemijlocită a sursei sau având forma unor parafraze și aluzii, decupajele livești din

literatura universală se includ organic în țesătura textelor românești, rezumând sau nuanțând, în context, situația epică, completând profilul personajului, denunțând opinia, starea de spirit sau atitudinea ironico-parodică ale naratorului. În cadrul discuției despre *literalitatea* textului, Gérard Genette va defini fenomenul prin termenul de *transtextualitate*, concept în care se include „*intertextualitatea* în sensul strict (și „clasic”, de la Julia Kristeva încoace), adică prezența literală (mai mult sau mai puțin literală, integrală sau nu) a unui text în altul...” (Genette 1994: 82). Între elementele *transtextuale*, criticul literar și structuralistul francez consideră că „citatul, adică convocarea explicită a unui text în același timp prezentat și distanțat prin ghilimele, este exemplul cel mai evident al acestui tip de funcțiuni, care mai comportă multe altele”. (Ibidem).

Narațiunile artistice din epocă, cu deosebire, ale autorilor menționați mai sus, includ un număr impresionant de inserții livrești, investite cu diverse funcții în contextele epice. Amintim că perioada literară se distinge printr-o raportare energetică la valorile culturale europene, printr-o asimilare rapidă a modelelor străine – atât în literatură, teatru, învățământ, cât și în viața socială. Operele mai multor scriitori sau gânditori de peste hotare, circulând în original sau în traducere, au produs un impact direct asupra prozatorilor români, care, școliți în străinătate sau în țară, în procesul scrisului, se conectează instantaneu la surse literare de pe alte meleaguri, preluând de acolo titluri, fraze, expresii, replici ale personajelor etc. În unele cazuri, cum este cel al lui Mihail Kogălniceanu, prin intermediul aluziei, a pastîșei, le sunt invocate stilul sau conținutul. În acest sens, receptivitatea și fidelitatea livrescă a primilor noștri naratori s-au dovedit a fi suficient de productive: în creația lui Constantin Negruzzi, prozator și traducător laborios, sunt inserate citate din diverse scrieri ale creatorilor străini; Mihail Kogălniceanu își întreține demersul cu trimiteri la titluri de opere, personaje sau fragmente din creația diversilor autorilor francezi; construindu-și personajele, Vasile Alecsandri le atribuie replici din opere dramatice franceze, jucate la Iași.

Importante în economia prozelor din epocă (schițe, nuvele, epistole, jurnale, memoriale de călătorie) și asamblate armonios în structurile epice, elementele livrești sunt eficiente în planul formei și al conținutului: fie că semnalează erudiția autorului sau dialogul său cu scriitori din alte spații

literare, fie că indică plasticitatea și concizia enunțului. În acest sens, concludentă ni se pare afirmația lui Luigi Pareyson din *Estetica. Teoria formativității* precum că, „Dacă întregul rezultă din părțile unite spre a constitui un tot, se poate spune că în opera de artă toate elementele sunt esențiale și nimic nu este indiferent sau mai puțin esențial: nu există în ea detaliu care să fie neglijabil, nu există amănunt nerelevant, nu există aspect fără o motivare, și chiar cea mai mărunțică inflexiune este indispensabilă pentru efect, adică pentru însăși experiența operei [...]”. (Apud Petraș 2002: 245).

Chiar de la începuturile ei, proza lui Constantin Negruzzi poartă amprenta livrescului – dovadă a interesului pentru traduceri, manifestat precoce de autor. Scenariile sale epice conțin frecvent fraze preluate de la autori străini, care, incluse abrupt în contexte, se pliază exact situației narative. Fiecare din cele patru capitole ale nuvelei *Zoe* (1837) sunt precedate de câte un fragment în original, extras dintr-o operă franceză sau italiană, celebră în epoca anterioară sau din literatura timpului. Primul capitol, de exemplu, are ca moto un citat din *Blason de l'amour*, versuri, care la rândul lor, au funcție de epigraf al unui capitol din romanul *Roșu și Negru* de Stendhal: „Amour en latin faict amor;/ Or donc provient d'Amor la mort;/ Et paravant, soulcy qui mord,/ Deuil, pleurs, pièges, forfaits, remord”¹⁹. Secvența anticipă sfârșitul tragic al personajului feminin: în cel mai excelent stil romantic, Zoe, după o catastrofală decepție în iubire, se va sinucide. Epigraful capitolului al doilea este extras din drama *Achille* a poetului italian Metastasio (sec. al sec. al 18-lea): „Cinga il brando, ed abbia questa/ L'asta in pugno, e l'elmo in testa/ E con Pallade in bellezza/ Gia potrebbe contrastar”²⁰; capitolele trei și patru sunt precedate de câte un citat în original, selectate din volumele *Les chants du crépuscule* și, respectiv, *Les Orientales* de Victor Hugo: „Oh! n'insultez jamais une femme qui tombe!/ Qui sait sous quel fardeau la pauvre ame succombe!”²¹

¹⁹ (Fr.) „Dragoste în latină se spune amor,/ Dar din dragoste vine moartea;/ Și mai înainte, grija care macină,/ Doliu, plânsete, curse, nelegiuiri, remușcare (Negruzzi 1991: 208).

²⁰ (It.) Încingă spada și aibă ea/ Lancea în pumn și coiful pe cap/ Și-atunci cu Pallas Atena în frumesețe/ Ar putea să rivalizeze. (Negruzzi 1991: 208).

²¹ (Fr.) „O, nu insultați niciodată o femeie care cade!/ Cine știe de ce povară e doborât bietul suflet!” (Ibidem).

și „Helas! que j'en ai vu mourir de jeunes filles!”²² (Cf. Negruzzi 1991: 26 – 38). Epigrafele din *Zoe*, elemente *paratextuale*, stabilesc relații *intertextuale* cu textul propriu-zis: rezumă conținutul sau mesajul, atenționează lectorul asupra previzibilității evenimentelor, comportamentului personajului etc.

Într-o altă scriere, *O alergare de cai*, același Constantin Negruzzi intercalează în interiorul discursului memorialistic o veritabilă nuvelă romantică, intitulată *Olga* – secvență autonomă, elaborată în cea mai veritabilă formulă romantică. Precizăm că protagonistă este împătimită de lecturi, după care ia note. Pe fișele uitate în parc de personaj, afirmă doamna B., Ipolit descoperă fragmente copiate din operele lui J. J. Rousseau, Petrarca, Schiller, toate cu un conținut semnificativ. Reproduserile invocate de naratoare în limba originalului constituie, în context, procedee de caracterizare indirectă a tinerei poloneze – ființă pătimașă, ghidată de pasiune și sentiment. Notițele uitate de Olga pe o bancă îi relevă, cum se obișnuiește în cazul personajului romantic, firea sensibilă și emotivă, profunzimile interioare, anticipându-i deznodământul tragic: „După puțin, doamna B. urmă: „Ajungând în capătul aleei, ne-am pus pe o canapea de brazde. D. Ipolit găsi niște tăbliți căzute lângă un copac; negreșit că Olga le pierduse.

– A! am zis, iată acea ce ne va lămuri asupra misterioasei dame.

Luăi tăblițele, le deschisei și pintre multele versuri și note leșești și rusești, iată ce găsii:

„*On s'égaré un seul instant de la vie... aussitôt une pente inévitable nous entraîne et nous perd; on tombe enfin dans le gouffre, et l'on se réveille épouvanté de se trouver couvert de crimes avec un coeur né pour la vetru...*”²³

²² (Fr.) „Vai ! câte fete din aceasta am văzut murind !” (Ibidem).

²³ (Fr.) „Ne rătăcim doar o clipă din viață ... pe loc, un povârniș de neînălăturat ne târâște și ne pierde, cădem, în sfârșit, în prăpastie și ne trezim înspăimântați, găsindu-ne acoperiși de crime, cu o inimă născută pentru virtute ...”), secvență din J. J. Rousseau, *La nouvelle Héloïse*, vol. I, partea a III-a, scrisoarea a XVIII-a – Julie către prietenul său” (traducere de Constantin Negruzzi). (Ibidem: 208-209).

Pe altă față: „*Occhi, piangete; accompagnate il core Che di vostro fallir morte sostiene*”.²⁴

Mai înainte:

„*Vergessen sie nicht, dass zwischen ihrem Brautkuss das Gespenst einer Selbstmörderin stürzen wird*”.²⁵

– Rousseau, Pétrarque, Schiller, ce mozaic de poeți! am zis. Precum văd, doamna Olga e o poliglotă; și nu sfătuiesc pe cine n-a fi cetit pe acești autori să-i facă curte. Dacă astă gingașă Luiză caută vrun Ferdinand, negreșit că nu-l va găsi în Chișinău”.²⁶ (Ibidem: 45).

Pasajele citate, o eficientă investiție livrescă în planul conținutului, completează scenariul epic, întregesc și nuanțează proiecția personajului feminin. De altfel, în această lucrare, un amestec de ficțiune și documentar, scriitorul face trimitere și la lecturile sale. Într-un moment, preocupat doar de sentimentul pentru doamna B., naratorul *auctorial* (Franz K. Stanzel) declară: „Xenofon și Tucidid se dusesera pe urma lui Balzac și a lui Walter Scott”. Trimiterile la creațiile literare din alte spații se intercalează organic în text, personajele etalându-și cunoștințele din literaturile europene ale timpului și din epoca anterioară. În dialogul lor, autorul-narator și doamna B. fac schimb de replici erudite, plasate într-un context umoristic: „– Râzi, domnule, dar eu nu râd... Oh! ai un aer nestatornic care mă îngrozește! – Ah! am strigat, luând un aer cât am putut mai melodramatic, poți a mă judeca acest fel? Socotește că eu n-am încă treizeci ani și prin urmare sânt cinstit. De nu vrei să mă crezi, vezi ce zice Balzac în Papa Gobseck...”. (Ibidem: 47). Într-o notă explicativă, autorul precizează că aceeași doamnă B. utilizează, în caracterizarea frumoasei Olga, expresii selectate din proza lui Honoré de Balzac: „Închipuiește-ți una din acele femei ce slujesc de îndreptare naturei pentru toate slutele ce a făcut din greșală”. (Ibidem: 44).

²⁴(It.) „Ochi, plângeți, țineți tovărășie inimii/ Care din vina voastră îndură moartea”, citat din *Il Canzoniere (Cantaonierul)*, sonetul LXXXIV de Petrarca. (Ibidem: 209).

²⁵ (Germ.) „Nu uitați că între sărutul însoțirii voastre se va pune fantomul acelei ce s-a ucis din pricina voastră”, replica Luisei Miller către Lady Milford; Schiller, *Intrigă și iubire* (actul IV, scena a VII-a), traducere de Constantin Negruzzi. (Negruzzi 1991: 209).

²⁶ Protagoniștii dramei *Intrigă și iubire* de Schiller.

Valorificarea spațiului livresc în proza pașoptistă se observă și la nivel de titlu: Mihail Kogălniceanu își intitulează nuvela *Iluzii pierdute* cu enunțul preluat de la Balzac din *Illusions perdues, 1836 – 1843*. În acest sens, argumentează cercetătoarea Magda Mareș, „Titlul și alte mijloace paratextuale pot provoca starea de lectură, în funcție însă de pregătirea literară a cititorului. [...] Autorul folosește semnalele paratextuale ca modalitate suplimentară de definitivare a sensului sau ca preîntâmpinare a eșecului receptării (cazul romanului *Ciocoi vechi și noi*, premers de două prefețe). Pentru cititor, acest ansamblu de semnale furnizează „chei de lectură”, „instrucțiuni” indispensabile actualizării potențialului semantic și construirii sensului, iar identificarea și interpretarea lor corectă e o problemă ce ține de gradul de competență a cititorului. (Mareș 2004: 89). Titlul nuvelei lui Mihail Kogălniceanu incită interesul lectorului, dar, în primul rând, insinuează poziționarea ironico-parodică a autorului în raport cu autoritara formulă epică balzaciană.

În proza pașoptistă, elementul livresc ia și alte forme – de *parodie* și *pastișă* – pe care Gérard Genette le include în noțiunea de *paratextualitate*, concept subordonat aceluiași câmp semantic al *transtextualității*. În fine, teoreticianul le definește pe toate cu un singur termen – cel de *arhitextualitate*. (Cf. Genette Ibidem). În aceeași ordine de idei, discutând conceptul de hipertext, definit de teoreticianul francez, Maria Carпов propune pentru parodie și pastișă noțiunea de *interdiscurs* (Gherasim, Cara 2008: 147).

Dialogică pe unele secvențe, proza *O alergare de cai* Negruzzi include și citate cu funcții parodice. Capitolul *Tristeță* din nuvelă înglobează fragmente extrase de Negruzzi din narațiunile lui Florian, prozator preromantic francez. Scriitorul român înglobează în text (în propria traducere) două secvențe din romanele pastorale ale condeierului francez, care, în opinia sa, apelează la un stil impropriu situațiilor expuse: „După ce alergă de la o turmă la alta, ca să se gudure la Elicio și la Galatea, câinele începe a alerga prin măgură; și se ia după un ied sălbatec. Iedul fuge și trece lângă păstorițe ... ” și „Estela se roși uitându-se la maică-sa. Margareta îi dă voie să priimească prezentul și păstorița sta încă nehotărâtă. La urmă, c-o mâna tremurândă, apucă cordela verde, care era în grumazii berbecului ... ”. (Negruzzi 1991: 54). Reacția personajului-narator denotă

respingerea de către scriitorul Negruzzi a artificiilor stilistice din proza confratelui său francez. Personajul întrerupe lectura textului florianesc, exclamând: „– E! dă-mi pace cu păstorițele și cu berbecii cu cordele verzi” (Ibidem: 54).

În ultima parte a nuvelei *Iluzii pierdute... Un întâi amor*, Mihail Kogălniceanu valorifică ingenios citatul, mizând pe efectul parodic al inserțiilor din *Aventurile lui Telemac* de François Fénelon. Discursul personajelor îndrăgostite implică replici ale protagoniștilor din opera franceză: „Când eu ziceam Calipso, mă uitam la dânsa; când ea zicea Telemah, se uita la mine. Săracul bietul Fénelon nu știa el că nemuritorul său poem a să slujască odată de declarații de amor; în puțin, amorul nostru se suia în diapazon, și așa, unindu-ne glasul ca într-o imnă cerească, cu o frăgezie nespusă, strigam în gura mare: „*Calypto ne pouvait se consoler du départ d'Ulisse*” etc., etc.”. (Kogălniceanu 1997: 41) În același text, autorul preferă și pastașa, descinsă din livresc, ca și parodia. În esență, pastașa, o altă formă de *transtextualitate* (Cf. Genette 1994: 82), constituie o relație dialogică a unui text cu textul-sursă. Diferențele dintre parodie și pastașă, opinează Maria Carpov, constau în următoarele: „Mecanismul ce stă la baza parodiei este, așa cu s-a și văzut, transformarea, pe când pastașa este o imitație. Între parodie și pastașă nu este totuși întotdeauna ușor de tranșat”. (Gherasim, Cara 2008: 148). Un exemplu de pastașă ar fi portretul Nicetei, în care autorul excelează în expresii ironico-parodice, insinuând luxurianța, inefficientă, naivă și bombastică, a stilului romantic (este concludentă, în context, invocarea numelor Lamartine și Victor Hugo): „ (...) părul ei blond ca aurul a fost singurul păr blond care am iubit în viața mea; părul castaniu este patima mea. Fața ei era rotundă și albă ca puful unei lebede. Comparația îi cam obicinuită, dar mi-ți ierta că alta mai poetică nu-mi vine sub pană. Sprâncenele ei erau negre și ochii albaștri; judecați, dar, ce minune era. Ce era însă în ea mai fermecător decât toate erau buzele ei mai frumoase decât două frunze de roze. De aș fi Lamartine sau Victor Hugo, tot n-aș fi în stare să vă fac o descriere adevărată de acele buze. Pieptul ei era un paradis, și îngerii înșiși nu și-ar fi ales un alt lăcaș, dacă ar avea voie să-și lase vecinicul cer și să caute un cvartir mai pământesc. Când mă uitam la buzele ei, mă făceam roșu ca un bujor și rămâneam încremenit, înlemnit, după cum îți vrea. Piciorul și mâna ei erau a unei copile de șapte ani. Glasul

ei trebuia să fie mai dulce decât a serafimilor; trebuia, zic, pentru că până acum n-am auzit încă glasul unui serafim, prin urmare nu pot judeca dacă-i dulce sau ba. Dar *așa spun toți (s. n.)* și, cum știți, *vox populi, vox Dei*. Domnule S., mă rog iartă-mă că te fur.” (Kogălniceanu 1997: 39 - 40).

„Intersectarea unui text cu enunțurile pe care le asimilează în propriul spațiu sau la care face trimitere în exterior este numită de Julia Kristeva *ideologem*. Prin urmare, ideologemul desemnează funcția productivității textuale, o funcție a modului în care interacționează într-un text diversele secvențe din alte spații textuale pe care le „citează”. Iar o lectură intertextuală a unei opere înseamnă situarea acesteia în istorie, în societate, în ansamblul circumstanțelor în care apare și în care tinde să se integreze.” ((Mareș 2004: 88).) Raportul livresc (dialogic, în fond) al prozatorilor noștri din perioada pașoptistă cu operele scriitorilor europeni le extinde viziunea epică, le oferă idei și concepte de creație. Or, în condițiile când tradițiile narrative autohtone erau, practic, inexistente, acest gen de conexiuni îi avantaja pe tinerii noștri naratori, care descopereau în marea literatură universală modele sau chiar impulsuri generative, fenomenul semnalând, în fine, și un început de modernizare a procesului literar românesc.

Bibliografie

Carpov, Maria, *Interdiscursivitatea și retorica publicității*, în Gherasim, Alexandra, Cara, Nadejda, *Teoria textului. Antologie*, Chișinău, CEP USM, 2008.

Genette, Gérard, *Introducere în arhitect. Ficțiune și dicțiune*, Traducere și prefață de Ion Pop, București, Editura Univers, 1994.

Kogălniceanu, Mihail, *Scrieri literare, sociale și istorice*, Chișinău, Editura Litera, 1997.

Mareș, Magda, *Text, arhitect, paratext*, în *Limba Română*, 2004, 12, p. 87 - 91.

Negruzzi, Constantin, *Păcatele tinerețelor*, Chișinău, Editura Hyperion, 1991.

Petraș, Irina, *Teoria literaturii. Dicționar-antologie*, Cluj-Napoca, Biblioteca Apostrof, 2002.

Stanzel, Franz K., *Teoria narațiunii*, Traducere de Valeriu P. Stancu și Silvia Chirilă, Cuvânt introductiv de Monika Fludernik, Iași, Institutul European, 2011.

Zamfir, Mihai, *Din secolul romantic*, București, Editura Cartea Românească, 1989.

NUMELE DE AGENT AL MIȘCĂRII EXPRIMAT PRIN SUBSTANTIV ÎN LIMBILE SPANIOLĂ, FRANCEZĂ ȘI ROMÂNĂ

Angela COȘCIUG,

dr., conf. univ.

Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Résumé: *Dans cet article on se propose une réconceptualisation de la notion de nom d'agent à la base des données de différents dictionnaires qui nous font identifier des unités provenant des verbes d'action, des noms, des syntagmes nominaux etc.*

Mots-clé: numele de agent, verbe, origine, limbă, comparație

1. Introducere

Prin termenul *agent*, cercetătorii concep, tradițional, *persoana* care acționează, adică cea care se manifestă drept autor al unei acțiuni: „agentul este cel ce realizează o acțiune” [OALD]²⁷, adică „cel ce acționează” [MRP, p. 24]²⁸.

Dintr-o perspectivă mai aprofundată, unitatea în cauză este luată drept „o *persoană* sau un *lucru* care joacă un rol activ în realizarea a ceva sau care produce un efect oarecare” [OALD], [CALD, p. 481]²⁹; „o *substanță* cu efect chimic sau fizic sau care cauzează o reacție chimică” [*ibidem*]³⁰; „*persoana* sau *lucrul* care produce un efect” [DLERA]³¹;

²⁷În engl.: „The agent is the „doer of an action” [OALD].

²⁸În fr.: „L'agent est „celui qui agit” [MRP, p. 24].

²⁹În engl.: „a *person* or *thing* that takes an active role or produces a specified effect” [OALD], [CALD, p. 481].

³⁰În engl.: „a *substance* that brings about a chemical or physical effect or causes a chemical reaction” [*ibidem*].

„persoana, animalul sau lucrul care realizează acțiunea exprimată de un verb” [ibidem]³²; „factorul activ care determină sau influențează producerea unor fenomene fizice, chimice, sociale etc.; actantul (*cazul* sau *rolul*) care desemnează pe inițiatorul voluntar al acțiunii exprimate prin verb; conceptul care desemnează un *individ* sau o *colectivitate* care intră în raporturi practice cu realitatea” [DEILR, p. 37]; „trăsătura-tip de natură semantică (numită și *rol*) a actantului unei situații, descrise printr-o frază” [ЛЭС]³³; „forța, corpul, substanța (=cauza, factorul, principiul) care cauzează anumite fenomene” [MRP, p. 24]³⁴.

Ar reieși că agentul:

(1) poate fi identificat cu referire la:

(a) *acțiune*, așa cum o face, de exemplu, DLERA-ul, când califică agentul drept „persoana, animalul sau lucrul care realizează acțiunea exprimată de verb”³⁵;

(b) *eveniment*, luat drept „*ceea ce se întâmplă* la un moment dat³⁶; *totalitatea împrejurărilor* care determină schimbarea unei stări de fapt la un moment dat” (DEILR, p. 684); „*ceea ce se întâmplă* și ce are importanță pentru *om* (=fapt)” [MRP, p. 494]³⁷; „*ceea ce se întâmplă* și, mai cu seamă, are importanță pentru *individ* sau este *neobișnuit*” [CALD, p. 481]³⁸; „*întâmplare neprevăzută* sau ceva ce se poate întâmpla” [DLERA]³⁹; „*ceea ce s-a întâmplat*” [TCPЯ]⁴⁰;

(c) *proces*, interpretat drept „o *sucesiune de stări, etape, stadii* prin care trec, în desfășurarea lor temporală, diverse *obiecte, ființe, fenomene*”

³¹În sp.: „la *persona* o *cosa* que produce un efecto” [DLERA].

³²În sp.: „la *persona*, el *animal* o la *cosa* que realiza la acción del verbo” [ibidem].

³³În rusă: „типичная семантическая характеристика (*роль*) участника ситуации, описываемой в предложении” [ЛЭС].

³⁴În fr.: „*force, corps, substance* (= *cause, facteur, principe*) intervenant dans la production de certains phénomènes” [MRP, p. 24].

³⁵În sp.: „la *persona*, el *animal* o la *cosa* que realiza la acción del verbo” [DLERA].

³⁶Adică e vorba aici de o *întâmplare*.

³⁷În fr.: „*ce qui arrive* et qui a de l'importance pour l'homme (= fait)” [MRP, p. 494].

³⁸În engl.: „*anything that happens*, especially *something important* or *unusual*” [CALD, p. 481].

³⁹În sp.: „*eventualidad, hecho imprevisto*, o que puede acaecer” [DLERA].

⁴⁰În rusă: „то, что произошло, случилось, произошло” [TCPЯ].

etc.; o evoluție a unui fenomen, a unui eveniment, a unui sistem etc.; un șir de operațiuni, fenomene etc. prin intermediul cărora se efectuează o lucrare, o transformare, se obține un produs” [DEILR, p. 1567]; o „acțiune, stare exprimată de verb; totalitatea unor fenomene convergente și succesive, care introduc o schimbare, au unitate și scop” [MRP, p. 1017]⁴¹; o „acțiune în desfășurare; o scurgere a timpului; o înlănțuire a unor etape succesive în realizarea unui fenomen natural sau a unei operațiuni artificiale” [DLERA]⁴²; „o serie de operațiuni care sunt efectuate pentru a obține un rezultat oarecare; o serie de lucruri care se întâmplă și care duc, mai cu; seamă, la schimbări neașteptate” [OALD]⁴³; „traectoria sau etapele succesive ale unui fenomen” [TCPЯ]⁴⁴;

(d) stare, luată drept „situație în care se află cineva sau ceva; mod, fel, chip în care se prezintă cineva sau ceva” [DEILR]); „fel de a fi (al unei persoane sau chiar lucru), luat dintr-o perspectivă temporală” [MRP, p. 483]⁴⁵; „felul cuiva sau al ceva de a fi” [OALD]⁴⁶; „situația sau circumstanțele în care se află cineva sau ceva” [TCPЯ]⁴⁷; „situația în care se află cineva sau ceva; felul de a fi” [DLERA]⁴⁸;

(e) mișcare (definită, de cele mai dese ori, drept „ieșire din starea de imobilitate, de stabilitate; schimbare a locului, a poziției; deplasare a unui obiect sau a unei ființe” [DEILR]; „schimbare de poziție în spațiu din

⁴¹În fr.: „*action, état qu'exprime un verbe; ensemble des phénomènes convergents et successifs, qui correspondent à un changement, ont une unité, un but*” [MRP, p. 1017].

⁴²În sp.: „*acción de ir hacia delante; transcurso del tiempo; conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial*” [DLERA].

⁴³În engl.: „*a series of things that are done in order to achieve a particular result; a series of things that happen, especially ones that result in natural changes*” [OALD].

⁴⁴În rusă: „*ход, развитие какого-нибудь явления, последовательная смена состояний в развитии чего-нибудь*” [TCPЯ].

⁴⁵În fr.: „*manière d'être (d'une personne ou d'une chose), considérée dans ce qu'elle a de durable*” [MRP, p. 483].

⁴⁶În engl.: „*condition of somebody/something*” [OALD].

⁴⁷În rusă: „*положение, внешние или внутренние обстоятельства, в которых находится кто-нибудь или что-нибудь*” [TCPЯ].

⁴⁸În sp.: „*situación en que se encuentra alguien o algo, y en especial cada uno de sus sucesivos modos de ser o estar*” [DLERA].

perspectivă temporală, în raport cu un punct de referință” [MRP, p. 829]⁴⁹; „*deplasare* dintr-un loc în altul; *deplasare* dintr-un loc în altul a ceva” [OALD]⁵⁰; „*acțiune de deplasare* și rezultat al acestei acțiuni; *starea* corpurilor care își schimbă locul sau poziția” [DLERA]⁵¹; „modalitate de existență a materiei, una dintre caracteristicile ei de bază, procesul neîncetat de schimbare și dezvoltare a lumii materiale (în filosofie); stare, în care, spre deosebire de cea de repaos, elementele își schimbă poziția în spațiu; schimbare a poziției unui obiect sau a elementelor acestuia în raport cu un punct de referință” [TCPЯ]⁵²;

(f) *conexiune/trecere* a unei acțiuni, eveniment, proces, stare, mișcare în alta;

(2) poate fi luat drept *persoană/colectivitate*, cât și drept *animal, lucru* (*corp* sau *substanță*), *caz, rol, forță, cauză, factor* sau chiar *principiu*.

După părerea noastră, tipologia agentului ar putea fi prezentată mai reușit, dacă ea ar fi adusă în acord cu tipologia verbelor, verbul fiind menționat, în toate dicționarele pe care le-am consultat, drept partea de vorbire, cu care este corelat întotdeauna agentul. Astfel, în cazul verbelor de acțiune, am vorbi de agenți ai acțiunilor, în cazul verbelor evenimentțiale – de agenți ai evenimentelor, în cazul verbelor procesuale – de agenți ai proceselor, în cazul verbelor de mișcare – de agenți ai mișcărilor, în cazul verbelor de stare – de agenți ai stării, în cazul verbelor care denumesc treceri ale acțiunilor, evenimentelor, proceselor, mișcărilor, stărilor unele în altele sau conexiunea acestora – de agenți ai trecerilor sau conexiunilor menționate.

⁴⁹În fr.: „*changement de position* dans l’espace, en fonction du temps, par rapport à un système de référence” [MRP, p. 829].

⁵⁰În engl.: „an *act of moving* from one place to another or of moving something from one place to another” [OALD].

⁵¹În sp. „*acción y efecto* de mover; *estado* de los cuerpos mientras cambian de lugar o de posición” [DLERA].

⁵²În rusă: „способ существования материи, ее неотъемлемое свойство, непрерывный процесс изменения и развития материального мира (в философии); состояние, характеризующееся - в отличие от покоя - изменением положения материальных частиц, предметов и т.п. в пространстве; изменение положения предмета или его частей относительно какой-либо точки отсчета” [TCPЯ].

Pe paginile acestui articol, ne vom opri doar la agentul mișcării, celelalte tipuri de agent urmând a fi analizate în alte articole.

Prin termenul *agent al mișcării*, concepem atât obiectul (corpul), ființa (animală sau umană), cât și substanța care efectuează o *ieșire* din starea de imobilitate sau de stabilitate, care duce la o *schimbare* a locului, poziției sau chiar a esenței acestora. Definită în acest fel, mișcarea contractează cu acțiunea (nu se reduce totalmente la ea, cum o atestă diferite surse, chiar și o serie de dicționare – vezi definițiile de mai sus) care face apel la mișcări pentru a se realiza.

După cum o atestă DEILR-ul, nume de agent al mișcării ar putea fi atât substantivul (de exemplu, *călător/oare*, în română, cu variantele *viajero/a*, în spaniolă, și *voyageur/euse*, în franceză), cât și adjectivul (de exemplu, rom. *rătăcitor/oare*, cu variantele, în spaniolă și franceză, *andante* și, respectiv, *errant/e*).

În acest articol, ne oprim asupra cercetării numelui de agent al mișcării, exprimat doar prin substantive spaniole, franceze și românești, din următoarele considerente:

- substantivul, în viziunea noastră, cadrează mai profund cu noțiunea de nume de agent și oferă posibilități mai numeroase de cercetare;
- limbile în cauză au, în bună parte, o moștenire latină, ceea ce permite evidențierea unor traiectorii comune sau aproape comune în nominalizarea agentului cu pricina;
- fiind limbi romanice, acestea au contractat, de-a lungul timpului, relații cu grupuri și familii diferite de limbi, ceea ce a lăsat amprente individuale în limbile date; astfel, spaniola a înregistrat contact, în deosebi, cu (a) limba arabă (o limbă din familia semito-hamitică), care, timp de aproape 800 de ani, a fost vorbită de maurii instalați în Spania; (b) limbile romanice de vest și centru (în deosebi, franceza și italiana); (c) limba engleză (mai cu seamă, în sec. al XX-lea); franceza a înregistrat contact, în deosebi, cu limbile germanice (engleza și germana), dar și cu (b) cele romanice (mai cu seamă, cu cele de centru și vest – italiana și spaniola) și (c) limba arabă, începând cu cucerirea Tunisiei, Marocului și Algeriei; româna a înregistrat contact cu (a) limbile balcanice și slave (mai cu seamă, greaca și rusa), dar și cu (b)

cele romanice de vest și centru (franceza și italiana), și cele germanice – germana și engleza.

2. Studiu comparat al numelui de agent al mișcării, exprimat prin substantiv, în limbile spaniolă, franceză și română

În limbile menționate, numele de agent al mișcării, exprimat prin substantiv, poate fi o unitate:

(1) *derivată progresiv*⁵³ (printr-un șir întreg de sufixe cu semnificație agentivă⁵⁴, care vor fi date în Bold, în exemplele aduse mai jos) de la radicalul unui verb de acțiune (imperfectivă, iterativă sau care stă la baza unei ocupații sau chiar a unei profesii, a unui meșteșug, a unei îndeletniciri⁵⁵) din aceeași limbă cu numele în cauză, care poate avea sau nu, în limbile cu pricina, o formă pentru feminin distinctă de cea pentru masculin:

sp. ***emigrado/a*** („persona que reside fuera de su patria por motivos políticos, económicos o sociales” – *DLERA*; rom. *emigrant/ă*) < sp. *emigrar*

(„abandonar su propio país para establecerse en otroextranjero” – *DLERA*; rom. *a emigra*) + *ado/a* (sufix care, în spaniolă, semnifică „agent”);

sp. ***jugador/a***, m., f. (sp. „persona que juega, que tiene especial habilidad y es muy diestro en el juego, que tiene el vicio de jugar” - *DLERA*; rom. *jucător/oare*) < sp. *jugar* (rom. *a juca*) < lat. *jocare* (rom. *a se amuza*);

⁵³Unitatea dată poate fi atât substantiv, cât și adjectiv. Pe paginile acestui articol, vor fi analizate doar substantivele.

⁵⁴A se vedea semnificația agentivă a sufixelor limbii spaniole în *Diccionario de la lengua española de la Real Academia*, cea a sufixelor limbii franceze - în *Micro Robert de Poche, Trésor de la langue française informatisé* și *Dictionnaire des suffixes du français* (<http://www.lerobert.com/le-robert-illustre/pdf/dictionnaire-des-suffixes.pdf>), și cea a sufixelor limbii române – în *Dicționarul explicativ ilustrat al limbii române* și *Ghidul explicativ: prefixele și sufixele limbii române*.

⁵⁵În limbile spaniolă, franceză și română, nu toate verbele de acțiune au dat naștere unor nume de agent, de exemplu, *abatir* (a doborî), *abrumar* (a copleși) în spaniolă; *giffler* (a pâlmu), *ouvrir* (a deschide), *abriter* (a adăposti) în franceză; *a îmbrățișa*, *a scurta*, *a netezi* în română etc.

sp. *viajero/a* („persona que viaja o relata un viaje” – *DLERA*; rom. *persoană care călătorește sau face o relatare despre o călătorie întreprinsă; călător/oare*) < sp. *viajar* („trasladarse de un lugar a otro, generalmente distante, por cualquier medio de locomoción” - *DLERA*; rom. *a călători*) + *ero/a* (sufix care, în spaniolă, are semnificația de „ocupație”);

sp. *bailarín/a* („persona que ejercita o profesa el arte de bailar” – *DLERA*; rom. *dansator/oare*) < sp. *bailar* („ejecutar movimientos acompañados con el cuerpo, brazos y pies” - *DLERA*; rom. *a dansa*) + *-arín/a* (sufix care, în spaniolă, are semnificația de „agent”);

fr. *attrapeur/euse*, m., f. - „personne qui attrape”- *TLFi*; rom. *persoană care prinde ceva, mai cu seamă, un animal* < fr. *attraper* („prendre qqch. à la trappe” - *TLFi*; rom. *a prinde în capcană*) + *-eur/-euse* (sufix care desemnează agentul);

fr. *voyageur/euse*, m., f. - „celui, celle qui se déplace, sur un parcours généralement préétabli, en empruntant un moyen de transport particulier”- *TLFi*; rom. *călător/oare*, cea mai veche atestare, în fr., la 1415 < fr. *voyager* („se déplacer, généralement sur une longue distance” - *TLFi*; rom. *a călători*) + *-eur/-euse* (sufix care desemnează agentul);

fr. *coureur/euse*, m., f. - „personne ou animal qui court ou qui est apte à la course”- *TLFi*; rom. *alergător/oare*, cea mai veche atestare, în fr., la 1160 < fr. *courir* („se déplacer rapidement par un mouvement successif et accéléré des jambes ou des pattes prenant appui sur le sol” - *TLFi*; rom. *a alerga*) + *-eur/-euse* (sufix care desemnează agentul);

fr. *danseur/euse*, m., f. - „personne dont la profession est la danse”- *TLFi*; rom. *dansator/oare* < fr. *danser* („exécuter une suite de pas, de mouvements, suivant un rythme musical, selon les règles de la danse” - *TLFi*; rom. *a dansa*) + *-eur* (sufix care desemnează agentul);

fr. *donneur/euse*, m., f. - „celui, celle qui donne”- *TLFi*; rom. *donator/oare* < fr. *donner* („faire en sorte que qqn ait qqch.” - *TLFi*; rom. *a da*) + *-eur* (sufix care desemnează agentul);

fr. *nageur/euse*, m., f. - „personne maniant les rames, les avirons”- *TLFi*; rom. *înotător/oare*, cea mai veche atestare, în fr., la 1174-1187 < fr. *nager* („faire avancer un bateau, une embarcation au moyen de rames d’avirons” - *TLFi*; rom. *a vâsli*) + *-eur/-euse* (sufix care desemnează agentul);

fr. *toucheur*, m. - „celui qui conduit le bétail à l’aide d’un aiguillon”- *TLFi*; rom. *păstor/oare* < fr. *toucher* („entrer en contact avec qqn ou qqch.” - *TLFi*; rom. *a atinge*) + *-eur* (sufix care desemnează agentul);

fr. *frappeur/euse*, m., f. - „personne qui frappe, qui aime frapper”- *TLFi*;
rom. *cel/cea care lovește* < fr. *frapper* („donner des coups” - *TLFi*; rom. *a lovi*) + *-eur* (sufix care desemnează agentul);

fr. *passant/e*, m., f. - „celui, celle qui passe”- *TLFi*; rom. *trecător/oare* < fr. *passer* („aller d’un mouvement continu d’un point à un autre” - *TLFi*; rom. *a trece*) + *-ant/e* (sufix care desemnează agentul);

rom. *alergător/oare*, m., f. - „atlet care concurează la probe de alergări”- *DEL R* < rom. *a alerga* + rom. *ător* (sufix cu semnificație de agent);

rom. *dansator/toare*, m., f. - „persoană care dansează” – *DEL R* < fr. *danser* (rom. *a dans*);

rom. *jucător/toare*, m., f. (rom. „persoană care practică un joc sportiv, de societate, de noroc etc.” – *DEL R*) < rom. *a juca* < lat. pop. *jocare* (rom. *a se amuza*);

rom. *înotător/oare*, m., f. - „ființa care înoată”- *DEL R* < rom. *a înota* + rom. *ător* (sufix cu semnificație de agent);

rom. *trecător*, m. - „drumeț, călător”- *DEL R* < rom. *a trece* + rom. *ător* (sufix cu semnificație de agent).

După cum o demonstrează exemplele de mai sus, franceza a fost cea mai receptivă la acest model de formare a numelor de agent.

(2) *derivată progresiv* (printr-un șir întreg de sufixe cu semnificație agentivă) de la radicalul unui verb de acțiune (imperfectivă, iterativă sau care stă la baza unei ocupații sau chiar a unei profesii, a unui meșteșug, a unei îndeletniciri) din altă limbă, care poate avea sau nu, în limbile cu pricina, o formă pentru feminin distinctă de cea pentru masculin:

sp. *nadador/a*
(„persona diestra en nadar o que practica el deporte de la natación” – *DLERA*; rom. *înotător/oare*) < lat. *natāre* (rom. *a înota*) + *-ador/a* (sufix care, în spaniolă, semnifică „agent”);

sp. *corredor/a* („persona que corre en competiciones deportivas” – *DLERA*; rom. *alergător/oare*) < lat. *currere* (rom. *a alerga*) + *edor/a* (sufix care, în spaniolă, are semnificația de „agent”);

sp. *migrante* („persona que cambia de residencia” – *DLERA*; rom. *migrant/ă*) < lat. *migrāre* (rom. *a trece*) + *-nte* (sufix care, în spaniolă, semnifică „agent”);

După cum o demonstrează exemplele de mai sus, spaniola a fost cea mai receptivă la acest model de formare a numelor de agent.

(3) nominală care provine, prin *conversiune*, de la una dintre formele nominale, deseori vechi, (mai cu seamă, de la *participiul prezent*, zis „activ” în unele limbi, sau de la *participiul trecut*) ale unui verb din aceeași limbă cu substantivul în cauză:

sp. *emigrante* („persona que emigra” – *DLERA*; rom. *emigrant/ă*) < del antiguo participio activo del verbo intransitivo *emigrar* („abandonar su propio país para establecerse en otroextranjero” – *DLERA*; rom. *a emigra*) + *-nte* (sufix care, în spaniolă, semnifică „agent”);

fr. *migrant/e*, m., f. - „personne effectuant une migration”- *TLFi*; rom. *migrant/ă*, cea mai veche atestare, în fr., la 1951 < participe présent du verbe *migrer* („effectuer une migration” - *TLFi*; rom. *a migra*) + *-ant/e* (sufix care desemnează agentul);

fr. *arrivé/e*, m. - „celui, celle qui est arrivé(e)”- *TLFi*; rom. *sositul/a* < participe passé du verbe *arriver*; rom. *a sosi*;

fr. *venu/e*, m., f. - „personne qui est arrivé quelque part”- *TLFi*; rom. *venit, sosit/a* < participe passé du verbe *venir* („arriver quelque part” - *TLFi*; rom. *a veni, a sosi*);

După cum o demonstrează exemplele de mai sus, franceza a fost cea mai receptivă la formarea numelor de agent de la participiul trecut al verbelor franceze..

(4) *derivată progresiv* (printr-un șir întreg de sufixe cu semnificație agentivă, care vor fi date în Bold, în exemplele aduse mai jos) de la un nume de obiect, realitate din aceeași limbă cu ea și care poate avea o formă pentru feminin, care descinde de la cea pentru masculin:

rom. *călător/oare*, m., f. - „persoană ce călătorește”- *DELR* < rom. *cale* + rom. *ător* (sufix cu semnificație de agent).

Derivarea cu pricina s-a produs doar în română, aceasta înregistrând puține exemple la acest capitol.

(5) care *provine de la un nume de agent din altă limbă*, asimilat în limba care l-a preluat și în care el poate avea o formă pentru feminin, care descinde de la cea pentru masculin:

sp. *transeúnte* („persona que transita o pasa por un lugar” - *DLERA*; rom. *trecător/oare*) < lat. *transiens, transeuntis* (rom. *cel ce trece dintr-un loc în altul*);

sp. *conductor/a*, m., f. (sp. „persona que conduce”- *DLERA*; rom. *conducător/oare*) < lat. *conductor* (rom. *conducător*) < lat. *conducēre* (rom. *a conduce*) - *DLERA*;

fr. *conducateur/rice*, m., f. (sp. „qui dirige le mouvement, la marche de qqn ou de qqch.”- *TLFi*; rom. *conducător/oare*) < lat. *conductor* (rom. *conducător*) < lat. *conducēre* (rom. *a conduce*) - *TLFi*;

fr. *porteur/euse*, m., f. - „personne qui porte qqch. uu qqn”- *TLFi*; rom. *hamal*, cea mai veche atestare, în fr., în sec. al XII-lea < lat. *portator* (rom. *hamal*) < lat. *portāre* (rom. *a purta cu sine, a duce*);

rom. *conductor/oare*, m., f. - „funcționar la calea ferată care controlează biletele călătorilor și supraveghează vagoanele, șofer; supraveghetor și diriguitor al unei echipe de lucrători; șef de echipă”- *DELR* < fr. *conducateur*, lat. *conductor* (rom. *conductor*) (*DER*);

rom. *emigrant/ă*, m., f. - „persoană care emigrează sau a emigrat”- *DELR* < fr. *émigrant/e*;

rom. *migrant/ă*, m., f. - „persoană, animal care migrează”- *DELR* < fr. *migrant*;

După cum o demonstrează exemplele de mai sus, latina a fost o sursă importantă de formare a numelor de agent. Româna a preferat, mai cu seamă, să împrumute din franceză.

(5) *compusă* din unități primare, ortografiate *împreună*, fără menținerea deplină a componentelor care vin toate din aceeași limbă cu numele de agent obținut:

Substantiv de agent < *Substantiv ce denumește o realitate, un obiect* + *Participiul activ al unui verb*:

sp. *viandante* („persona que viaja a pie” - *DLERA*; rom. *călător pedestru*) < sp. *viajero* (rom.: *călător*) + sp. *andante* – participiul activ al verbului spaniol *andar* (rom. *a merge*);

2. Concluzii

Numele de agent de tipul menționat mai sus înregistrează particularități în comparație cu numele de agent al acțiunii, exprimat prin substantiv, fapt ce vorbește de la sine despre necesitatea delimitării lui de cel ce nominalizează agentul unei acțiuni. Acest nume s-a format după diferite modele „autohtone” sau împrumutate din alte limbi.

Abrevieri:

CALD = Cambridge Advanced Learner’s Dictionary;

DEILR = Dicționarul explicativ ilustrat al limbii române;
DER = Dicționar etimologic român;
DLERA = Diccionario de la lengua española de la Real Academia;
DSF = Dictionnaire des suffixes du français;
engl. = limba engleză;
fr. = limba franceză;
germ. = limba germană, element germanic;
MRP = Micro Robert de Poche;
OADL = Oxford Advanced Learner's Dictionary;
rom. = limba română;
sp. = limba spaniolă;
ЛЭС = Лингвистический Энциклопедический Словарь;
TLFi = Trésor de la langue française informatisé;
ТСРЯ = Толковый словарь русского языка

Referințe bibliografice

Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Third Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

Diccionario de la lengua española de la Real Academia.
<http://dle.rae.es/?w=diccionario>.

Dictionnaire des suffixes du français. <http://www.lerobert.com/le-robot-illustre/pdf/dictionnaire-des-suffixes.pdf>.

Dicționar etimologic român. <http://www.dictionar.net/dictionar-etimologic.php>.

Dima, E. et alii (red.). *Dicționarul explicativ ilustrat al limbii române*. Chișinău: Arc & Gunivas, 2007.

Dima, M. *Ghid explicativ: prefixele și sufixele limbii române*. București, 2007.
http://ghidprefixesufixe.ro/MarioDuma_Ghid_Prefixe_Sufixe.pdf.

Oxford Advanced Learner's Dictionary.
<http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>.

Rey, A. et alii. *Micro Robert de Poche*. Paris: Dictionnaires Robert, 1998.

Trésor de la langue française informatisé. <http://www.cnrtl.fr/etymologie/>.

Ожегов С. И. *Толковый словарь русского языка*.
http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/ozhegov/17.php

Ярцева, В. Н. (гл. ред.). *Лингвистический Энциклопедический Словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990. <http://tapemark.narod.ru/les/017b.html>.

L'EVALUATION DU NIVEAU ENTROPIQUE DES UNITES DISCURSIVES

Mihail RUMLEANSCHI,

dr., conf. univ.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Valentina ȘMATOV,

dr., conf. univ.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Rezumat: *Articolul este o încercare de a prezenta mecanismul de eliminare a devierilor de formă și de conținut în textele de comunicare literară, folosind metoda de adecvare transsemantă a unității discursive. Ea rezultă cu o formalizare grafică a procesului de definire a unităților lexicale deviate și de explicitare a operațiilor de eliminare a entropiilor. Dat fiind faptul că orice decodificare a devierilor de limbă cere o serie de intervenții de adecvare cu contextul în care ele apar, se impune necesitatea de a identifica legitățile operațiilor mentale pe care cititorul le utilizează în procesul interpretării unităților entropice.*

Mots-clé: lecture, valeur décryptique, entropie, néguentropie, valeur orientative, construction syntaxique occasionnelle, connotation, composant sémantique, modèle structural, lien symbolique, valeur complémentaire, adéquation transsémantique, valeur discordante.

Le but de cet article est d'esquisser la schématique d'une méthodologie apte à représenter la chaîne de lectures pendant le décodage.

Avant de schématiser, il est nécessaire de mettre le point sur quelques **i**. Il faut préciser tout d'abord que toute rencontre avec une unité discursive demande plusieurs lectures dont la première est orientative – un coup d'œil fugitif, occasionnelle ou bien délibérée, intentionnelle. C'est une approche formelle, sans but précis, une tentative de reconnaître sa nature, son contenu. On en fait à tout moment: un regard sur un texte de réclame, par exemple, un coup d'œil sur les titres des articles d'un journal, un regard sur les noms des rues dans une ville, etc. Cette lecture aura une valeur orientative (L_o).

Dès que la lecture devient intentionnellement marquée, elle reçoit une valeur décryptique, une ouverture vers la néguentropie.⁵⁶ De cette

⁵⁶ Résultat de l'élimination de l'entropie.

façon, nous allons considérer que L_n est la lecture finale dont le résultat représente la forme de l'unité discursive à valeur normative, néguentropique. Elle doit être hautement interprétable et s'encadrer parfaitement dans le contexte. Elle fonctionnera déjà comme une valeur complémentaire.⁵⁷ C'est vers elle que doivent tendre les autres lectures et leurs résultats.

La lecture peut avoir le but de préciser la forme ou le contenu de l'unité discursive. En tout cas, elle est orientée vers les deux composantes – la forme et le contenu. Les deux vont de paire. Dans ce cas la première lecture, à but décryptable, sera orientée en même temps vers la forme de l'unité – L_{f1} – ayant un certain degré d'entropie, et vers son contenu – L_{c1} . Par exemple: ***Je revais hurler*** (S.Mortimer) où au radical ***vais*** l'auteur ajoute le préfixe ***re-***. Donc, L_{f1} identifie ***re- + vais***. La construction est occasionnelle, mais la surprise du lecteur reste là. Comme il connaît le sens du préfixe (il indique la *répétition*) et du radical (*la forme du présent de l'indicatif du verbe aller, 1^{ère} personne, singulier + hurler → futur immédiat*), il déduira que l'unité néguentropique sera *Je vais hurler encore une fois / de nouveau*. La formule de cette lecture sera:

$$L_{f1}(re- + vais)$$

U_e (Je revais hurler) → L_o → L_d <

> L_n (*Je vais hurler de nouveau*)

$$L_{c1}(rép. + aller)$$

On doit lire: l'unité entropique *Je revais hurler*, après une lecture orientative, dénote une entropie qui demande des lectures décryptiques de la forme – *re + vais* – et du contenu – *répétition + aller*, après lesquelles on identifie l'unité néguentropique *Je vais hurler de nouveau*. De cette façon, il apparaît que l'unité (*Je revais hurler*) ne demande qu'une seule lecture décryptique, donc elle a une entropie de 1^{er} niveau.

⁵⁷ Si la variante lexicale, syntaxique, textuelle ne s'encadre pas dans le contexte et n'amène pas l'adéquation des formes et des contenus des éléments discursifs, elle aura une valeur discordante (Vd).

L'analyse du matériel permet de constater que le décodage de certaines constructions syntaxiques occasionnelles⁵⁸ demande plusieurs lectures. Par exemple: *le mégot de ma vie* (J. Prévert, Paroles). Vu l'identité métaphorique du premier composant de l'unité (le mégot), on recourra à *la méthode d'adéquation transsémantique de l'unité discursive*.⁵⁹

À la base de cette méthode se trouvent les procédés de dépistage et d'adéquation des valeurs sémantiques transformées dans le but d'éliminer le désordre syntactico-sémantique dans l'unité entropique à l'aide de l'analyse des définitions de ses constituants. On comprend par „*valeur sémantique transformée*” le sens de l'unité lexicale modifié dans le contexte du message mais entretenant des liens avec le sens qu'elle a dans le système de la langue. Pendant le décodage de l'unité entropique / occasionnelle on essaye de reconstituer le lien du sens actualisé du mot avec son/ses valeurs sémantiques reflétée(s) dans le dictionnaire. Cette méthode peut être définie comme une variante de la méthode d'analyse componentielle, car elle aussi utilise la mise en évidence des traits sémantiques des mots sur la base des définitions proposées par les dictionnaires, mais elle le fait en se rapportant constamment au sens actualisé dans le discours. Elle permet de suivre la voie des modifications sémantiques des éléments de l'unité syntaxique, d'identifier le sens de l'unité entropique et de définir les valeurs sémantiques formant la connotation de l'unité. Il est évident que l'approche qu'on fait entre les sens actualisés dans le contexte et le sens des mots proposé par le dictionnaire paraît marquée par une certaine dose de subjectivité du récepteur, mais indiquez-nous une méthode qui n'utilise aucunement les savoirs individuels, le vécu, l'intuition du décodeur.

Cette méthode part de la prémisse que le mot, employé dans un message littéraire, réalise obligatoirement une partie de son contenu qui lui est caractéristique dans le système de la langue. De ce fait, pendant le décodage d'un groupe de mots occasionnel on cherche à identifier les composantes sémiques objectivement reflétées dans les définitions des mots

⁵⁸ Nous appellerons *construction syntaxique occasionnelle* un groupement de mots construit avec des déviations valentielles (un non respect des valences normatives) dont le contenu, pour être interprétable, demande une ou plusieurs lectures.

⁵⁹ Cette méthode a été élaborée et utilisée par nous dans les mêmes buts (Voir: Румлянский М.П., 1976, с. 115-174)

proposées par les dictionnaires (Le Petit Larousse ou Le Petit Robert), lesquelles, selon les conditions de leur actualisation dans le contexte littéraire, forment la variante logique, normative de ce groupe de mots. Prenant en considération le fait que d'après la quantité d'éléments lexicaux communs ou différents dans les définitions des mots en analyse on peut évaluer la proximité de leurs relations sémantiques, on pourrait admettre que la présence du même élément lexical dans les définitions des mots formant l'unité occasionnelle, témoigne de leur proximité sémantique. En plus, nous partons de la prémisse que les éléments lexicaux communs peuvent concorder / coïncider non seulement d'après les sens directs mais aussi d'après les sens figurés, étant donné que le développement du contenu du mot se réalise à partir de son sens de base.⁶⁰ Les autres sens mettent en relief telles ou autres composantes du contenu principal. Par exemple, le mot pain a comme première définition: "Aliment fait de farine (surtout de blé) pétrie, fermentée et cuite au four" (Larousse). Le deuxième sens fixé dans le dictionnaire „Nourriture en général" met en relief la composante aliment – ce qui sert de nourriture. Le troisième sens „Matière moulée en masse" souligne la forme de ce produit (formé sur un modèle), où sur le premier plan apparaît le composant inclu dans le mot pétrir (cf: pétrir – façonner, former).

Dans un groupement de mots les composants sémantiques communs peuvent se trouver directement dans les structures sémantiques des mots combinés comme dans cet exemple:

... j'étais caché

Derrière un foetus de poème (Albert-Birot, Poésie, p. 102)

L'anomalie de ce groupement de mots consiste en ce que l'élément *foetus* qui se combine ordinairement avec les noms, les adjectifs et les verbes désignant l'état, les traits des êtres animés (cf: *un foetus d'oiseau, d'animal, etc.; un foetus bien / mal / assez / fort développé*) est combiné avec un nom caractérisant le résultat d'une activité créatrice de l'homme.

⁶⁰ Cf.: „... в каждом отдельном значении многозначного слова, при его переосмыслении и употреблении в другом плане, связь с основным значением сохраняется" (pendant l'emploi du mot polysémantique dans un autre sens ou un autre plan, il garde ses relations avec le sens principal). (Cf: Н.П.Потоцкая, с. 50; И.В.Арнольд, с. 106).

L'union se réalise sur la base des traits sémantiques existant dans les définitions des deux mots: *foetus* – *Produit de la conception non encore arrivé à terme, mais ayant déjà les formes de l'espèce*; *poème* – 'Ouvrage en vers, le plus souvent d'une certaine étendue'. Le premier nom définit

l'état du deuxième: (un) ouvrage en vers, non encore arrivé à terme → (une) *esquisse de poème*. La connotation de tels groupements de mots a un caractère expressif, étant donné que les deux éléments, tout en élargissant leurs valences (leurs possibilités combinatoires), enrichissent leur potentiel sémantique. Elle se relie sur le fond des relations traditionnelles des mots qui indiquent la source de l'anomalie combinatoire.

Dans d'autres cas pour décoder le sens du groupe de mots on doit recourir à la transformation du sens lexical d'un ou des deux éléments de l'unité:

Quelle est cette côte perdue où bleuit le chardon

Dans le brouillard des sables? (Louis Aragon, *Elsa*, p. 26).

L'entropie est créée par le nom *brouillard*, désignant un phénomène atmosphérique concret (*Amas de gouttelettes d'eau en suspension dans l'air*), qui se combine d'ordinaire avec les adjectifs (*épais, rare*), avec les verbes (*se dissipe, cache la vue*) et les noms désignant des notions abstraites (*le brouillard du matin*). Dans cet exemple il se combine d'une façon inattendue avec un nom référant une réalité concrète (*sable* – *Ensemble de grains ou de menus fragments de minéraux ou de roches...*) et aboutit à la formation d'une notion qui ne concorde pas avec nos savoirs sur la réalité objective. Pour interpréter de tels groupes de mots il faut qu'un des éléments transforme son trait sémantique dominant. La transformation peut se réaliser au niveau des traits basiques ou secondaires d'après le principe: *la définition de ce mot* → *l'élément dominant de cette définition*. Par exemple: *brouillard* – 'Amas de gouttelettes d'eau en suspension dans l'air' → *amas* dans lequel se profilent les sèmes de quantité et de chaos (cf: *amas* – 'accumulation de choses réunies comme en une masse'). Pendant l'union du mot mis en relief (ici – *amas*) avec le second élément de l'unité en analyse – *sable* – on aboutit à une expression normative *amas de sable*. Dans ce cas la combinaison des sens dans le groupe de mots peut être représentée de la sorte: (le) *brouillard des sables* → [*brouillard* → *amas*] = *amas de sable*.

Dans d'autres cas le décodage demande la transformation des traits sémantiques à un niveau plus profond. Exemple:

Et elle rythma quand même

Ainsi qu'elle l'avait voulu

Dans un silence de bréviaire (Albert-Birot, p. 238)

Le mot *silence* réfère à une notion abstraite et traditionnellement se combine avec des adjectifs qualitatifs: un silence *profond / absolu / inhabituel / tombal*, etc. et des verbes: *imposer, garder, passer (sous), faire silence*. L'association de ce mot avec un nom référant à un objet concret (*bréviaire*), finalise avec la redéfinition des traits du deuxième élément – difficilement prévisible (Riffaterre, M., pp. 207-218; БРИТАН, И.Б., с. 318-344). La première transformation du trait sémantique a lieu au niveau de la première signification: *bréviaire* – ‘Livre contenant les offices que les prêtres doivent lire chaque jour’, où l'unique composant, menant vers le décodage du sens de la collocation⁶¹ est *office*. La connexion du mot *silence* avec n'importe quel autre élément de la définition citée mène vers d'autres collocations étranges: silence de livre? / de prêtre? / de jour? Bien que l'élément enlève une certaine dose de l'inhabituel (un silence d'office, c'est-à-dire un silence d'église) la collocation reste tout de même affectée. Le mot *office* possède plusieurs valeurs sémantiques, mais il n'y a qu'une seule qui soit en relation avec l'élément initial (*bréviaire* – ‘Ensemble des prières et des cérémonies liturgiques’). Dans cette valeur sémantique l'élément principal devient *prière*. Il est défini comme ‘Acte de religion par lequel on s'adresse à Dieu...’. L'unique élément conduisant vers le décodage dans ce cas est *religion*. Son sens principal – ‘Culte rendu à la divinité’ – amène au premier plan l'élément *culte* qui a le sens ‘Office divin’. Le groupe de mots ‘un silence divin’ est compréhensible, mais possède une caractéristique soutenue, sublime. Si l'on continue de transformer le sens du mot *divin*, on aura l'expression traditionnelle *un*

⁶¹ I.Mel'čuk, A.Polguère définissent ainsi la collocation: Une collocation est une combinaison de lexies qui est construite en fonction de contraintes bien particulières: elle est constituée d'une base, que le locuteur choisit librement en fonction de ce qu'il veut exprimer (*brouillard*, par exemple) et d'un collocatif (*dense*), choisi pour exprimer un sens donné en fonction de la base (Cf: Polguère, A., Mel'čuk, I., p. 70); La collocation c'est l'association attendue d'un mot à un autre au sein d'un texte [2].

silence parfait, absolu, total. Le trait sémantique *parfait*, faisant partie de la structure sémantique du mot *divin*, enlève l'ambiguïté du sens du groupe de mots *un silence de bréviaire*. Dans ce cas la construction apparaît, d'après une série de traits, comme une métaphore. Le décodage devient possible en faisant appel aux associations d'ordre linguistique – source de connotations stylistiques et émotivo-évaluatives. Le schéma de la transformation présentée est le suivant: un silence de bréviaire – [bréviaire → office → prière → religion → culte → divin → parfait → absolu] = *un silence absolu / total*. De cette façon, le deuxième nom *bréviaire* détient le trait sémantique de „qualité”, étant capable dans ce modèle syntaxique d'avoir la fonction adjectivale.

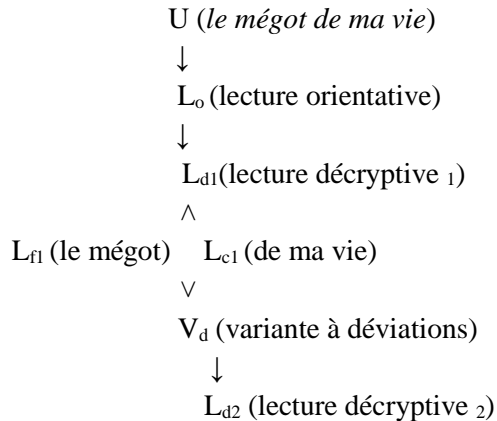
D'autres exemples:

... *des villas arrive une musique blême* (J.Prévert);

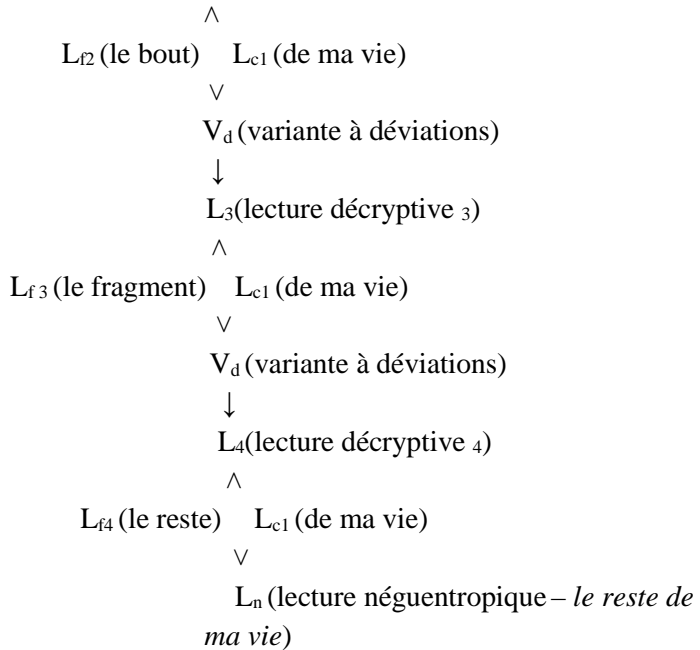
Des clignements d'oeil tricolores (J.Desmeuzes), etc.

Ces types de constructions syntaxiques sont conformes aux modèles structuraux de la langue française (N + Adj; V + N, etc.). C'est pourquoi du point de vue grammatical elles n'apparaissent pas comme des perturbations. Leur anormalité se reflète au niveau de la compatibilité lexicale et consiste dans l'incompatibilité des notions mariées qui crée des contradictions entre le sens de l'expression et le fait référé de la réalité objective.⁶²

Si l'on revient à l'exemple *le mégot de ma vie* les lectures s'agenceront dans la formule suivante:



⁶² Ces types de structures sont appelées par N.Chomsky *semi-permanent marquées*. (Cf: Н.Хомский, 1962)



Cette unité occasionnelle (*le mégot de ma vie*) a une entropie de 4^{ème} niveau (quatre lectures décryptives).

Parfois le décodage demande des lectures variées étant donné que l'unité syntaxique a un caractère occasionnel hypertruqué. Par exemple:

Incombustibilisationnellement

*Les décors du théâtre où tu dances, Florise,
Du feu vert de la rampe au feu noir de la frise
Affrontent l'incendie et le chambardement*

(P. Louÿs, *Poèmes inachevés*)

Les lectures de l'unité entropique *incombustibilisationnellement* doivent s'accorder finalement avec le contexte où elle fonctionne: *Incombustibilisationnellement les décors du théâtre affrontent l'incendie (et le chambardement)*. Comme à l'origine de l'adverbe il y a un adjectif de qualité, il nous faut trouver cette forme adjectivale – ce qui demande d'inverser l'ordre des lectures: en commençant par la forme finale de l'unité en analyse. Le schéma de ces lectures, identifiant quatre formes lexicales, sera:

U_e (Incombustibilisationnellement les

décors du théâtre affrontent l'incendie)

↓

L_o (lecture orientative)

↓

L₁ (lecture décryptive 1)

∧

L_{f1} (incombustibilisationnellement) L_{c1} (incombustibilisationnellement les décors
du théâtre affrontent l'incendie)

∨

V_d (variante à déviations)

↓

L₂ (lecture décryptive 2)

∧

L_{f2} (incombustibilisationnel) L_{c2} (incombustibilisationnel les décors du
théâtre affrontent l'incendie)

∨

V_d (variante à déviations)

↓

L₃ (lecture décryptive 3)

∧

L_{f3} (incombustibilisation) L_{c3} (incombustibilisation les décors du
théâtre affrontent l'incendie)

∨

V_d (variante à déviations)

↓

L₄ (lecture décryptive 4)

∧

L_{f4} (incombustibiliser) L_{c4} (incombustibiliser les décors du
théâtre affrontent l'incendie)

∨

V_d (variante à déviations)

↓

L₅ (lecture décryptive 5)

^

L_{f5}(incombustibles, adj.) L_{c5} (incombustibles les décors du théâtre affrontent l'incendie)

v

L_n (lecture néguentropique: *incombustibles les décors du théâtre affrontent / défient l'incendie*)

L'unité a, de cette façon, une entropie de 5^{ième} niveau.

Là où il s'agit d'unités introduites par voie intertextuelle ou d'emprunts à d'autres langues, la décodification ne demandera que deux, parfois trois lectures. Exemples:

Madame de Bormes descendait en scaphandre au fond des mers. Madame Valiche lui ouvrait des labyrinthes.

- Ollé! Ollé! Termina cette femme. Je retourne aux boches.

Elle pirouetta sur ses talons en esquissant un pas espagnol.

(J.Cocteau, p. 44)

L'unité *un pas espagnol* s'avère pour le lecteur non initié une véritable énigme. En consultant les sources de Wikipedia⁶³ nous trouverons une explication possible:

U (un pas espagnol)

↓

L_o (Elle pirouetta en esquissant un pas espagnol)

↓

L₁ (lecture décryptive 1)

^

L_{f1}(en esquissant un pas espagnol) L_{c1} (un pas espagnol: allure artificielle du cheval, qui consiste en un pas cadencé et majestueux dans lequel il élève et étend ses membres antérieurs vers le haut et vers l'avant successivement, tout en avançant)

v

V_d(variante à déviations: en esquissant une

⁶³ https://fr.wikipedia.org/wiki/Pas_espagnol

allure artificielle du cheval ?)

↓

L₂ (lecture décryptive 2)

∧

L_{r2} (en esquissant un pas espagnol) L_{c2} (sens métaphorique: pas militaire où les soldats, pendant la marche, élèvent et étendent bien droit leurs jambes)

∨

L_n (lecture néguentropique: *en esquissant un pas militaire*)

Quant aux comparaisons, il faut distinguer entre unités dans lesquelles le comparé a déjà le trait indiciel comparatif, et les unités où il n'y a pas de trait indiciel. Par exemple:

J'ai repris mes esprits. Je suis fort comme un lion

(S. Mortimer, p. 138)

L'unité est absolument néguentropique car la comparaison exprime explicitement le lien symbolique entre les deux réalités comparées: *fort*. On pourrait donner d'autres exemples de ce type: *beau comme un ange, blanc comme (le) linge, doux comme le miel*.

Mais il existe des comparaisons où le lien symbolique est enseveli sous un tas de traits semblables:

- *Le maire ? On le connaît déjà très bien. Il est comme Démosthène.*

Dans cet exemple on compare le maire avec un personnage renommé, un des plus grands orateurs antiques. Comme l'on sait, chaque homme réunit plusieurs identités, les unes positives, les autres moins attractives. Démosthène lui aussi n'était pas idéal (Démosthène 2000; Plutarque 2001). Pendant sa jeunesse il avait des problèmes d'élocution ce qui lui a valu le surnom de « bègue », défaut qui, dit la légende, l'a imposé à s'entraîner à parler avec des cailloux dans la bouche.⁶⁴ Il avait aussi une voix faible, une élocution confuse et un souffle court, qui rendait difficile à saisir le sens de ses paroles. Pour renforcer sa voix, il s'exerçait contre le bruit des vagues. Selon Plutarque, lors de son premier discours en public, l'assistance s'est moquée de son problème d'élocution – une difficulté à prononcer la

⁶⁴ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Démosthène>

lettre *R* – et de ses gestes maladroits. On se moquait de lui à cause de son style insolite aux raisonnements poussés avec trop de rigueur et forcés à l'extrême.⁶⁵

Alors à quel Démosthène compare-t-on le maire: à celui qui était jeune ? À celui qui est devenu ensuite (le plus grand orateur de

l'Antiquité) ? Dans ce cas il est nécessaire de recourir à des lectures rétrospectives, il faut fouiller plus attentivement dans le contexte pour trouver quelque indice pouvant nous guider vers l'élimination de l'entropie. Et nous trouvons, quelques pages avant, ce petit dialogue – les affirmations de la secrétaire que le maire préparait attentivement ses rencontres avec les électeurs. Donc, l'interprétation correcte de l'unité néguentropique sera:

- *Le maire ? On le connaît déjà très bien. Il prépare avec soin / attentivement ses rencontres avec le public.*

De cette façon, le maire, ressemble au jeune Démosthène.

La comparaison permet de défigurer la réalité, en la rendant entropique, pour laisser entendre ses possibles formes au sein d'une petite fiction imaginaire émanant de la subjectivité du locuteur et cela pour rompre l'intelligibilité inhérente au langage. Voyez l'exemple:

Il s'enfourne dans la Cadillac comme une bouchée de boeuf saignant dans le gosier d'un boa. Je gueule:

- *Monsieur Matthews! Hep! Hep! Matthews!... Hec !... Hec!..*

Et je fonce sur la Cadillac. Aussitôt elle se transforme en avion à réaction et je n'ai pas plutôt atteint le coin de la rue que je l'entends franchir le mur du son en débouchant sur le boulevard.

(S.Mortimer, p. 109)

La comparaison de la Cadillac avec l'avion à réaction est sous-entendue et le récepteur conçoit la grande vitesse avec laquelle elle se déplace sur la base de ses connaissances dans le domaine de l'aviation: *franchir le mur du son.*

De ce fait, les lectures que le récepteur réalise, aboutissent à l'élimination des déviations de la forme ou du contenu, ou des deux à la

fois, dans les unités entropiques et créent des unités néguentropiques (des unités normatives d'après leur forme et compréhensibles d'après leur

⁶⁵ Ibid.

contenu). La formalisation de ce processus permet de représenter d'une façon explicite son mécanisme.

Références bibliographiques:

Арнольд, И.В., *Стилистика современного английского языка*. Л., „Просвещение”, 1973

Британ, И. Б., *Вопросительные предложения в авторской речи художественного текста: На материале произведений немецких авторов и их переводов*. Word. Vol. 18, № 2, August, 1960

Démosthène, (traduction Georges Mathieu), *Sur la couronne*, Claude Mossé (Classiques en poche), 2000, XVIII + 224 p. (ISBN 2-251-79948-6)

Plutarque, *Vies parallèles*, traduction par Robert Flacelière et Émile Chambry, Paris, R. Laffont, coll. « Bouquins », 2 volumes, 2001. (ISBN: 9782070737628)

Polguère A., Mel'čuk I., « Dérivations sémantiques et collocation dans leDico/LAF ». In: *Collocations, corpus, dictionnaires*, sous la direction de P.Blumenthal et F.J. Hausmann. Paris: A. Colin, 2006

Потоцкая, Н.П., *Стилистика современного французского языка*. М., „Высшая школа”, 1974

Riffaterre, M., Stylistic Context. Word. Vol. 15, № 1, April, 1959

Румлянский, М.П., *Коннотация слова и словосочетания* (на материале французской поэзии XX-го века). Канд. дисс. М., 1976

Хомский, Н., *Синтаксические структуры*. В сб.: Новое в лингвистике. Вып. 2. М., 1962

Webographie:

1) https://fr.wikipedia.org/wiki/Pas_espagnol

2) <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/collocation/fr-fr/>

3) <https://fr.wikipedia.org/wiki/Démosthène>

Sources littéraires:

Albert-Birot, *Poésie* (1916-1924), NRF, Gallimard, Paris, 1967

Aragon, L. *Elsa*. NRF, Gallimard, Mayenne, 1959

Cocteau, J. *Thomas l'imposteur*. Éd. Gallimard, 1923

Louÿs, P. *Poèmes inachevés*. Ed. F. Aubier, Paris, s.a.

Mortimer, S. *L'amour peinture*. Paris, Julliard, 1962

Prévert, J. *Paroles*, NRF, Ed. Le Point du Jour, Paris, 1962

УКРАИНСКИЙ И РОССИЙСКИЙ МЕНТАЛИТЕТ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПАРЕМИЙ, ОБЪЕДИНЁННЫХ КОНЦЕПТОМ «ТРУД», В ПОСЛОВИЧНЫХ КАРТИНАХ МИРА ОБОИХ НАРОДОВ.

Марина ТУНИЦКАЯ,

dr., conf. univ.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Оксана ЧЕХ,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

SUMMARY: *The paper studies the specificity of national mentality manifestations in the paremiology of the Russian and Ukrainian languages. For this purpose the mentality of the Russian and Ukrainian peoples has been described and the comparative-contrastive analysis of the proverbs and proverbial metaphors, united by the concept "labour" in both languages has been carried out.*

Ключевые слова: национальный менталитет, паремии, концепт “труд”, сравнительно-сопоставительный анализ.

Менталитет народа всегда несёт на себе печать национального, ассоциируясь с такими понятиями, как национальное сознание, национальный характер, народный дух и т.п. Он является выражением специфики национального своеобразия. Полноценное знакомство с любой культурой предполагает не только изучение материальных составляющих этой культуры, не только знание её исторической, географической и экономической детерминант, но и попытку проникновения в образ мышления нации, попытку взглянуть на мир глазами носителей языка этой культуры. Национальный менталитет заявляет о себе в привычках, обычаях, передающихся из поколения в поколение. “Менталитет скрывается в поведении, оценках, манере мыслить и говорить. Выучить и подделать его нельзя, можно лишь «впитать» вместе с тем языком, который вмещает в себя мировоззрение и коды данной культуры” (Шлемкевич 1996: 43).

Являясь средством человеческой коммуникации и потому социальным и национальным по своей природе, язык не может не нести на себе отпечатки особенностей мировоззрения, этических и культурных ценностей, а также норм поведения, характерных для

данного языкового сообщества. Каждая национальная культура есть результат проявленной деятельности национального менталитета, так как национальная культура не существует вне национального менталитета. Все это находит свое отражение в лексике языка, о чем говорится много и часто. Понимаемый нами менталитет составляет часть народной культуры.

«Специфическими чертами украинской мировоззренческо-философской ментальности, – пишет М. Шлемкевич в книге «Загублена українська душа», – есть направленность на внутренний эмоционально-чувственный мир человека, в котором господствует не холодный рациональный расчет «головы», а жгучий призыв «сердца»» (Шлемкевич 1996: 187).

Отношение к земле украинского крестьянина граничило с ее обожествлением. Земледельческий образ жизни в совокупности с близостью к природе вообще рождал не только лиричность или провинциальную сентиментальность, но и чувство собственного достоинства, уверенность в своих силах, в какой-то мере – индивидуализм. В **чувстве собственного достоинства**, значимости коренится острое, даже болезненное чувство справедливости, ненависти к ущемлению, толкающие украинца к перманентному поиску правды.

С одной стороны – авантюрно-казацкий (лицарський) стиль жизни, с другой, – стиль потаенного существования, порождаемый необходимостью скрывать свой внутренний мир от врагов. Если первый – источник активности, то другой принуждает к жизненной философии «моя хата с краю».

Итак, попробуем привести в систему основные отличия украинского менталитета от российского

<i>«Российский менталитет»</i>	<i>«Украинский менталитет»</i>
«Широкая, открытая русская душа», расточительность	Бережливость
Коллективизм	Индивидуализм, «моя хата с краю»
Открытость, доверчивость	Недоверчивость, подозрительность к новому/неизвестному
Эмоциональная преданность	Вольнолюбие, подчинение ради

лидеру	выгоды
Трудолюбие в коллективе	«Хозяйственность», трудолюбие (для себя)
Конформизм	Самостоятельность в суждениях, «себе на уме»
«Не выделяться», «быть как все», Не «отрываться от коллектива»	Личная инициативность
Импульсивность, неорганизованность, спонтанность	Терпеливость, смирение
Тяготение к тоталитаризму, авторитарной власти, «твердой руке»	Тяготение к более демократической, республиканской форме управления
Прямота	Лукавство, скрытность
Лень	трудолюбие

Исследование языковых особенностей русского и украинского менталитета даст возможность раскрыть глубинные процессы этого уникального явления, в котором зашифрован код каждой нации.

В. фон Гумбольдт утверждал, что «язык не просто средство обмена мыслями, служащее взаимопониманию, а поистине мир, который внутренняя работа духовной силы призвана поставить между собою и предметами». Будучи уверенным в том, что такая трактовка языка «безошибочна», Гумбольдт считал, что только с этих позиций исследователь может «всё больше находить в языке и всё больше вкладывать в него» (Гумбольдт 1984: 367).

Речь, согласно концепции лингвокультурологии, заложенной в гумбольдтовской программе, принимает активное участие во всех важнейших моментах культурного творчества – выявлении мироощущений, их фиксации с последующим осознанием (Потебня 2003: 123).

Пословичный материал позволяет проникнуть в область мыслительной деятельности определенного лингвокультурного общества и открывает широкие возможности для проведения сопоставительного исследования, ибо через сопоставление и

сравнение можно в полной мере постигнуть окружающий мир и самого себя.

А.А.Потебня разработал теорию о сущности и происхождении пословиц. Интересна его мысль о том, что пословица относится к поэтическим произведениям. Ф.И.Буслаев тоже расценивал пословицы как художественные произведения родного слова, уделяя при этом внимание стилистическим особенностям ее формы. Эти ученые заложили прочный фундамент паремиографии.

Среди украинских собирателей и исследователей пословиц и поговорок первыми можно считать Г. Сковороду, П. Гулака-Артемовского, Г. Квитку-Основяненко, Л. Боровиковского, А. Метлинского, В. Забилу, Г. Шашкевича, Я. Головацкого, И. Вагилевича. Подборку пословиц напечатал Т. Шевченко в «Букваре южнорусском» (СПб.,1861), другие подборки пословиц были подготовлены В. Бодянским, Г. Максимовичем, И. Срезневским, Г. Костомаровым и др.

На Западной Украине первым изданием был сборник Г. Илькевича «Галицкие народные присказки», вышедший в Вене в 1841 г., куда вошло 2715 образцов.

В 1854 г. Номис (Г. Симонов) издал сборник «Украинские поговорки, пословицы и прочее», ставший заметным явлением не только в украинской, но и в славянской фольклористике. Немало пословиц напечатано в сборниках И. Манжуры «Поговорки, пословицы и прочее» (Харьков, 1890); Г. Костомарова «Новый сборник малороссийских пословиц, поговорок, прибауток, загадок и заговоров» (Одесса, 1890); Б. Гринченко, В. Гнатюка и др. в шести книгах «Этнографического сборника» (1901-1910). И. Франко опубликовал более 31000 пословиц, что стало самым большим достижением фольклористики в этом жанре.

Пословицы и поговорки отличаются от других произведений народного творчества лаконичностью, способностью к воспроизведению во все времена и в любой сфере деятельности, широтой употребительности, устойчивой художественной формой, особым складом, ритмом, нередко рифмой, пословицы, кроме того, – поучительностью.

Мы исследуем пословицы и поговорки о труде, ибо труд в жизни любого этноса занимает видное место, и поэтому этот концепт получил богатую историко-культурную «ауру» двух народов: россиян и украинцев. Паремии на тему труда служат и универсальными, и уникальными ориентирами человеческой деятельности. Исследование строилось на материале словарей, а также сборников пословиц и поговорок.

Для анализа российских пословиц и поговорок был использован сборник В. Даля «Пословицы русского народа в двух томах». Концепт «Труд» и все паремии помещены в томе № 2 на стр. 12 – 28. Всего на тему «Труд» представлено 498 паремий. Украинские паремии анализировались в сборнике «Збірка українських приказок та прислів'їв». Тема «Труд» представлена 494 паремиями на стр. 36 – 73 (Багмет 2002, Номис].

Термин « концепт» начал активно использоваться в 80-е годы XX-го века вследствие расширения сферы интересов семантики и её взаимодействия с такими науками, как: логика, психология, антропология, социология.

Концепт, будучи единицей ментальности, являет собой «как бы сгусток культуры в сознании человека. И, с другой стороны, это то, посредством чего человек ... сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на неё» (Вежбицкая 2001: 36). **Таким образом, концепт – это явление и языка, и культуры. Его можно определить как этнокультурное образование, имеющее языковое выражение.**

Главная идея пословичной картины всего мира в той её части, в которой воплощен концепт «Труд», может быть сформулирована следующими словами: «Труд – тяжелая работа, но без неё невозможно достойное и счастливое существование человека»: *Терпение и труд всё перетрут. Кто має терпець, той буде митець. Вода камінь точить. Терпінням і працею всього добудеш.*

«Чтобы продемонстрировать, что то или иное слово имеет особое значение для некоторой отдельной культуры, считает А. Вежбицкая, необходимо рассмотреть доводы в пользу этого». И одним из доводов, по ее мнению, будет подтверждение того факта, что

предполагаемое «ключевое слово» часто встречается в пословицах и изречениях: «Такие ключевые слова... подобны свободному концу, который нам удалось найти в спутанном клубке шерсти: потянув за него, мы, возможно, будем в состоянии распутать целый спутанный «клубок» установок, ценностей и ожиданий, воплощаемых не только в словах, но и в распространенных сочетаниях, в устойчивых выражениях, в грамматических конструкциях, в пословицах и т.д.» (Вежбицкая 2001: 6).

Если вслед за А.Вежбицкой мы уподобим концепт «труд» свободному концу в том клубке шерсти, с которым можно сравнить фрагмент пословичной картины мира, то сможем осуществить анализ русских и украинских пословиц как отдельно, так и в сравнительно-сопоставительном плане с позиций когнитивного подхода (Жуков 2004: 88-92).

Кроме того, пословица является одновременно фреймом и сценарием. Как фрейм она обобщает опыт и подводит итог прошлому, а в качестве сценария осуществляет морально-дидактическую функцию, заключённую в имплицитной рекомендации, как надо действовать, исходя из ситуации-фрейма. Например, *Делу время – потехе час* (Жуков 2004: 89); *Коли почав орати, то в сопілку не граги. Добре діло утіха, коли ділу не поміха.*

Фрейм – совокупность хранимых в памяти ассоциаций. Концепт-фрейм имплицитно подразумевает комплексную ситуацию; его можно сопоставить с «кадром», в рамки которого попадает все, что типично и существенно для данной совокупности обстоятельств.

Массив языковых единиц, репрезентирующих концепт «труд», позволяет установить важнейшие способы концептуализации и категоризации входящих в него знаний. Эти способы связаны с кодами культуры, их пять: 1) акциональный, 2) фетишный, 3) биоморфный, 4) антропоморфный и 5) анимический [10]. Проследим их использование в пословицах. Антропоморфизм олицетворяет, очеловечивает процессы, результаты, средства труда. В рамках этого кода присутствует единственный образ – это образ человека. Так, в русском языке трудовая деятельность, её атрибуты наделяются рядом коммуникативных признаков человека: *Хлеб за брюхом не ходит.*

Голод и волка из лесу гонит. Велик почет не живет без хлопот. Работа хвалит мастера Голод – не тётка (пирожка не подсунет). Дело мастера боится. Нужда научит калачи есть.

Аналогичная картина наблюдается и в украинском языке. Эквиваленты таких пословиц: *Голод не тітка, а лютої мачухи лютіший. Вижене голод на холод. Навчить біда ворожити, як нема що в рот вложити. Голод не свій брат.. Печені голуби не летять до губи: працєю та й смакуй. Вовка ноги годують. Сокіл на одному місці не сидить, а де бачить птаха, туди й летить. Словом й комара не вб'єш (До слова треба й праці). Праця і мучить, і годує, і учить.*

В общенародной русской культуре, как установил Г. В.Токарев, наиболее продуктивным является антропоморфный культурный код. Человек выступает в качестве эталона адекватных способов труда, различной степени напряжения сил при выполнении той или иной работы: *Дело шутки не любит. Работа молчит, а плечи кричат. Всякое дело мастера боится. Губит лен, спасает трудодень. Час смену бережёт. Соха ябедница, а борона праведница* (Токарев 2000).

Ещё большей продуктивностью характеризуется антропоморфный культурный код в украинской лингвокультуре, причём паремии отличает высокая степень эмоциональности.. *Не нагнешся до землі – печериці не вирвеш. Не вмієш шить золотом, так бий молотом. Хочеш юшки, – лови рибку. По роботі пізнати майстра. Діло майстра величас. В умілого й долото рибку ловить. Не сокирка теше, а чоловік. Треба нахилитись, щоб з криниці води напитись. Піт річкою лє, жнець своє бере. Добра пряха й на скрипці напряде.*

Актуальность данного кода определяется тем, что трудовая деятельность является специфическим, присущим только человеку признаком. Труд необходим человеку, с одной стороны, для того, чтобы существовать, с другой, – чтобы реализовать свой духовный потенциал. Осмысление труда в образе человека связано также и с тем, что в понимании русской и украинской лингвокультурной общностей успех работы зависит только от её исполнителя. Вместе с тем, целый ряд пословиц выражает очень скептическое отношение к целесообразности труда, что можно объяснить социально-историческими причинами – отчуждением труда крестьянина при

крепостном праве, общинным уравнительным землепользованием: *От работы кони (лошади) дохнут. У Бога дней впереди много – наработаемся. От работы (от сохи) не будешь богат, а будешь горбат.*

До обіда аби помняв свого діда, а після обіда знов за діда. Послав Бог роботу, та забрав чорт охоту. Як робить, так і родить. Від тяжкої праці скоріше будеш горбатий, чим багатий.. Журавель ходить по болоту, наймається на роботу. Робить, як циган у жнива. Стук-грюк – аби з рук.

В то же время во многих пословицах осуждается лень: *Где работано, там и густо, а в ленивом дому пусто. Труд человека кормит, а лень портит. Ленивый и могилы не стоит. Один с сошкой – семеро с ложкой. Лентяй да шалопай – два родных брата. Лежит на боку да глядит за реку. Ест руками, а работает брюхом. Ленивому всегда праздник. В работе заяц, а в еде жидовин.*

Праця чоловіка годує, а лінь марнує. Хто працює, той з голоду не мре. Маленька праця – краща за велике безділля. З лежі не справиш одежі, а з снання не купиш коня. Жать удень душно, а вночі кусаються комарі. Їв би кіт рибу, а в воду не хоче. Вчи лінивого не молотом, а вчи голодом. І будень, і неділя – все лінивому безділля. До готового хліба знайдеться губа. Хто робить, той голий не ходить. Хто вітрові служить, тому димом платять.

В украинских паремиях лень не просто осуждается, даётся ассоциативно оценочная её характеристика.

В основе акционального кода содержатся представления о действиях, имеющих для человека особую значимость. Этот код занимает второе место с точки зрения актуальности вербализованных стереотипных представлений о труде. В рамках этого способа концептуализации и категоризации формируются такие базовые образы, как *путь, дорога*, выполнение того или иного вида деятельности (вспахивание поля, уход за домашними животными, приготовление пищи и др.). Примеры: *Поспешишь – людей насмешишь. Работай до поту, так и поешь в охоту. В поле серпом да вилой, так и дома ножом да вилкой. В лес не съездим – так и на полатях замёрзнем. Держись сохи плотнее, так и будет прибыльнее. Не пирь*

пировать, коли хлеб засевают. Что умолотишь, то и в засек положишь.

Украинские эквиваленты: *Хто робить замочки, той ходить без сорочки. Хто робить лемеші, той їсть книші. Роби піч, щоб пекла, варила і добре гріла. Не напрядеш під димком (зимою), не витчеш під тинком (весною), без сорочки будеш. Хто в полі не трудиться як слід, у того ніколи не родить хліб. Сій хліб у погоду, будеш мати його від году до году. Де оре сошка, там хліба трошки (обробку землі сохою вважають за некорисну). Виори мілко, посій рідко, то й уродить дідько.*

В паремиях акционального кода в большей мере отражены объекты труда(замочки, лемеші, книші, піч, сорочка, вовна, соха тощо).

Реже представлены с помощью этого кода в русском языке результаты труда, характеристики труженика: *Полоби Андреевну (соху) – будеш с хлебом. Пряха (гребень) не Бог, а рубаху даёт. Девушка Гагула села прясть да и заснула. У ленивой пряхи и про себя нет рубахи. Ленивый сидя спит, лёжа работает. Швея Софья на печи засохла (соня, сонливая).*

В украинском языке паремии акционального кода, отражающие результаты труда, а также характеристику труженика, представлены значительно больше.

Як прийшли жнива, я ледве жива, як прийшла Покрова, я стала здорова. Сиди, Векло, ще не смеркло. Гуляй, тату, завтра свято. Тільки й діла зробила, що рукава засучила. Так багато діла, що аж голова біла. Бери, Лесько, хоч не легко. Улита йде – коли то буде. Швидкий, як ведмідь до перепелиць. Косить би косив, та коли б чорт косу носив. Пішов по масло, та й в печі погасло. Зачепивсь за пень, та й стоїть цілий день. Добрий хазяїн збере, а поганий розгребе. Як прийшли жнива, то й жінка крива. Як прийшла косовиця, то жінка ходить, як телця [1, 36-73].

Согласно нашим наблюдениям, количество паремий украинского языка, содержащих осуждение ленивого, его характеристику, значительно превышает качественные характеристики трудолюбивого.

Трудовая деятельность акционального кода представлена разными видами человеческих практик: *Треба розумом надточити, де сила не візьме. Віз ламається – чумак ума набирається. Ремесло на плечах не висить і хліба не просить, а хліб дає. Без сокири не тесляр, без голки не кравець. Нема в світі (краще) як бондареві: стук, стук і п'ятак до рук. У коваля руки чорні, а хліб білий.*

Менее актуальны в процессах концептуализации трудовой деятельности биоморфный, фетишный и анимический культурные коды. Биоморфный код продуцирует образы животных, насекомых, растений. Базовые образы этого кода способствуют пониманию процессов трудовой деятельности, меры, времени, средств, способов её осуществления, исполнителя, результата. Например: *Сердита кобыла на воз, а прёт его под гору и в гору. Курочка по зернышку клюёт, да сыта бывает. Муравей невелик, а горы копаєт. Коня куют, а жаба лапы подставляєт.*

На те курка й гребе, щоб що-небудь вигребути (на те людина працює, щоб мати користь). Гладь коня вівсом, а не батогом. Який Сава, така й слава. Коваль коня кує, а жаба и собі ногу дає.. З одного вола двох шкір не деруть. Журавель ходить по болоту, наймається на роботу. Жито годує всіх, а пшениця – на вибір (жито краще витримує морози й посуху, а пшениця часто від цього гине). Ялова земля не годує, а сама просить. Всяке насіння знає свій час. Мураха маленька, а гори підійма (Багмет 2000: 36-73).

Анимический культурный код одухотворяет явления природы, выступающие в качестве стереотипов атрибутов трудовой деятельности: *На роботу-огонь, а работу в огонь. Стоячая вода гниєт. Не хвали ветра, не извєяв жита. Заря деньгу даєт.*

Великий день до вечора, коли робити нічого. На ниві вродилось, та не все пригодилось.. Яка земля, такий і хліб. Гній сухий – хліб пустий. По пашні й борошно. Кажє овес: топчи мене в грязь, будєш князь. Казав ячмінь: кидай мене в болото, то я вберу тебе в золото.

Фетишный способ мировосприятия культивирует базовые образы натурфактов или артефактов: *Соха-ябедница, а пашня – праведница. Хлеб – всему голова. Хлеб хлебу брат. Щи да каша – пища наша. У матушки сошки золотые рожки.*

Як плуг не оре, то й молот не кує. Їла коса кашу – ходи нижче; не їла коса каші – бери вище. (Голодний косар не вкосьть). Де оре сошка, там хліба трошки.

Преимущественное использование первых двух кодов объясняется антропоморфной и акциональной природой труда. К наиболее существенным слотам (элементам) фрейма «труд» относятся: процесс трудовой деятельности, его дары, исполнитель, средства, место, способ, качество, интенсивность, результаты и вознаграждение за труд. Например: *Работа да руки – надежные в людях поруки. Знай, баба, гребень да кривое веретено.*

*Як добре дбаси, то добре й маєш. У травні дощі – в коморі хліб
Що літом припасеш, те зимою проживеш. Без муки нема науки. Що
вмієш робити, за плечима не носити. Наукою доходять, що й
самовари у плузі ходять. Коли б не було селян і волів, то не було б і
панів.*

Резюмируя все вышеизложенное, можно утверждать, что как в русской, так и в украинской пословичной картине мира имеется обширный корпус пословиц, отражающих концепт «труд». Когнитивный сравнительно-сопоставительный анализ пословиц, осуществленный нами на основе классификации Г.В.Токарева и основных положений концепции Е.В.Ивановой, убеждает в том, что в обеих моделях пословичных картин мира, отражающих концепт «труд», выделяются, как и в самом концепте, универсальный (общечеловеческий) и культурно-языковой уровни. Универсальный уровень отражает общечеловеческие ценности – такие, как необходимость и важнейшую роль труда в жизни человека, обязательное включение ценности труд в шкалу ценностей каждого человека, а также стереотипы: чтобы добиться успеха в жизни, реализовать себя, необходимо трудиться; мастерства в любой области человеческой деятельности можно добиться только многолетним упорным трудом, преодолевая трудности, учась на собственных ошибках; мастерство всегда высоко ценится. Сравнение этих уровней убеждает в том, что здесь, как правило, у разных лингвокультурных общностей имеются параллели и эквиваленты пословиц. *Без труда*

нет добра; ср. укр. Без труда нема плода. Печені голуби не летять до губи. Не терши, не мнявши, не їсти калача.

Что посеешь, то и пожнешь. – *Як дбаєш, так і маєш. Що посієш, те й пожнеш. Де господар не ходить, там нивка не родить. Наори мілко та посій рідко, то й уродить дідько. Посієш недбало – збереш мало. Хто як постеле, так і виспиться. Як заробив, так і відбудеш.*

Дело мастера боится. – *По роботі пізнати майстра. Дільника й діло боїться. Діло майстра величає. В умілого й долото рибу ловить. Не сокира теше, а чоловік... Робив – на себе дивив.*

У всякого Федотки свои отговорки. – *На роботу йти для нього кара – заважає то сонце, то хмара; жати вдень душно, а вночі кусають комарі.*

Паремии о труде как в русском, так и в украинском языках имеют нравственную ориентацию. *Труд человека кормит, а лень портит. Спать долго – жить с долгом. Мёд есть – в улей лезть. У ленивой пряжи и про себя нет рубахи.*

Праця годує, а лінь марнує. Запашливий горя не терпить. Треба прясти, щоб луб'ям не трясти. Щоб рибку з'їсти, треба в воду лізти. З лежі не справиш одежі, а з спання не купиш коня.

Сопоставленные украинские и русские пословицы о труде позволяют сделать вывод о сходстве и различиях пословичных картин мира. В украинских пословицах прослеживается большая хозяйственность, трудолюбие (для себя), провинциальность, селянство, по сравнению с трудом коллективным в русских пословицах.

В этой связи по-прежнему актуальным оказывается высказывание В.Гумбольдта о том, что «язык, будучи системой мировидения, оказывает регулирующее воздействие на человеческое поведение» (Гумбольдт). Мы можем продолжить эту мысль: у каждого народа пословичная картина мира имеет свою специфику и, следовательно, формирует специфичную модель поведения, своеобразный менталитет. Таким образом, пословицы, составляющие концептосферу «труд», отражают формирование российской и украинской ментальности (Жуков 2004: 91).

Література

- Багмет, А., Дашенко, М., Андрущенко К. *Збірка українських приказок та прислів'їв. Репринтне відтворення від 1929 р.* – К.:«Техніка», 2002. – 224 с. – (Народні дж.)
- 2 Вежбицкая, А. А. *Понимание культур через посредство ключевых слов.* – М.:2001. – С. 36-37.
- Голубовська, І. О. *Паремії як відбиття ціннісних пріоритетів етнічної спільності.* // Мовознавство, 2004, № 2-3. – С. 66-74.
- Гумбольдт, В. *Избранные труды по языкознанию.* – М., 1984. – с. 397.
- Даль, В. И. *Пословицы русского народа.* – М.: ННН, 1997.
- Жуков, К. А. *Концепт «Труд» как один из центральных фрагментов пословичной картины мира* // Вестник Новгородского русского государственного университета. – 2004, № 29, – С. 88-92
- Коломієць, М., Молодова Л. *Менталітет в дзеркалі української пареміології* // Дивослово, 1999, № 2, – С. 9-11.
- Коцюба, З. Г. *Паремії як об'єкт етнолінгвопсихологічного дослідження* // Мовознавство, 2009, № 2. – С. 34-39.
- Потебня, А. А. *Из лекций по теории словесности / Русское устное народное творчество. Хрестоматия по фольклористике.* Под ред. Ю. Г. Круглова. – М.:Высшая школа, 2003. – С.149-159.
- Токарев, Г. В. *Проблемы лингвокультурологического описания концепта («трудовая деятельность»).* – Тула, 2000. Учебное пособие. – 281 с.
- Українські приказки. Прислів'я і таке інше.* Уклад М. Номис. – Київ,: Либідь, 2003.
- Франко И. Я. *Этнографический сборник в шести книгах.* – Киев, 1978.
- Хроленко, А. Т. *Основы лингвокультурологии.*–М.: Флинта: Наука, 2004. –184 с.
- Шлемкевич, М. *Загублена українська душа.* – К.: Либідь, 1996. – 187 с.

CUVÂNTUL POTENȚIAL VS. CUVÂNTUL OCAZIONAL – UNELE CRITERII DE DIFERENȚIERE

Lina CABAC,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Zusammenfassung: *Im vorliegenden Beitrag befassen wir uns mit den Kriterien zur Unterscheidung der potentiellen Wörtern von Okkasionalismen. Es wird versucht, anhand notorischer Untersuchungen und Ergebnissen von Recherchen anerkannter Philologen diese Kriterien aufzuzählen und auszuarbeiten.*

Cuvinte-cheie: ocazionalism, cuvânt potențial, neologism, lexicalizare

Pornind de la accepția că unitățile lexicale ocazionale sunt creații ad-hoc ce nu se vor încadra în sistemul limbii, iar neologismele sunt creații lexicale noi acceptate de norma și uzul lingvistic, am putea lesne presupune că unitățile lexicale potențiale reprezintă o treaptă „intermediară” între prima și a doua categorie de lexeme. Totuși, prezenta afirmație nu poate fi acceptată cu titlu de axiomă, din motiv că toate aceste categorii lexicale manifestă anumite particularități, dar și asemănări structural-funcționale. Fenomenele lingviale investigate prezintă asemănări în ceea ce privește apartenența lor la planul vorbirii, spre deosebire de neologisme, care sunt unități glotice ce aparțin deja sistemului limbii.

Considerăm rezonabil de a atrage atenția, la luarea în discuție a problematicii menționate, asupra modului de formare a cuvintelor ocazionale, potențiale și a neologismelor. Reflecțiile asupra acestui aspect de categorizare al unităților ne conduc la ideea că atât cuvintele potențiale cât și neologismele sunt create cu respectarea normelor de formare a cuvintelor, pe când cele ocazionale au o vădită tendință spre încălcarea acestor norme. Deci, cu cât cuvântul este creat prin respectarea mai riguroasă a normelor lexico-gramaticale, cu atât mai mari șanse acest cuvânt are de a fi acceptat de normă și uz (desigur că în dependență de necesitatea de nominație a sistemului). Acest fenomen, după cum afirmă P. Štekauer, este determinat de factorul psiholingvistic, și anume că vorbitorii acceptă instinctiv cuvintele create după modele productive și frecvent folosite (la nivel de sistem) (Štekauer P. apud Munat, 2007: 170). Cu toate acestea, P. Štekauer include în categoria unităților denominative potențiale (*potentialnamingunits*), unitățile lexicale neexistente, dar care pot fi prezise

din punct de vedere al regulilor productive ale sistemului, iar neologismele, ocazionalismele, etc. fac parte din categoria unităților lexicale reale (*actually-occurringunits*). Ambele categorii, în teoria lui P. Štekauer, sunt contrapuse cuvintelor uzuale, pe care le clasifică drept unități denominative instituționalizate (*institutionalisednamingunits*).

Invocăm, în acest context, și funcția de bază a ocazionalismului: de a crea un nume pentru un obiect, fenomen, stare etc. valabil numai în contextul dat, deci de a crea o unitate lexicală *stocatățtemporar* (termenul îi aparține cercetătoarei J. Munat) în memoria „de scurtă durată” a vorbitorului, iar orice reluare accidentală a acestui lexem într-un alt context este, de fapt, o reconstituire *ex novo* a cuvântului. După cum menționează J. Munat, doar apariția repetată a cuvântului nou creat în contexte diferite, într-o perioadă de timp relativ scurtă, ne oferă posibilitatea de a vorbi despre aceste unități glotice ca despre neologisme. În același timp, cuvintele potențiale prezintă o ocurență mult mai frecventă în discurs, aflându-se pe cale de a intra în uzul curent, ca termeni, sau chiar argotisme și jargonisme, fiind mai târziu incluse în dicționarele respective (de neologisme, terminologice, de argou ș.a.). Cu toate acestea, cuvintele potențiale, fiind create cu o respectare mult mai riguroasă a normelor de formare a cuvintelor, au funcția metalingvistică de a scoate la iveală posibilitățile de completare a locurilor vacante din cadrul sistemului lexical al limbii, funcție pe care o îndeplinesc și ocazionalismele, dar într-o măsură mai mică.

O particularitate distinctă a cuvântului potențial, evocată de mai mulți cercetători, este capacitatea sa de a fi re-creat, potrivit regulilor productive de formare a cuvintelor. Astfel, cuvintele potențiale se pot detașa de contextul în care au fost folosite inițial, fiind încadrabile și în alte contexte. Acest fapt le deosebește net de cuvintele ocazionale care, după cum se știe, prezintă o dependență strânsă de contextul în care (și pentru care) au fost create. Totuși, cuvântul potențial posedă un grad de individualitate și unicitate inițială, deoarece niciodată nu se poate cu certitudine prezice, dacă lexemul nou creat va intra în sistemul limbii, sau va rămâne în continuare doar un fapt de vorbire. Decisiv, în acest context, este doar timpul.

Un alt criteriu esențial în procesul de delimitare dintre ocazionalism și cuvântul potențial îl prezintă, după cum afirmă în studiul său Iu.

Antiufeeva, caracterul facultativ în plan denominativ, care și determină etapa de potențialitate a unui lexem (Антиуфеева 2004: 33). În acest sens este vorba de necesitatea cuvântului nou creat pentru procesul de nominație. Dacă actul denominației se impune ca fiind obligatoriu, atunci inovația lexicală are șansa de a deveni un fapt al sistemului limbii; dacă, însă, funcția de nominalizare rămâne a fi facultativă/posibilă, atunci și fenomenul dat va fi realizat doar în planul vorbirii.

N. Feldman, dezvăluind în articolul său particularitățile ocazionalismelor, abordează succint și problema delimitării lor terminologice. Făcând referință la faptul că A. Smirnițkii numește aceste fenomene gloticeprin termenul „cuvinte potențiale”, cercetătoarea menționează inoportunitatea desemnării, invocând, printre altele, faptul că unitățile lexicale ocazionale create cu decenii în urmă, și care nu prezintă nici o posibilitate de a fi încadrate în sistemul limbii și de acum încolo, nu pot fi desemnate, în nici un caz, drept „cuvinte potențiale”. Pe de altă parte, continuă N. Feldman, în afara contextului, acest termen poate fi perceput ca referindu-se la un cuvânt inexistent și care doar *ar putea* exista, or, cuvintele ocazionale sunt fenomene lingvistice reale/existente. (v. Фельдман 1957: 64-73) În această ordine de idei, vom susține presupuziția conform căreia, termenul „cuvânt potențial” desemnează o categorie lexicală diferită de cuvintele ocazionale, care include unități glotice nou create conform procedeelelor productive de formare a cuvintelor, și care, datorită ocurenței lor frecvente în discurs, prezintă șanse de încetățenire în limbă. (v. v. Фельдман 1957: 64-73)

Concluzionând am putea lesne afirma că unitățile lexicale potențiale reprezintă o treaptă „intermediară” între cuvintele ocazionale și neologisme. Criteriile de distincție definitorii sunt independența față de contextul inițial al creării lexemului, ocurența în discurs, formarea după normele lexicogramaticale ale limbii și predictibilitatea lor lexicală.

Bibliografie:

Munat J. *Lexical Creativity, Texts and Contexts*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007. 313 p.

Антюфеева Ю. Н. *Английскиеновообразования в развитии: потенциальное слово, окказионализм, неологизм*. Дис. канд. филол. наук. Тула, 2004. 184 с.

Фельдман Н. И. *Окказиональные слова и лексикография*. В: Вопросы языкознания. Москва: Изд-тво Академии Наук СССР, 1957, № 4, с. 64-73.

SPRE MOTIVAREA LINGVOCULTURALĂ A FRAZEOLOGISEMELOR

Ludmila RACIULA,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *This article is an attempt to demonstrate that language bearers possess certain cultural information that is common for all the native speakers of the linguacultural community, this fact makes it possible to carry out a linguacultural analysis of phraseological units. To this end, we will identify socio-cultural phenomena that gave rise to idiomatic phraseological units and to analyse the way in which this cultural information is reflected in the structure of the phraseological meaning.*

Cuvinte cheie: analiză lingvoculturală, fenomene socioculturale, semnificație frazeologică.

În articolul de față vom încerca să aplicăm ipoteza conform căreia purtătorii de limbă posedă informații culturale comune tuturor membrilor grupului lingvocultural, ceea ce ne-ar permite interpretarea frazeologismelor din perspectiva culturii. În acest scop, ne propunem să identificăm fenomenele socioculturale care au generat apariția frazeologismelor și să examinăm modul în care această informație culturală este reflectată în semnificația frazeologismelor.

În acest scop, vom identifica sursele de interpretare culturală a frazeologismelor. D. Dobrovol'skij și E. Piirainen (2005) au efectuat un studiu al motivației expresiilor idiomatice și au elaborat o tipologie a fenomenelor socioculturale ce condiționează motivația frazeologismelor. Analizând materialul idiomatice, D. Dobrovol'skij și E. Piirainen au observat existența unor structuri de fenomene culturale, asemănându-se cu cele stabilite de semioticieni, și care adesea rezultă din triade de tipul cultură materială, socială și mentală. Lingviștii au luat în considerație următoarele fenomene socioculturale bazate pe: a) dependență textuală, numită

intertextualitate, b) concepție pre-științifică despre lume și c) simboluri culturale, d) aspecte ale culturii materiale și e) aspecte ale interacțiunii social-culturale.

Cercetătoarea Angela Savin a elaborat o tipologie a fenomenelor socioculturale similară, distingând cauze extralingvistice, care motivează apariția unităților polilexicale⁶⁶, și cauze intralingvistice. Printre cauzele extralingvistice autoarea menționează viața cotidiană, profesiile și meseriile, flora și fauna, fenomenele naturii, tabuurile, miturile, textele religioase și literare, realitățile istorice etc. Cauzele intralingvistice includ pierderea sensului inițial, transferul metaforic, transferul metonimic, contagiunea, elipsa, omonimia etc. (Savin 2011: 72- 93; 101-129).

V. Telija (1996) propune o clasificare mai complexă a surselor de informații culturale ce servesc pentru interpretarea imaginii la baza frazeologismului. În viziunea cercetătoarei, astfel de surse includ realii obiectuale sau simbolice, prescripții și orientări culturale, fixate în texte folclorice sau alte tipuri de discursuri. După părerea autoarei, sursele date, transmise din generație în generație, formează sisteme semiotice ce modelează comportamentul și orientările culturale ale membrilor societății lingvoculturale și servesc drept fundal informațional în perceperea frazeologismelor idiomatice. Telija evidențiază următoarele surse de informații culturale (ritualul, simbolul, concepte pre-științifice despre lume, sistemul de etaloane, fondul paremiologic, intertextualitatea, aspecte ale culturii materiale, aspecte ale interacțiunii socioculturale, metafora conceptuală) însă nu exclude posibilitatea extinderii acestei tipologii. Totodată, lingvista atenționează că ar exista o posibilitate de a dezvolta această clasificare, astfel încât în interiorul fiecărei categorii de informații pot exista sub-categorii, și nu e exclusă apartenența unor surse la mai multe sisteme semiotice concomitent.

Una din sursele de interpretare culturală este reprezentată de formele rituale de cultură populară (*logodna, nunta, priveghiul, etc.*), mituri și credințe pre-științifice. În articolul dat, vom analiza o serie de frazeologisme care și-au luat originea din ritual și simbol, dat fiind faptul că în multe cazuri, ritualul e bazat pe simbol. Pentru început, vom defini

⁶⁶ Termen general propus de autoare pentru a se referi la locuțiuni, frazeologisme, expresii idiomatice.

noțiunea de ritual. Astfel, prin ritual vom înțelege o acțiune care se realizează într-o „țesătură de simboluri”; în sensul cel mai larg cu putință, riturile reprezintă dimensiunea „prescrisă” cultural și social a vieții cotidiene, practici sociale și chiar politice, modele de acțiune. În sens restrâns, ritualul exprimă însă acțiuni intenționate având cu totul alte scopuri decât în viața de zi cu zi: de exemplu, ingerarea pâinii sfințite în ritualul de împărtășire la creștini este un act cu totul diferit de consumul ca hrană al pâinii în fiecare zi. Diferența este dată de semnificațiile atribuite actului ritual, sugerate prin simboluri (Glosar de termeni antropologici). Prin simbol vom înțelege un semn, obiect, imagine etc. care reprezintă indirect (în mod convențional sau în virtutea unei corespondențe analogice) un obiect, o ființă, o noțiune, o idee, o însușire, un sentiment etc. (Dicționarul explicativ al limbii române).

Expresia *a primi pe cineva cu pâine și sare* are la bază un vechi obicei precreștin. Potrivit istoricilor, primele mărturii ale acestei forme ritualice de ospitalitate sunt precreștine, iar oferirea pâinii (la început erau boabe de grâu) și sării era un semn de acceptare față de cel care venea în casa sau în ținutul cuiva. După părerea Ofeliei Văduva, ospitalitatea este, „direct sau nu, sistematic sau figurat, integrată într-un câmp ritual, fie ca expresie a acestuia, fie ca producătoare sau susținătoare a lui” (Văduva 1997: 85). Totodată, ritualul este bazat pe simbolul „pâine” în cultura românească. În încercarea de a explica simbolistica pâinii, Nicolae Panea susține că „pâinea reprezintă memoria familiei, suferința muncii depuse pentru semănat, cules, dar și bucuria măcinatului, duritatea țărânei și moliciunea făinii, bărbatul și femeia, familia și dumnezeirea. Prezența pâinii pe masă sugerează liniște și încredere în viitor, respect față de strămoși, ca și iubirea față de Dumnezeu, căci lor li se dă drept ofrandă pâinea deosebită, colacul. De aceea, pâinea nu se refuză și nu se risipește. Pâinea oferită devine mai mult decât hrană, este aproape un simbol cultural” (Panea 2005:17). Sarea se împarte ca și pâinea și înglobează sensurile unei munci deosebite în vederea obținerii ei, fiind considerată în antichitate cel mai valoros obiect, de exemplu, *sarea pământului* „ceea ce este mai de preț, mai valoros”. Însă, sarea mai sugerează dimensiunea spirituală a existenței, prietenia și iubirea, fără de care nu poți trăi, a se vedea expresiile *a se împăca ca pâinea cu sarea* ce semnifică „a fi în relații

foarte bune”; *a mânca pâine și sare cu cineva* „a fi în strânsă prietenie cu cineva, împărțind bucuriile și necazurile”.

În afară de aceasta, cinstirea pâinii constituie și în zilele noastre un ritual sacru în satele Moldovei. În multe părți se crede că „pe fiecare bob de grâu, dacă te uiți cu băgare de seamă, vezi chipul lui Hristos”(Ciașanu 2005:227). De aici și respectul față de pâine: gospodina când scoate pâinea din cuptor îi face semnul crucii, orice vârstnic va certa dur un copil care aruncă o bucățică de pâine, prescripție reflectată și în poezii⁶⁷, e păcat să arunci fărâmiturile de pâine etc. Ultima bucățică de pâine este numită „bucățica norocului” sau „bucățica puterii” și concentrează, în gândirea populară, „o putere magică de influențare a viitorului copiilor, dar și al adulților” (Văduva 1997: 86).

Deci din cele menționate, putem concluziona că pentru reprezentanții societății lingvoculturale românești pâinea și sarea au următoarele valențe lingvoculturale: 1. sarea alăturată pâinii constituie poate cel mai vechi obicei de ospitalitate al românilor, care, încă din vechime, își întâmpinau oaspeții cu pâine și sare, în semn de dragoste, de bunătate și de respect. (*a primi pe cineva cu pâine și sare, a coace colaci pentru cineva*) 2. Cele bune și rele, bucurii și greutăți (*a mânca pâine și sare cu cineva*); 3. O bună prietenie (*a mânca pâine și sare cu cineva*). 4. Pâinea devine simbolul norocului și a puterii (*bucățica norocului* sau *bucățica puterii*).

În aceeași ordine de idei, ținem să menționăm și faptul că reieșind din simbolistica sus menționată, lexemul „pâine”, după părerea lui St. Dumistrăcel, a ajuns să fie utilizat, prin generalizare, pentru a exprima 1. „hrana necesară traiului”, *o bucată de pâine* sau *pâinea zilnică*, *pâinea cea de toate zilele* au căpătat semnificația de „mijloace de existență”, spre exemplu, *a lua (cuiva) pâinea de la gură* – „a lăsa pe cineva fără mijloace de trai, a lua (cuiva) toate posibilitățile de existență”; 2. „slujbă, funcție, post” în expresiile *a pune (sau a băga) în pâine (pe cineva)* „a face cuiva rost de o slujbă”; *a fi în pâine (sau a mânca o pâine)* „a avea o slujbă”; *a scoate (sau a da afară) din pâine* „a da pe cineva afară din serviciu”. Expresia *a da cuiva o (bucată de) pâine* înseamnă „a da cuiva o slujbă”, iar *a mânca pâinea cuiva* – „a fi în slujba cuiva” (Dumistrăcel 2001:327).

⁶⁷A se vedea poezia Leonida Lari „Pâinea”.

Astfel, putem observa că semnificațiile lexemului „pâine” încorporează, în marea lor parte, informațiile culturale care pot fi deduse din simbolistica pâinii și din ritualurile care implică acest element important pentru poporul românesc.

Referințe bibliografice

Ciaușanu, G. F. *Superstițiile poporului român în asemănare cu ale altor popoare vechi și noi cu ale altor popoare vechi și noi*. București, 2005.

Dobrovolskij, D., Piiraine E., *Cognitive theory of metaphor and idiom analysis*. În: Jezikoslovje, 2005, Vol. 6. – №. 2. – p. 7-35.

Dumistrăcel, St., *Cuvinte, metafore, expresii*. Casa editorială “Demiurg Plus”, Iași, 2011.

Lotman, I. *Studii de tipologie a culturii*. Traducere de Radu Nicolau, București, Editura Univers, 1974.

Panea, N. *Folclor literar românesc: pâinea, vinul și sarea: ospitalitate și moarte*. Scrisul Românesc, 2005.

Savin-Zgardan, A. *Probleme ale motivației unităților polilexicale stabile în limba română*. – Chișinău, Magna Princeps SRL, 2011.

Văduva, O. *Magia darului*. Editura Enciclopedică, 1997.

Телия, В. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Litres, 1996.

Surse online

Glosar de termeni antropologici, <http://www.scritub.com/istorie/GLOSAR-DE-TERMENI-ANTROPOLOGIE332018188.php> [accesat la 23.07.2018]

Dicționar explicativ al limbii române, <https://dexonline.ro/> [accesat la 23.07.2018].

О ЛИТЕРАТУРЕ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ

Татьяна ЩЕРБАКОВА

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Zusammenfassung: *Die Literatur der Russlanddeutschen wurde von der Literaturwissenschaft bislang zu wenig in den Blick genommen, ihr Potential für den interkulturellen Deutschunterricht noch kaum genutzt. Im folgenden Beitrag*

wird für eine interkulturelle Erweiterung des Deutschunterrichts durch diese deutschsprachige Literatur aus dem Osten plädiert, um dann Überlegungen für die Literaturdidaktik und den Umgang mit ausgewählten Texten anzustellen.

Ключевые слова: российские немцы, писатели и поэты из среды российских немцев, размышления о судьбе территориально разбросанного, униженного народа, русско-немецкий билингвизм.

Название этой статьи диктует раскрытия понятия *российские немцы*. *Российские немцы*, или *немцы России* (в бытовом русском языке: русские немцы) – это этнические немцы, проживавшие на территории России, и их прямые потомки. Этих людей объединяло историческое прошлое и отличали друг от друга диалекты, на которых они говорили (гессенский, пфальцский, швабский, кашубский, южно-франкский, ниже-немецкий и волынский) и конфессиональная принадлежность (по вероисповеданию они были лютеранами, католиками и меннонитами). Эти особенности прослеживаются и в произведениях авторов из среды российских немцев (Podelo 2010: 128-129).

В современной Германии выражение *российские немцы* (нем. *Russlanddeutsche*) употребляется и по отношению к этническим немцам, репатрировавшимся в Германию из СССР, начиная с 1951 года, и к этническим немцам из постсоветских государств, присоединившимся к репатриантам после 1991 года.

Среди некоторых ученых бытует мнение, что не существует такого понятия, как *литература российских немцев*. В этой статье мы попытаемся доказать обратное.

Писатели и поэты России с немецкими корнями оказали значительное влияние на развитие русской литературы. Их имена и их творчество всемирно известны. В XVIII-XIX вв. – это поэты из круга декабристов и плеяды Пушкина: Вильгельм Карлович Кюхельбекер, Павел Иванович Пестель и Антон Антонович Дельвиг. В этот же период жили и создавали свои шедевры следующие авторы с немецкими корнями: русский литератор екатерининской эпохи, создатель русской бытовой комедии Денис Иванович Фонвизин (von Wiesen); великий российский лексикограф, автор самого обширного словаря русского языка, учёный и писатель, этнограф и собиратель

фольклора, член-корреспондент Императорской академии наук Владимир Иванович Даль и русский поэт-лирик, переводчик и мемуарист Афанасий Афанасьевич Фет (Foeth).

Далее следует упомянуть следующих не менее талантливых авторов первой половины ушедшего века: русская поэтесса и писательница, драматург и литературный критик, одна из видных представительниц Серебряного века, идеолог русского символизма Зинаида Николаевна Гиппиус; талантливый русский поэт, представитель русского модернизма Александр Александрович Блок; советский и российский поэт, прозаик, публицист, чтец-оратор, режиссёр, сценарист и актёр, член Союза писателей СССР Евгений Александрович Евтушенко (Гангнус); русская советская поэтесса и прозаик, драматург, журналист Ольга Федоровна Берггольц.



Эти авторы принадлежали сугубо к русской культуре.

Однако предметом нашего исследования является литература российских немцев-колонистов второй половины XX, начала XXI вв., к которым относятся: Иоганн Варкентин, Виктор Гейнц, Роберт Вебер, Нелли Ваккер, Нора Пфеддфер, Виктор Кляйн, Доминик Гольман, Нелли Дэс, Вальдемар Вебер, Олег Клинг, Елена Зейферт, Гуго Вормсбехер, Роберт Кесслер, Ольга Зайтц, Ольга Толмачева (Шацхоф), Герольд Бельгер, Игорь Гергенрёдер, Вадим Кузема, Соня Янке, Эдмунд Гюнтер, Виктор Шнитке, Рудольф Жакмьен, Рейнгольд Лейс, Александр Райзер, Нелли Косско, Сергей Герман, Александр Шмидт, Антонина Стремякова-Шнайдер, Валентина Раймер, Елена Ямова и др. Возрождению, становлению и развитию их творчества послужило учреждение в Советском Союзе изданий на немецком языке: газет *Freundschaft (Дружба)*, *Neues Leben (Новая жизнь)* и литературно-публицистического альманаха *Heimatliche Weiten (Родные просторы)*, где они публиковались. Этому же способствовало и открытие немецкого театра в Казахстане.

Целью данной статьи является рассмотрение жизни и творчества некоторых представителей данного перечня. Литература российских немцев до сих пор недостаточно изучена исследователями, ее

потенциал почти не используется на занятиях по немецкому языку и в вузах Молдовы. Полагаем, что информация из нашей статьи послужит импульсом для включения в Куррикулы на отделениях немецкого языка университетов Молдовы произведений этих авторов. Надеемся, что эта информация будет полезна и для молодых исследователей в области литературоведения и дидактики преподавания литературы.

Виктор Кондратьевич Гейнц (Viktor Heinz) родился в 1937 г. в селе Ново-Скатовка (быв. Шёнтал) Омской области, умер в 2013 г., в Гёттингене (Германия). Учился в Новосибирском педагогическом институте на факультете иностранных языков, кандидат филологических наук, доцент Омского пединститута.



Известен как писатель, поэт и переводчик (издал около 20 книг), собиратель народных изречений и прибауток по этническим немецким селам. Тематикой его произведений является эпоха, в которой он жил, и чувства людей этой эпохи. Он заведовал отделом литературы газеты *Freundschaft*. В Германию эмигрировал в 1992 г. Является автором книг *Lebensspuren, Wo bist du, Vater?*, *Der brennende See, Zarte Radieschen und anderes Gemüse* и др. Вершина творчества Виктора Гейнца – роман *Der brennende See*. Герои-антагонисты этого романа – молодой врач Клаус Хеллеман и сотрудник службы безопасности Ульрих Росбах, а также большой город и антиутопическое местечко Teufelsberg (Чёртова гора) – являются основой движения конфликта в романе.

Гуго Вормсбехер (Hugo Wormsbecher) родился 26 июня 1938 г. в АССР немцев Поволжья, в 1941 г. был вместе с родителями депортирован в Сибирь. Служил в армии, был рабочим, учителем, сотрудником немецких газет *Freundschaft* (Целиноград) и *Neues Leben* (Москва), редактором альманаха *Heimatliche Weiten*. Окончил Московский полиграфический институт, редакторский факультет, состоял в движении российских немцев за их реабилитацию, был одним из основателей и сопредседателем общества *Wiedergeburt*, Международного Союза российских немцев, ФНКА, Общественно-Государственного фонда *Российские немцы*, первого в истории российских немцев профессионального Камерного ансамбля,

Общественной академии наук российских немцев, проекта Энциклопедии российских немцев. Был членом Государственной комиссии СССР по проблемам советских немцев, Оргкомитета по подготовке 1 съезда немцев СССР, Межправительственной Российско-Германской комиссии по поэтапному восстановлению государственности российских немцев, Экспертного Совета при Комитете по делам национальностей Государственной Думы РФ. Живет в Москве.

Гуго Вормсбежер является автором ряда книг, повестей, рассказов, киносценариев, многочисленных публикаций по истории, культуре, литературе, актуальным проблемам российских немцев. Он член Союза журналистов и Союза писателей СССР. Его повесть *Unser Hof* (1969) стала первым произведением о трагической судьбе депортированных российских немцев (увидела свет через 16 лет после ее написания). Документальная повесть *Deinen Namen gibt der Sieg dir wieder* (1975) впервые затронула тему трудармии. Это повесть о советском солдате, немце по национальности, участнике войны, прошедшем боевой путь от Сталинграда до Берлина.

Нелли Косско (Nelli Kossko), урожденная Мазер, род. в 1937 г. в семье учителя в селе Мариенхайм, в одной из бывших немецких колоний Причерноморья. В 1945 г. ее вместе с матерью сослали вначале в Костромскую область, а позднее на Колыму. После отмены в середине 50-х указа о спецпоселении для российских немцев Нелли Косско смогла поступить в институт иностранных языков в Свердловске. Окончив его, она преподавала немецкий язык, методику его преподавания и литературу в институтах в Нижнем Тагиле, Тирасполе и Бельцах. В 1975 году вместе с семьей переехала в Германию. Работала на радиостанции *Deutsche Welle* в Кельне, а выйдя на пенсию, основала русскоязычную газету *Восточный экспресс* для переселенцев – российских немцев. За свою многолетнюю и успешную работу в области интеграции переселенцев Нелли Косско удостоена высшей государственной награды Германии – орденом *За заслуги перед Федеративной Республикой Германия*.



Нелли Коско занимается и писательской деятельностью. Ее перу принадлежит трилогия *Die Quadratur des Kreises* (*Судьбы нетканое полотно*), которая включает в себя повести *Die geraubte Kindheit* (*Украденное детство*), *Am anderen Ende der Welt* (*На краю земли*) и *Wo ist das Land* (*Место под солнцем*). Она во многом автобиографична. Это литературное произведение о тяжелой судьбе российских немцев, основанное на реальных исторических фактах.

В первой части автор рассказывает о жизни школьницы Эммы и её матери Марии Вагнер на поселении в Костромской области. Они оказались там после того, как в мае 1945 года в СССР из Германии были возвращены бывшие советские граждане, в том числе и российские немцы. Во второй части действие переносится на Колыму, куда Мария Вагнер с Эммой отправились в 1952 году, чтобы соединиться с сыном Эдуардом, попавшим после войны в лагерь. В третьей части книги Эмма, преодолевая препятствия, получает образование, находит работу, но в поисках родины уезжает в Германию.



Гергенрёдер Игорь Алексеевич (Igor Nergengröther) род. в 1952 г. в Бугуруслане (Россия) в семье выселенных во время войны поволжских немцев. После окончания школы в 1970 работал в городской газете корреспондентом. В 1976 с отличием окончил факультет журналистики Казанского университета. Работал в газетах Латвии, Среднего Поволжья, Молдавии. В 1985 дебютировал в литературе, его рассказы и повести печатались в коллективных сборниках, альманахах и журналах СССР. В 1993 вышел 30-тысячным тиражом сборник *Русский эротический сказ* (Бендеры). С 1994 живёт в Берлине, собкор и автор выходящего во Франкфурте-на-Майне ежемесячного журнала *Литературный европеец*. Член правления Союза русских писателей Германии, состоит в организации *Literarisches Colloquium Berlin*. Лауреат премии журнала *Литературный европеец*.

Цикл повестей о гражданской войне *Комбинации против Хода* *Истории* был написан И. Гергенрёдером на основе воспоминаний его отца, который в возрасте пятнадцати лет воевал на стороне белых. Правда о белом и красном движении представлена в повестях Гергенрёдера из первых рук как документальный факт, как истина, не требующая доказательств.

Александр Райзер (Alexander Reiser) – род. в 1962 году в Омской области. Служил в Советской армии, работал рыбаком на судах Владивостокской базы тралового и рефрижераторного флота. Окончил факультет журналистики Дальневосточного государственного университета и работал затем в различных газетах Приморья, был редактором литературного альманаха *Голос*. В Германии живет с 1996 года (Берлин). Член Союза писателей и Союза журналистов Германии. Редактор немецкоязычного сборника *Berliner Literaturblätter der Deutschen aus Russland*.



Автор книг *Старое Евангелие от Иоанна*, и *Возвращение Одиссея* на русском языке, сборников юмористических рассказов *Die Luftpumpe. Lustige Kurzgeschichten aus dem Leben der Aussiedler* и книги *Robbenjagd in Berlin* на немецком языке и сборника *99 Anekdoten von Aussiedlern* на русском и немецком языках. Автор многочисленных статей и публикаций как в немецкой, так и русскоязычной прессе Германии и России. Роман *Эмиграция по Фрейд*, а также ряд его рассказов были опубликованы в литературном журнале *Дальний Восток*.

Творчеству писателей из среды российских немцев второй половины XX – начала XXI вв. характерно следующее:

- неуклонные заявления о своей принадлежности сугубо к русской или немецкой культуре;
- беспрестанные, мучительные попытки самоидентификации;
- взаимопроникновение немецкой и русской культур, а также культур народов бывших союзных республик;
- горькие размышления о судьбе территориально разбросанного, униженного народа;
- сложные проблемы идентификации на новой родине, в Германии;

- лингвистические особенности их произведений
- ✓ русско-немецкий билингвизм;
- ✓ наличие русицизмов в произведениях. Так, русская пословица *Бог троюу любит* переведена у Германа *Die Dreifaltigkeit findet Gottes Wohlgefallen* вместо *Aller guten Dinge sind drei*; у Косско выражение *Заронить семена сомнения в ее душу* переведено *Samen des Zweifelns auf ihre Seele werfen* вместо *Samen des Zweifelns auf ihre Seele streuen*; Гейнц дословно переводит с русского выражение *Наступить на горло собственной песне* – *Dem eigenen Lied auf die Kehle treten müssen*.
- ✓ диалектные слова и выражения в произведениях, придающие им особый колорит – *Die schenste Sproch uf dr ganza Welt; Nach dem Krieg in ein verschneites sibirisches Dorf verbannt, lebte sie weiter, wie sie es “von dr Hoim gwehnt war”*; *Ich biet’ de Leit die Zeit, wie mir dr Schnawl gwachsa isch, und wer mich net verstehta tut, dem kann mr ewet net me helfa! Ich mechte, bittschen, drei Pfund Kartoffel und finf rote Beete!* (Косско), *das schene ‘Teitschlant’* (Герман).

В российско-немецкой литературной среде выделяются следующие виды использования языка в творчестве (Зейферт 2007: 53-63):

- полное (двустороннее) двуязычие;
- неполное (одностороннее) двуязычие;
- одноязычие.

В большинстве случаев российские немцы владеют, порой в разной степени, русским и немецким языками. Представители старшего поколения сохраняют в творчестве немецкий язык. Новое поколение российских немцев, выросшее в СНГ или в Германии, нередко проявляет знание одного языка, в зависимости от места проживания, – соответственно русского или немецкого, хотя и интересуется вторым “родным” языком.

Русско-немецкий билингвизм – органичная составляющая российско-немецкой идентификации, что демонстрирует среднее поколение, нередко владеющее двумя языками.

Литература:

Зейферт, Елена. *Современная литература российских немцев как фактор самоидентификации*

getmedia.msu.ru/newspaper/creators_vector/article/zejfert/literature.htm
(доступ – 24.04.18).

Podelo, Julia. Russlanddeutsche Literatur

https://opus4.kobv.de/opus4.../Russlanddeutsche_Literatur.p... (доступ – 24.06.18).

EXOTISMELE ÎN SISTEMUL LIMBII

Svetlana STANȚIERU,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Aurelia CODREANU,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Zusammenfassung: *Die Studie stellt den Begriff des Exotismus in Frage. Es ist aus dem Bereich der Literaturwissenschaft entlehnt und bezeichnet Realitäten aus anderen Sprachen, mit denen die lokale Färbung wiedergegeben wird. Das Exotismus bezeichnet Dinge und Gewohnheiten eines Volkes und bedeutet eine Gruppe von Wörtern, die Teil des Wortschatzes einer Sprache ist. Das exotische Wortschatz kann nach verschiedenen Kriterien klassifiziert werden: semantisch, geografisch usw. und wird auf eine bestimmte Art wiedergegeben.*

Cuvinte-cheie: exotism, etnografism, realie, etnie, cultură, grup semantic, vocabular cu sferă de utilizare limitată.

Sistemul lexical al limbii române constituie compartimentul cel mai labil al limbii și cel mai deschis influențelor din afară, care, după cum bine știm, se divizează în două mari subsisteme: fondul lexical de bază și fondul lexical auxiliar sau suplimentar. În linii mari, fondul lexical de bază rămâne neschimbat de-a lungul secolelor, în timp ce fondul auxiliar, numit și vocabular cu sferă de utilizare limitată, se caracterizează prin mobilitate relativ mare, incluzând straturi lexicale distincte: neologisme, arhaisme, regionalisme, argotisme, jargonisme, barbarisme, profesionalisme, exotisme etc. Astfel, straturile lexicale pot fi examinate din diferite perspective: temporală (lexicul arhaic și neologic), socială (lexicul argotic, de jargon, profesional etc.), spațială (lexicul regional și cel exotic) etc. În ceea ce privește lexicul exotic, la o examinare atentă a literaturii de specialitate,

constatăm că acesta este trecut cu vederea, ceea ce ne-a determinat să cercetăm exotismele în sistemul limbii române.

În literatura de specialitate nu există un concept unic cu privire la noțiunea de exotism, termenul fiind împrumutat din domeniul științei literare. În prezent, pentru conceptul în discuție se mai utilizează termenii: lexic fără echivalent, străinism, localism, ladism, alienism, lexic intraductibil, lacună, item specific culturii, realia etc. (Vlahov *et alii* 1980: 36), fără însă a fi atestate definițiile acestora fie în dicționarele explicative, fie în cele lingvistice. Mai mult, riscul de a confunda aceste noțiuni este cu atât mai mare, cu cât toate au fost „trecute” / percepute ca niște „pete albe sau lacune” pe harta semantică a unei limbi.

Termenii sus-numiți implică un grad de ambiguitate, datorat, în primul rând, contextelor eterogene în care apar, lăsând loc de interpretări multiple, nefăcându-se o delimitare certă. În opinia noastră, îndeosebi, merită atenție termenii de *exotism* și *etnografism*.

Exotismele, în opinia lui Nicolae Corlăteanu, sunt „împrumuturi lexicale directe din alte limbi și se folosesc la redarea coloritului local, exprimând specificul național al unui popor și încadrându-se în categoria etnografismelor lingvistice” (Corlăteanu 2001: 45): *kimono*, *sari tequila*, *lasagna*, *peso*, *litchi* etc.

Etnografismul este unitatea linguală care desemnează realii specifice unei etnii, unei culturi, neavând echivalent într-o altă limbă, fiind deseori intraductibil. Bunăoară, unitățile de vocabular din limba română: *mămăligă*, *sângerete*, *doină*, *colind*, *cațaveică*, *catrință*, *fotă*, *ițari* etc.

Între exotisme se disting mai multe grupuri semantice:

- **titluri, profesii:** *bei* „gubernator al unui oraș sau al unei provincii din fostul Imperiu Otoman”, *hidalgo* „titlu purtat, în Evul Mediu, de unii nobili spanioli; persoană care purta acest titlu”, *haham* „țâietor de vite și păsări de sacrificiu la evrei”, *sultan* „titlu dat monarhului din Imperiul Otoman și din alte țări musulmane”, *pan* „denumire dată (în Evul Mediu) nobililor polonezi”, *șeic* „căpetenie a unui trib arab”, *picador* „persoană care participă la luptele cu tauri, stând călare în arenă, înarmat cu o lance, și împingând taurul spre toreador sau matador ori intervenind când viața acestora este în primejdie”, *rajah*

„titlu purtat de șeful statului în India antică și feudală, devenit mai târziu titlu princiar” etc.;

- **unități monetare:** *cordoba* (Nicaragua), *cruzeiro* (Brazilia), *escudo* (Portugalia, Chile), *eyrir* (Islanda), *lat* (Letonia), *lek* (Albania), *leva* (Bulgaria), *lit* (Lituania), *kip* (Laos), *tugrik* (Mongolia), *zlot* (Polonia) etc.;
- **articole de vestimentație:** *abaya* „vestmânt lung, negru, destul de lejer, care este revăzut adesea cu fermoar sau cu nasturi în față, purtat de femeile islamice”, *burka* „îmbrăcăminte tradițională musulmană pentru femei, formată dintr-o mantie lungă și largă, care acoperă în întregime corpul cu o zonă de țesătură rărită în dreptul ochilor”, *ghutra* „acoperământ tradițional specific arabilor saudiți, constând dintr-un șal purtat liber pe vârful capului. Deasupra, în jurul capului, se poartă o sfoară neagră răsucită”, *kandoora* „veșmânt lung, alb, destul de lejer, care este prevăzut adesea cu nasturi în față, purtat de bărbații musulmani”, *sari* „piesă principală din costumul femeiesc tradițional indian, constituită dintr-o fâșie de țesătură dreaptă, care se înfășoară în jurul corpului ca o fustă strâmtă, un capăt strângând mijlocul ca un cordon, iar celălalt capăt, liber, aruncându-se peste umăr”, *șalvari* „pantaloni lungi, foarte largi, cu răscoiala mică, strânși la gleznă, purtați mai ales în Orientul Mijlociu, atât de bărbați, cât și de femei” etc.;
- **băuturi:** *burbon* „wisky fabricat în SUA”, *maraschina* „lichior italianesc preparat din vișine sau din cireșe amare”, *o-cha* „ceai verde japonez, nelipsit în restaurantele în care se servește sushi”, *ouzo* „băutură alcoolică tradițională grecească, obținută prin distilarea boastei de struguri urmată de aromatizarea cu semințe de anason, fenicul și alte plante aromatice”, *sake* „băutură alcoolică specifică Japoniei, produsă din orez fermentat, care se bea de obicei fierbinte”, *stroh* „rom foarte tare, puternic condimentat, originar din Austria”, *xeres* „vin de calitate superioară, cu un grad înalt de tărie, cu aromă și buchet specific, originar din Spania”, *tequila* „băutură alcoolică de origine mexicană, obținută prin fermentarea sucului de agave” etc.;
- **mâncăruri / bucate:** *dolmadakia* „mâncare tradițională grecească, un fel de sărmăluțe din viță-de-vie, umplute cu carne”, *clafouti* „prăjitură

originară din Franța, preparată din aluat și fructe proaspete”, *haggis* „mâncare națională scoțiană, care se aseamănă cu drobul de miel”, *poliș* „cârnat polonez”, *porridge* „mâncare preparată din fulgi de ovăz sau de porumb, care constituie una dintre mâncărurile tradiționale engleze” etc.;

- **fructe exotice:** *guava* „fruct provenit din Africa, zemos, cu aromă de căpșuni și pere, cu o coajă de culoare verde-gălbuie și miez alb, galben, roz sau roșu bogat în vitamine (A, C), fibre, potasiu, fosfor și cu gust acrișor-picant”, *kiwano* „fruct provenit din Israel, de forma unui castravete scurt și gros, cu țepi, de culoare gălbui-roșiatică, cu gust răcoritor amintind de cel al bananei”, *mangustan* „fruct tropical, provenit din Brazilia, de forma unui măr de mărime mijlocie, mai turtit sus și jos, cu pulpă albă și răcoritoare, dulce și parfumată, cu sâmburi comestibili”, *noni* „fruct exotic, ce are originea în Polinezia, Tahiti și insulele Hawaii, având o formă ovoidă de culoare galbenă atunci când este copt, cu un gust iute-acrișor și un miros înțepător” etc.;
- **vietăți (animale, păsări, pești):** *argal* „mamifer erbivor paricopitat, rumeșor, din genul oilor sălbatice, răspândit în Asia Centrală”, *chow-chow* „rasă de câini originari din China”, *coati* „mamifer arboreal din America de Sud, din genul *Nasua*, care are corpul alungit și capul terminat cu rât”, *cuandu* „porc spinos care trăiește în pădurile Americii de Sud, între Amazon și Bolivia”, *guanaco* „specie de lamă sălbatică din Anzii chileni”, *iguană* „gen de șopârle mari din regiunile tropicale și subtropicale ale Americii de Sud”, *impala* „antilopă din Africa australă și orientală, al cărei mascul are coarnele în formă de liră”, *jaguarundi* „pisică sălbatică, cu corpul foarte alungit, care trăiește în pădurile din America Tropicală”; *ara* „papagal mare din America de Sud”, *cacadu* „papagal din Australia”, *emu* „pasăre terestră, asemănătoare cu struțul, originară din regiunea de stepă și deșert din Australia și Tasmania”, *jacana* „fazan de apă din America Centrală și din zonele tropicale ale Africii”, *kakapo* „papagal-bufniță din Noua Zeelandă”; *gurami* „pește originar din Thailanda și Sumatra”, *piranha* „pește de pradă, care trăiește în bancuri mari, în fluviile din America de Sud” etc.;

- **dansuri:** *ballas* (Grecia), *bassa-nova* (Brazilia), *caciucea* (Andaluzia), *calypso* (America Centrală), *carioca* (America Latină, Brazilia), *ceardaș* (Ungaria), *cracoviac* (Polonia), *flamenco* (Spania), *gavata* (Franța), *gopak* (Ucraina), *jaleo* (Spania), *mazurca* (Polonia), *samba* (Brazilia) etc.;
- **instrumente muzicale:** *bandoneor* (Argentina), *balalaică* (Rusia), *banjo* (Africa), *biwa* (Japonia), *bouzouki* (Grecia), *sitar* (India) etc.;
- **locuințe:** *bungalow* „locuință construită de europeni în India, din lemn sau împletituri de trestie, fără etaj, înconjurată de verande și de vegetație”, *iglu* „colibă făcută din gheață sau din zăpadă în care trăiesc, temporar, unele triburi de eschimoși în sezonul de vânătoare polară”, *iurtă* „locuință specifică pentru populațiile nomade din Asia Centrală și din Sud-Vestul Asiei, de formă conică (la mongoli) sau semisferică (la turci), alcătuită dintr-un schelet de zăbreli de lemn în formă de cerc, acoperit cu pâslă sau piele”, *izbă* „casă țărănească din bârne, specifică satelor rusești”, *wigwam* „cort de piele, colibă a indienilor din America de Nord” etc.;
- **așezări umane:** *aul* „sat de munte în Crimeea, în Caucaz și în Asia Centrală”, *kampong* „sat în Java și Indochina”, *kraal* „așezare rurală a populațiilor bantu din Africa de Sud, în care colibele sunt dispuse în cerc, în jurul unei piețe centrale” etc.;
- **sărbători, tradiții:** *bairam* „numele a două mari sărbători la musulmani, care se celebrează după postul Ramadanului”, *pesach* „paștele evreiesc”, *purim* „sărbătoare evreiască care comemorează eliberarea poporului evreu din Imperiul Persan-Babilonian antic după execuția lui Haman în 427 î.d.Hr.”, *ramadan* „postul cel mare, cu durată de o lună, în timpul căruia musulmanii practică o abținere totală de la răsăritul până la apusul Soarelui”, *maslenița* „tradiție străveche, cu rădăcini în păgânism, presupune cântece și dansuri în aer liber și, desigur, consumul clătitelor, considerate în antichitate simbol al soarelui, iar momentul culminant al sărbătorii este arderea unei sperietori ce reprezintă iarna” etc.;
- **forme și regiuni peisagistice:** *bolson* „regiune joasă a unui deșert montan, acoperită cu roci detritice și mărginită de stânci abrupte, specifică mai ales regiunilor deșertice din SUA și Mexic”, *caatinga*

„pădure tropicală rară, din Estul Podișului Braziliei și din Venezuela, formată din arbuști și arbori mici, desfrunziți în anotimpul secetos, din pajiști cu mărcinișuri și din ierburi dure”, *landă* „șes de pe țărmurile Oceanului Atlantic, format din nisipuri neproductive, fixate (prin vegetație) sau mișcătoare”, *pampas* „câmpie întinsă, acoperită cu ierburi și cu tufișuri, caracteristică regiunilor cu climă subtropicală și temperată din America de Sud”, *scrub* „fitocenoză caracteristică Australiei Centrale, în care predomină tufișuri xerofite și, rar, eucalipti”, *tundră* „zonă de vegetație situată la nord de zona pădurilor, în apropierea zonei polare arctice, formată din mușchi, licheni, unele graminee, arbuști pitici, tufișuri scunde etc.” etc.;

- **vânturi:** *bora* „vânt puternic de iarnă, uscat și rece, care bate dinspre culmile montane orientate în lungul țărmurilor către marea mai caldă, în special pe coasta răsăriteană a Mării Adriatice și în Italia nordică”, *chinook* „vânt cald și uscat care coboară dinspre Munții Stâncoși spre preria nord-americană”, *khamsin* „vânt uscat, cu nisip, asemănător cu siroco, în Egipt”, *harmattan* „vânt fierbinte și uscat ce suflă din Nord-Est sau Est în Sudul Saharei, în special iarna”, *mistral* „vânt puternic, rece și uscat, care suflă iarna în Franța, din valea Ronului spre Marea Mediterană”, *pampero* „invazie de aer rece, violent, dinspre Patagonia spre zona tropicală a Americii de Sud, în timpul depresiunilor ciclonice”, *siroco* „vânt cald și uscat care bate pe coastele Mării Mediterane” etc.

Ținem să menționăm că unii cercetători, pe lângă aceste grupe semantice, includ în categoria exotismelor și numele proprii (Suprun 1958: 53): *Jan, Huan, Djon, Gans, Ivan* etc.

Totodată, lexicul exotic poate fi divizat și în „serii naționale”: germană (*kaizer, șnaps* etc.), turcă (*baclava, chebap, cadiu* etc.), japoneză (*ikebana, jiu-jitsu, kakemono, kyudo* etc.), indiană (*guru, sari, verandă, yoga, taifun* etc.), italiană (*pizza, spaghetti, ravioli, broccoli, lasagne, mozzarella, tortellini, gondolă* etc.) etc. Acestea sunt percepute drept unități de vocabular care desemnează realii specifice unei etnii, constituind clasa vocabularului cu sferă de utilizare limitată. Aflându-se mereu la periferia lexicului, creează asociații cu realii din țări/ state concrete: de exemplu,

vălul islamic – *hijab*, în Malaezia se numește *tudung*, în Senegal – *ibadou*, în Insulele Comore – *kichali*.

Or vorbitorii unei limbi, chiar dacă, în mod direct, nu contactează, de cele mai multe ori, cu aceste realii, le cunosc datorită literaturii, cinematografiei, televiziunii etc. Ținem să menționăm, în acest sens, că unele exotisme ajung să fie (re)cunoscute de către vorbitori, devenind uzuale (îndeosebi, fiind vorba despre denumiri de produse alimentare, denumiri de preparate culinare, de articole de vestimentație, denumiri de dansuri, unități monetare etc.), fiind, evident, înregistrate în dicționare, în timp ce altele, sporadic, apar și dispar din lexicul vorbitorilor. Cuvintele care sunt astăzi pe buzele tuturor, atât în mediul urban, cât și în cel rural: *pizza*, *sushi*, *panetone*, *martini*, *whisky*, *cappuccino*, *mascarpone*, *broccoli*, *zucchini*, *maracuya*, *pomelo* etc. nu mai sunt cunoscute doar din imagini și catalogate „exotice”, datorită globalizării. Or „globalizarea sau mondializarea oferă națiunilor angajate într-un astfel de proces posibilitatea înțelegerii unitare a realităților de tot felul, având ca rezultat firesc și imediat omogenizare conceptuală și lingvistică” (Pamfil *et alii* 2013: 117).

Exotismele se transformă „în cadrul general al cunoașterii”, condiționând îmbogățirea cu noi cunoștințe vizavi de o nouă cultură. Ținem să menționăm că în literatura de specialitate se delimitează două tipuri de exotisme: a) exotisme cu sferă largă de utilizare, care redau realii specifice mai multor țări: *hijab* „toate tipurile de vâl plasate în fața unei ființe sau a unui obiect pentru a le ascunde vederii sau a le izola”, *burka* „haină purtată de femei în unele tradiții islamice pentru a acoperi trupurile lor în locurile publice”, *euro* „unitate monetară în unele țări UE” etc.; b) exotisme cu sferă restrânsă de utilizare: *bundestag* „adunare legislativă în Germania”, *dumă* „denumire a Camerei Inferioare a Parlamentului din Federația Rusă”, *seim* „adunare reprezentativă pe stări în Polonia, denumită și Parlament sau Dietă” etc.

O particularitate structurală a exotismului este că, spre deosebire de cuvintele împrumutate, care impun adaptarea fonetică și morfologică, acestea posedă mai multe caracteristici:

- își păstrează forma din limba de origine;
- îndeplinesc funcția denominativă;
- sunt cuvinte monosemantice;

- nu intră în relație de sinonimie;
- nu intră în relație de antonimie.

Atestarea în scris a exotismelor se face remarcată prin modul în care se scriu, acestea uneori fiind redată italic, altele fiind explicate în text sau în *Notele* din josul paginii sau în *Notele* de la finalul operei, de autorii care le folosesc sau de editori, precum: „A pornit să-și laude marfa și să-și îndemne cumpărătorii să asculte cum *cadânele* dincolo de *fergeaua* coborâtă pe chipul fiecăreia dintre ele, gem de singurătată.” (Nicolae Dabija, *Nu vă îndrăgostiți primăvara!*, p. 6); „Mirosul fructelor umplea toată casa. Mai ales de Anul Nou, când la armeni e încă postul Crăciunului și se fierbe în cratițe mari *anuș-abur*. Care în traducere ar însemna „supă dulce”. E un fel de colivă, numai că în grâul fiert se amestecă tot felul de fructe: smochine, curmale, stafide, nuci, portocale. Și, deasupra, se cerne o pudră de scorțișoară.” (Varujan Vosganian, *Cartea șoptelor*, p. 12); „Aduceau în Europa aerul melancolic al mirodeniilor. Se învăluiau în aburul cafelei și în aroma calupurilor de *lokhum*.” (Varujan Vosganian, *Cartea șoptelor*, p. 57); „Din Alep, odată cu căruțele pentru morți, veniră și câțiva saci cu *bulghur*, un fel de grâu decortecat, care le fu împărțit...” (Varujan Vosganian, *Cartea șoptelor*, p. 323) etc.

Etnografismele constituie o dificultate pentru traducători, acestea având un specific aparte și numind realități întâlnite doar în cultura respectivei etnii. În acest context, realiile – cuvinte care redau noțiuni specifice culturii materiale și spirituale ale unui popor – pentru care nu se pot găsi echivalente constituie o problemă în cadrul traducerii. Or, traducătorul „se ciocnește” de o clasă de cuvinte care se mai numesc idiotisme, acestea constituind categoria unităților lexicale caracteristice unei limbi și nu pot fi traduse cuvânt cu cuvânt în altă limbă, numit și *lexic intraductibil*.

Conchidem că studierea lexicului exotic și introducerea lui în dicționare, ori chiar elaborarea dicționarelor de exotisme, constituie o necesitate imperioasă în epoca globalizării, permițând astfel atât înțelegerea, cât și utilizarea corectă, din punct de vedere semantic, gramatical, ortografic și ortoepic, extinzând posibilitățile expresive ale limbii și nuanțând vocabularul.

Referințe bibliografice

Corlăteanu, Nicolae, *Încadrarea lingvistică în realitățile europene*, Chișinău, Editura ASEM, 2001.

Dicționar explicativ ilustrat al limbii române, Chișinău, Editura Arc: Gunivas, 2007.

Dicționar de cuvinte și sensuri recente / Andrei Dănilă, Elena Tambă, București, Editura Litera, 2014.

Pamfil, Carmen-Gabriela, Tamba Dănilă, Elena, *Neologismele recente în limba română – reflex al globalizării, în Metafore ale devenirii din perspectiva migrației contemporane. Național și internațional în limba și cultura română*, Iași, 2013, p. 117-123.

Ungureanu, Elena, *Dicționar tematic ilustrat (Locuința. Alimentația. Vestimentația. Îngrijirea corpului)*, Chișinău, Editura Arc, 2014.

Влахов, С., Флорин, С., *Непереводимое в переводе*, Москва, Международные отношения, 1980. Супрун, А., „Экзотическая” лексика, în *Филологические науки*, 1958, nr. 2, p. 51-54.

GRADUL DE ÎNVECHIRE A FRAZEOLOGISMELOR CU DOUĂ SAU MAI MULTE ARHAISME

Lilia TRINCA,

dr., conf. univ.,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Summary: *In traditional linguistics, phraseological units belong to the segment of natural language use which is opposed to creativity: they are stable, ready-made word combinations. They often conserve phonetic, grammatical, archaic lexical elements, constituting a historical result of language evolution, and, paradoxically, of language creativity. Semantic opacity, as well as syntactic "freezing", catalyses the phenomenon of preservation in the structure of phraseological units not only of one archaism, but also of two or more. Though small in number, the Romanian language contains such linguistic entities. The preservation of archaic elements in phraseology becomes possible due to their stability and idiomatic character, while the existence of entities with several archaisms implies the idea that these traits are scalar notions, that is, they have a much higher degree in these phraseological entities.*

Cuvinte-cheie: *frazeologism, arhaism, idiomaticitate, solidaritate lexicală, lexem determinant, lexem determinat.*

În lingvistica tradițională, frazeologismele aparțin aceluși segment de utilizare a limbii naturale, care e opus creativității: or, ele reprezintă asocieri stabile, „osificate” de cuvinte, care se repetă „de-a gata”. Ele conservă de multe ori elemente fonetice, gramaticale, lexicale arhaizate, constituind un rezultat istoric al evoluției, dar și, oricât de paradoxal ar părea, al creativității limbii. Opacizarea semantică, dar și „înghețarea” sintactică catalizează fenomenul conservării în structura frazeologismelor nu doar a unui singur arhaism, dar și a două sau mai multe. Limba română atestă asemenea entități lingvistice, deși puține sub aspect cantitativ. Dacă menținerea elementelor arhaice în cadrul frazeologismelor devine posibilă datorită *stabilității* și *idiomaticității* lor, atunci existența entităților cu mai multe arhaisme implică ideea că aceste trăsături sunt noțiuni scalare, adică au un grad net sporit în cazul acestor entități frazeologice. Astfel, expresiile de genul *A căuta (a întoarce, a umbla cu) chichițe și dulapuri, a afla gros pe gros, moși pe groși, a spune (a povesti, a îndruga, a promite) (la) moș pe gros, a-și lua tainurile și merticurile, cum e peșchirul și mundirul, netegea pe ipingea, de la vlădică până la opincă, a slobozi făgăduință, a ajunge (a fi, a se băga) slugă la dârloagă, a slobozi poghiazuri, a ajunge (a fi, a se băga) slugă la dârloagă; a fi (a intra, a se tocni etc.) slugă fără (cu) simbrie* ș.a. se caracterizează printr-un grad maxim de fuziune formală și semantică. Nu e suficient ca aceste îmbinări de cuvinte să aibă un sens unitar, formă fixă și să fie consacrate de uz, ele trebuie să posede un grad maxim de contopire în plan semantic. În consecință, aceste îmbinări de cuvinte își pierd totalmente identitatea inițială a elementelor lor componente, ultimele re-dobândind, la un loc, o identitate nouă, diferită de cea inițială. „Când semnificația generală a unei îmbinări de cuvinte, menționează Casia Zaharia, nu este comprehensibilă sau nu poate fi derivată din componentele frazeologismului, îmbinările sunt nemotivate, iar îmbinările complet nemotivate sunt idiomatice” (Zaharia 2007: 225). Gradul maxim de *idiomaticitate* asigură frazeologismului posibilitatea conservării a două sau mai multe elemente anacronice, neconforme normelor actuale ale limbii. Interdependența dintre elementele componente ale frazeologismelor ce conțin mai multe arhaisme se caracterizează, firește, printr-un anume specific. Astfel, am putea găsi puncte de tangență între acest gen de frazeologisme și *solidaritățile lexicale* (E. Coșeriu), adică implicațiile

sintagmatică între cuvinte (Porzig) sau „determinarea conținutală a cuvântului cu ajutorul clasei, arhilexemului sau lexemului, în sensul că o anumită clasă, un anumit arhilexem sau lexem se include în conținutul respectiv în calitate de trăsătură diferențială”⁶⁸. *Solidaritatea lexicală* reprezintă o relație orientată: bunăoară, unitatea lexicală franceză *aquillin* se folosește numai cu privire la nas, însă despre nas se poate spune și altceva, decât *aquillin*. Rolul *lexemului determinat*, în cazul frazeologismelor cu elemente arhaice, l-ar avea elementul-cheie – arhaismul, iar celelalte elemente componente ar reprezenta *lexeme determinante*. Distincția frazeologismelor de solidaritățile lexicale constă în faptul că între lexemul determinat și cele determinante nu există numai o dependență de sens⁶⁹, dar și o determinare lexicală, precum și implicații de ordin sintagmatic: de exemplu, elementul *boale* implică obligatoriu *a băga (în)*; *ișlic* – *a călca pe colțul (la coada)*; *roate* – *a pune (pe)* sau, eventual, *a băga bețe în...* ș.a.m.d. Dacă în cazul frazeologismelor cu un singur arhaism există doar o determinare unilaterală (elementul *boale* îl implică obligatoriu pe *a băga*, nu și viceversa), atunci în cazul frazeologismelor cu mai multe arhaisme, care la fel reprezintă o relație orientată, există o determinare bilaterală⁷⁰. Bunăoară, în frazeologismul *cum e peșchirul și mundirul*, constituentul *peșchir* implică (atât la nivel lexical, cât și la cel sintagmatic) constituentul *mundir* și viceversa: *mundir* implică (presupune în contextul apropiat) elementul *peșchir*; componentul *netegea* determină apariția imediată în discurs a cuvântului *ipingea* și viceversa (din frazeologismul *netegea pe ipingea*); *vlădică* – pe *opincă* și invers (din frazeologismul *de la vlădică la opincă*) etc. Asemenea determinare lexicală reciprocă sau încrucișată între componenții frazeologismelor constituie premisele pentru „cimentarea” frazeologismului, caracterizat prin *indestructibilitate* și *non-*

⁶⁸ Termenul de *solidaritate lexicală*, preluat de la Porzig, aparține lui Eugen Coșeriu (pentru detalii, a se vedea (Coșeriu 1992: 37-45).

⁶⁹ Lexemele determinante în cadrul solidarităților lexicale sunt acelea „al căror sens e prezent integral sau în formă de arhilexem ori clasem în alte lexeme în calitate de trăsături diferențiale” (Coșeriu 1992: 41).

⁷⁰ Determinarea poate fi și trilaterală (dacă în componența frazeologismului intră trei arhaisme) sau multilaterală, în funcție de cantitatea de arhaisme din structura frazeologismului.

compoziționalitate, și, drept consecință, mărirea gradului de sudură între elementele lui componente.

Suprapunerea arhaismelor contribuie la sporirea ponderii elementelor în cadrul frazeologismului: ele devin elemente-cheie – pivot sintactic – ce determină semnificația expresiei în întregime. Mai mult, ele oferă frazeologismului un colorit deosebit și o valoare stilistică inconfundabilă. Majoritatea acestor frazeologisme se caracterizează printr-o distinctă apartenență stilistică (ele aparțin stilului beletristic și colocvial). Indiscutabil, asemenea componente opace, sub aspect semantic, constituie obstacole în calea motivării sensului frazeologic și, de aceea, susțin caracterul lor idiomatic. Gradul sporit de „saturație” a frazeologismelor cu diverse elemente arhaice nu implică, în mod obligatoriu, un grad avansat de învechire a însuși frazeologismului și apropierea lui de patrimoniul pasiv. Frazeologismele care conțin un singur sau câteva arhaisme în componența lor pot aparține atât lexicului activ, fiind cunoscute și întrebuințate de majoritatea vorbitorilor limbii, cât și, în aceeași măsură, celui pasiv. În această ordine de idei, aceste frazeologisme se apropie mult de frazeologismele constituite din elemente aparținând lexicului activ, private de arhaisme, care, de asemenea, se pot arhaiza și ieși din uz (cf. *a pune cuiva odihnă, a face pradă, nu târzie vreme, a lega tabără, a lăsa la vatră* etc.). Pe de altă parte, frazeologismele arhaice cu două sau mai multe arhaisme pot rămâne foarte productive și frecvent utilizate. Cf. *Și mergând din sus la vale, / Rămânem iuft de parale* (A. Pann, 260); *Dăm cu paloșile în sus și care o fi drept, ăla drept să rămână, și care o fi vinovat, să pice paloșul pe el, să-l omoare* (Tinerețe fără bătrânețe, 193); *Ale mele (bucatele) le consider mai speciale și, atunci când fiicele sau rudele trebuie să ne pice pe oștepe, insist ca eu să fiu bucătarul* (Timpul, 21 martie, 2003, 13); *Unde să stea ea la vorbă deșartă cu oamenii și cu femeile curții, sau cu străinii carii veneau să-și ia tainurile și merticurile?* (P. Ispirescu, 321); *Încălecai pe un cocoș / Să vă spui la moș pe gros* (P. Ispirescu, 11); *Dragul meu Greucene, răspunse împăratul, nu pot să schimb nici o iotă, nici o cirtă din hotărârea mea* (P. Ispirescu, 17) etc.

Putem menționa, de asemenea, că prezența sau absența elementelor arhaice în structura frazeologismelor nu se află într-o legătură directă cu gradul de utilizare a lor, ba, dimpotrivă, atestăm chiar o discrepanță între

răspândirea (mai bine zis, ne-răspândirea) unității lexicale arhaizate și răspândirea unităților frazeologice ce o conțin, nesesizate drept anacronisme. Firește, multe din frazeologismele ce conțin mai multe arhaisme sunt învechite și căzute în desuetudine definitiv (*c-un finic tot calic; cum e peșchirul și mundirul; a-i pica poclon cuiva; a pica paloșul pe cineva; a-i arăta cuiva (a vedea, a ști) câte parale face șfanțul; un ort, un zlot, un tult și o oală de unt; cot de-un ort și ață de-un zlot ș. a.*), dar există și frazeologisme ce aparțin lexicului activ (*a spune moși pe groși; de la vlădică până la opincă; nu face daraua cât ocaua, sau mai mare daraua decât ocaua; netegea pe ipingea etc.*). Totuși, gradul de „învechire” a frazeologismului nu depinde de prezența în structura lui a arhaismelor, ci de alți factori, precum ar fi dispariția realiei denumite de frazeologism (cf. *a lega tabără* „a înconjura tabăra dușmanului”), concurența cu un alt frazeologism sau unitate lexicală (cf. *a face pradă – a fura; a pune cuiva odihnă – a întrerupe (o acțiune); a-și da solia – a da socoteală*) ș.a. Specificul acestor frazeologisme, caracterizate prin amalgamarea mai multor „ingrediente” – fixitate, non-compoziționalitate, unitate semantică, opacizare sporită, un grad maxim de idiomatizare – nu știrbește deloc din expresivitatea lor, ba dimpotrivă, o accentuează.

Referințe bibliografice

Zaharia, C., *Modele frazeologice în limbile germană și română* În Cristinel Munteanu (editor), *Discursul repetat între alteritate și creativitate*. Volum omagial Stelian Dumistrăcel, Iași, Institutul European, 2007, pp. 219-228
Coșeriu, E., *Solidaritățile lexicale* În *Revistă de lingvistică și știință literară*, 1992, 5, pp. 37-45

OPERE

Pann, A. *Povestea vorbii*, Chișinău: Editura Hyperion, 1992
Tinerețe fără bătrânețe, Basme populare românești, București, Editura pentru Literatură, 1961
Ispirescu, P. *Făt-Frumos cu părul de aur*, Chișinău, Editura Știința – Venus, 1994.

**ВОПРОСЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (В РУСЛЕ
ИДЕЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ)**

Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ,
dr., conf. univ.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

***Zusammenfassung:** In diesem Artikel werden die Fragen der Sprachentwicklung von Kindern des älteren Vorschulalters im Prozess der Bekanntschaft mit den sprichwörtlichen und spruchreifen Texten erforscht und wird die Bedeutung ihrer Aneignung zur Bereicherung der Muttersprache gezeigt. Die Autorin untersucht in diesem Zusammenhang die Erfahrungen der vorschulischen Bildungseinrichtungen und präsentiert ein Gesamtbild der Verwendung von kleinen folkloristisch-aphoristischen Genres in der mündlichen Rede der Kinder im Alter von 6-7 Jahren. In der Arbeit werden auch interessante Lehrmethoden für die Arbeit an Folkloretexten mit den Kindern betrachtet, die die Entwicklung der Ausdruckskraft und der Bildhaftigkeit der Rede beeinflussen und zum tieferen Verständnis der Ursprünge der Muttersprache beitragen, die sich in den Volksaphorismen widerspiegeln.*

Ключевые слова: родной язык, развитие речи, национальность, пословицы, поговорки, дети старшего дошкольного возраста, книга для детей.

Совершенствование системы образования в Республике Молдова направлено на гуманизацию образовательного процесса, реализацию принципа полиэтничности, создание благоприятных возможностей для познавательного, психосоциального развития и воспитания речевой культуры детей. В педагогическом процессе ДООУ все сферы духовных ценностей (культура, искусство, литература и народное творчество) должны стать органическим компонентом этого процесса.

В свете основных тенденций развития педагогики – гуманизации образовательного процесса и его открытости культуре – приобщение детей к народной культуре представляет собой одно из приоритетных направлений дошкольного образования.

В условиях современного дошкольного учреждения наблюдается недостаток культуры речевого общения, которое предполагает не только овладение языковыми нормами (фонетическими, лексическими, грамматическими), но и совершенствование выразительных средств языка в живом речевом общении, с опорой на народные афоризмы, которые отражают психофизическое здоровье человека и состоянием его души. В детской среде родной язык выступает в качестве средства общения и пронизывает разнообразные виды познавательной деятельности.

По утверждению К. Д. Ушинского, «... язык не только выражает жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь» (Ушинский 1974:271). Действительно, в родном языке проявляется такая ценностная категория как народность, отражающая обычаи и традиции, его особенности, склад мышления, нравственность, связь природы и человеческой души, строгая регламентация поступков каждого человека в обществе.

Педагогические исследования области речевого развития (Акулова 2007, Шибицкая 1972, Усова 1972, Крючкова 2007 и др.) установили, что становление детской речи требует широкого ознакомления с фольклорными текстами в единстве их содержания, выразительности языка и речевого воплощения.

Мы считаем, что речевое развитие детей подразумевает умение грамматически правильно и связно строить различные типы высказываний, владеть богатством и выразительностью родного языка (т.е. надо учиться говорить образно, умно и тактично). Это сконцентрировано в народных афоризмах, отражающих идеи добра и любви, моральные установки, которыми люди на протяжении веков руководствовались во взаимоотношениях друг с другом. В малых фольклорных афористических жанрах передается народная мудрость, которая оттачивалась веками, стремясь к образному выражению мысли в устной речи. В них лаконично и метко выражена мысль народа, которая через многие поколения передает общечеловеческие и национальные ценности.

Цель нашей работы заключалась в том, чтобы выявить знания детей о пословицах и поговорках и разработать методику

ознакомления детей с данными жанрами фольклора, которые развивают выразительность устной речи.

На первоначальном этапе мы выясняли отношение детей 6-7 лет к народному фольклору (ДООУ № 3 мун. Бэлць). Индивидуальная беседа с детьми (26 детей) выявила широкий круг читательских интересов. На вопрос «Какие книги вы любите?» дети отвечали: «Сказки» (100%), «Стихотворения» (80%), «Смешные истории» (50%). Дети обосновывали положительное отношение к сказкам тем, что они им давно и хорошо знакомы, отмечали увлекательность и фантастичность содержания, динамичность сюжета, яркость образов героев и красочность языка. На уточняющий вопрос «Какие ты знаешь пословицы и поговорки», большинство детей называли только 1-3 пословицы или поговорки. Следует отметить слабую осведомленность детей о фольклорных текстах, что снижает выразительность и образность их устной речи. В то же время нас интересовало, насколько часто дети используют в устной речи малые жанры фольклора в процессе общения и в разных видах деятельности (бытовой, игровой, прогулочной и т. д.). Результаты индивидуального обследования детей и наши наблюдения в течение месяца (сентябрь 2017) мы фиксировали в протоколах и обобщили качественные и количественные показатели в таблице № 1, представленной ниже.

Таблица № 1

Малые фольклорные афористические жанры в устной речи детей

№	Степень частоты использования детьми пословиц, поговорок в разных видах деятельности(в %)	Содержание пословиц и поговорок	Характеристика уровней восприятия детьми смысла пословиц и поговорок: очень высокий – ОВ ; высокий – В ; средний – Ср. ; низкий – Н .
1	Очень часто (7,68%)	1.Поспешишь – людей насмешишь. 2. Сделал дело – гуляй смело. 3. Без труда не	ОВ: хорошо понимают смысл пословицы, дают им правильное объяснение; высокий уровень употребления при

		вытащишь и рыбку из пруда. 4. Когда я ем, я глух и нем.	общении друг с другом, в различных ситуациях, особенно игровых, чувствуют ритм и рифму, четко проговаривают
2	Часто (15,38%)	1.Семеро одного не ждут 2.Любишь кататься – люби и саночки возить 3. Кто не работает – тот не ест. 4. Семь раз отмерь – один раз отрежь.	В: понимают смысл пословицы и поговорки; используют к месту в разных ситуациях, чувствуют ритмический рисунок пословицы, рифму; произносят четко, выразительно.
3	Редко (38,47%)	1.Один за всех, все за одного. 2. Меньше говори – больше делай. 3. Ешь лук от семи недуг 4. За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь.	Ср.: Дети не всегда понимают смысл слов, но запоминают и произносят, в целом, правильно; пытаются использовать в диалогической речи, но признают их монотонно, маловыразительно.
4	Очень редко (38,47%)	1.Когда семья вместе, то и душа на месте. 2. По одежке встречают, по уму провожают. 3. Кто рано встает, тому Бог много дает. 4. Семь бед – один ответ.	Н.: Дети используют в устной речи этот жанр детского фольклора, но очень редко; не всегда понимают смысл; иногда путаются в содержании или произносят часть пословицы искажают смысл, делают неправильно логические ударения; говорят быстро или медленно, проглатывая окончания.

Обследование показало, что испытуемые назвали 16 пословиц или поговорок, которые наиболее часто использовались в процессе общения в разных видах детской деятельности. Однако не все дети могли объяснить переносный смысл, несмотря на то, что правильно и

четко их произносили. Анализ таблицы показывает, что дети чаще всего употребляют пословицы а) о труде, об отношении к труду; б) о культуре и правилах поведения; в) о дружбе.

Наблюдения за детьми в течение месяца показали, что дети 80 раз к месту повторяли поговорки или пословицы в определенной речевой ситуации. Иногда в процессе речевого общения мы слышали новые: «Одна голова хорошо, а две – лучше» или «Слово не воробей, вылетит – не поймаешь» (вместо «вылетит» говорили «улетит»); «Не спеши языком – поспеши делом» (однако дети говорили «спеши делом»); «Без друга в жизни туго» (они говорили «плохо»). Чаще всего дети употребляли пословицы в конфликтной или смешной ситуации, что делало их речь образной. Пословица или поговорка, в которых заключена мудрость народа, оказывала влияние на разрядку конфликтной ситуации и подсказывала правильный выход из данного положения, т. е. народные афоризмы помогали создавать психологический комфорт, устанавливать добрые отношения в процессе совместной деятельности.

На первоначальном занятии, целью которого являлось формирование представлений о пословице и поговорке, мы объясняли детям, что у каждого народа на любой случай есть мудрая мысль-иносказание, которая передается не прямо, а с помощью других слов. Пословица учит, как правильно поступать, а как поступать нельзя, высмеивает лентяев и хвастунов. Мы предлагали детям рассмотреть два рисунка:





– Кто нарисован на этих рисунках?

– Что делают дети?

– Кого из них вы бы выбрали в друзья? Почему?

– Подумайте, в какой ситуации вы можете представить себя?

– Послушайте пословицу: «Если хочешь узнать человека, посмотри на его друга» и соотнесите ее с рисунками.

Дети пришли к правильному выводу, что друзья делают вместе и хорошее, и плохое.

Эти задания развивали умения оценивать ситуацию критически, устанавливать причинно-следственные связи: народ мудро подметил, что друзья похожи друг на друга своими поступками или поведением: хорошие поступки украшают человека, а плохие – говорят о безнравственном поведении, отрицательных чертах личности.

В центре «Библиотека» для детей была создана художественно-речевая среда: подобраны детские книги с иллюстрациями о пословично-поговорочных афоризмах, доступно раскрывающих веками накопленную народную мудрость. Детям читали книгу детского писателя А. Скобиоалэ (1941-2007) «Чему учит поговорка?» (Chişinău: Hiperion, 1991. 95 p). Приведем пример чтения рассказа «Абрикосы» из этой книги.

«Абрикосы»

Давно уже настало лето, а вот абрикосы во дворе у Стэникэ никак не созревали.

– Им не хватает тепла, – объяснял отец. – Потерпи немного.

Но Стэникэ не мог терпеть.

«Ага, – говорил он сам себе. – Тепла им не хватает! Так надо устроить тепло, причем настоящее.»

Он развел костер в овечьем загоне, за шалашом, где ветер не так дует. И помчался нарвать зеленых абрикосов.

Тут... шалаи загорелся. Хорошо еще, что соседи быстро прибежали с ведрами...



В процессе анализа текста мы задавали следующие вопросы: «О чем этот рассказ?», «Почему летом на дереве долго не созревали абрикосы?», «Что решил сделать Стэникэ, чтобы быстрее созрели абрикосы?», «Что случилось в овечьем загоне?», «Ребята, Подумайте, какую поговорку вы можете подобрать к этому рассказу?».

Задание оказалось сложным для детей, поэтому мы предложили детям поговорку: «Всякому овощу – свое время».

Объяснение было таким: «Фрукты и овощи созревают в разное время года: одни – весной, другие – летом, а третьи – осенью. Под словом «овощ» здесь подразумеваются плоды всех растений. Абрикосы очень нежные и любят солнечное тепло. Они созревают только летом под настоящими солнечными лучами».

Рассматривание юмористических иллюстраций И. Кырму оказало влияние на осознание детьми верных и точных народных наблюдений за развитием растений в разные времена года, которые отражены в поговорках. Мы предложили детям самостоятельно подумать над тем, подходит ли к этому рассказу другая пословица: «Все в свой срок: придет времечко, вырастет и семечко». Дети объяснили, что «все растения растут постепенно: весной сажают семена, когда земля уже теплая, они медленно растут, созревают и приносят нам плоды, но каждое растение вырастает «в свой срок», как говорится в пословице».

Привлекла внимание детей и книга Тамары Кремер «Необыкновенная раскраска с премудростями: мудрость с пеленок должен знать каждый ребенок!». Яркие красочные картинк-раскраски, стихи и альбомный формат книги помогли Т. Кремер создать своеобразную энциклопедию-раскраску пословиц и поговорок. Автор предлагает следующую методику: чтение стихотворений – рассматривание иллюстрации к тексту – объяснение смысла



пословицы – раскраска рисунка к данной пословице – воспроизведение пословицы. Например,

*Посадил морковь на грядки –
Будут сытыми зайчатки.
Вот на грядках все поспело,
Сделал дело – гуляй смело!* (Т.

Кремер)

Книга-альбом «Раскраска с премудростями» помогла понять значение пословиц и поговорок, почувствовать ритмический рисунок стихов и выделить в них пословично-поговорочный текст: «Встречают по одежке – провожают по уму», «Утро вечера мудренее», «Без друга в жизни туго», «Век живи – век учись», «Тише едешь – дальше будешь» и др.



В опытно-педагогической работе мы использовали разные методики ознакомления детей с пословицами и поговорками. Так, при

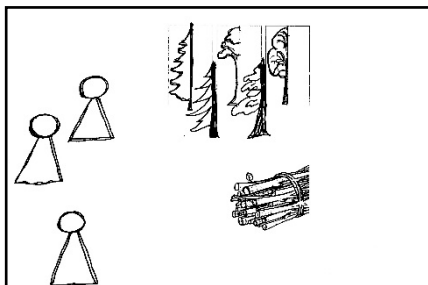
изучении поговорки «Кто в лес, кто по дрова» мы учили произносить ее четко, ритмично по группам:

I группа – «Кто в лес...»

II группа – «... кто по дрова».

Отвечая на вопрос: «Объяснит, какой смысл у этой поговорки?» дети пришли к следующему выводу: «Так говорят, когда несколько людей взялись за одно общее дело, но не договорились, как его выполнять. Каждый человек выполняет что-нибудь по-своему и ничего не получается. Поэтому говорят: «Кто в лес, кто по дрова»».

На наш взгляд, интересным приемом являлось графическое задание «Кто в лес, кто по дрова», которое способствовало развитию пространственных представлений, логического мышления, двигательного образа предмета, ритма. Так, на столе были приготовлены карточки с незаконченными рисунками и карандаши.



Мы предлагали детям рассмотреть рисунки и дорисовать объекты, а пунктирными линиями соединить людей с объектами (лес, дрова) для того, чтобы наглядно изобразить смысл поговорки.

Предложенная методика помогала осмыслить суть

поговорки, научиться произносить ее выразительно, представив наглядно-образно людей в предложенной ситуации, их определенные действия-движения и на этой основе сделать анализ иносказательного текста.

Далее мы выполняли игровое упражнение «Верно – не верно». Дети становились вокруг желтого круга, повернувшись спиной, а педагог стоял в центре круга и говорил: «Слушайте внимательно! Если я произнесу пословицу верно, вы мне похлопайте, а если неверно (например, *кто из леса, кто без дров; кто в лес, кто за дровами; кто по лесу, кто по дрова; кто в лесу, кто с дровами* и т. п.), то потопайте ножками».

Мы изучили и апробировали на практике наш многолетний опыт ознакомления с пословично-поговорочными афоризмами, которые, широко и многогранно отражают народную мудрость, утверждают вечные истины добра, любви и красоты. Это, своего рода, историческая память народа и одно из самых сильных средств традиционного народного воспитания, практическая реализация которого в каждом конкретном случае своеобразна и зависит от этнической специфики, педагогического опыта и профессионального мастерства педагога.

Таким образом, рассмотрев вопросы речевого развития старших дошкольников (на материале фольклорных текстов) мы пришли к выводу:

➤ в ДОУ необходимо широко использовать пословицы и поговорки, которые оказывают влияние на выразительность и образность родного языка, позволяют осмыслить истоки народной речи;

- освоение детьми детского фольклора оказало влияние на речевое «самовыражение» в разных видах художественно-речевой деятельности;
- освоение дошкольниками языковой культуры русского народа происходило в процессе организованной и целенаправленной деятельности, в которой педагоги использовали разные методики, способствующие осмыслению пословично-поговорочных афоризмов и овладению вербальными и невербальными средствами выразительности языка.

Библиография

Акулова, Ольга, *Влияние слушания произведений устного народного творчества на развитие выразительности речи старших дошкольников* в *Методические советы к программе «Детство»*, Санкт-Петербург, 2007, р. 262-279.

Крючкова, Дарья, *Использование малых жанров фольклора в процессе работы над звукопроизношением* в *Развитие речи и обучение родному языку детей дошкольного возраста: теория, методика, региональная практика : Материалы междунар. науч.-практ. конф. (11-12 окт. 2007)*, Елец, 2007, р. 151-158.

Усова, Александра, *Русское народное творчество в детском саду*, Москва, 1972, 76 р.

Ушинский, Константин, *Родное слово. Книга для учащихся* в *Ушинский, Константин, Избранные педагогические сочинения: в 2-х т.*, Москва: Педагогика, 1974, Т. 2. Проблемы русской школы, р. 269-348.

Шибцкая, Ээлита, *Влияние русского фольклора на сочинение сказок детьми* в *Художественное творчество и ребенок: Монография*. Под ред. И. А. Ветлугиной, Москва: Педагогика, 1972, р. 99-111.

АНАЛИЗ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ДИДАКТИКЕ ПЕРЕВОДА

Veaceslav DOLGOV,
dr., conf. univ.

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Annotation: *The article touches upon the study of the experience of organizing students' activity in "The Theory and Practice of Translation" class; in particular it is devoted to the analysis of the equivalents in the process of translating culturally-labeled vocabulary. The research is based on M. Yu. Lermontov's novel Герой нашего времени /The Hero of Our Time translated into Romanian.*

Ключевые слова: дидактика, перевод, культурно-маркированная лексика, приемы, трансформации, анализ.

В условиях современных реалий проблема диалога и взаимопонимания культур приобретает все большую актуальность. Одного владения иностранным языком для полноценной межкультурной и межъязыковой коммуникации оказывается недостаточно, ее участники нуждаются в знаниях о культуре, истории, нормах поведения и др. необходимой информации об изучаемых этносах. Также важно верно истолковывать тексты (как устные, так и письменные) на неродном языке и определять несоответствия, обусловленные культурными различиями. Перевод культурно-маркированной лексики⁷¹, как известно, является одной из сложных

⁷¹ Культурно-маркированная лексика представляет собой совокупность лексических единиц, фиксирующих знания о специфических чертах культуры носителей определенной лингвокультуры. В качестве синонимичных используются, например, «лексические единицы с культурным компонентом», «национально-окрашенные лексические единицы», «культурно-специфические лексические единицы» и др. Полагаем, в рамках данной статьи нет необходимости обсуждать вопрос о соотношении заявленного термина с другими терминами и понятиями (к примеру, «безэквивалентная лексика»), анализировать известные классификации и концепции. Отметим лишь, что термин «культурно-маркированная лексика» появляется в работах российских лингвистов в 80-х годах, и вслед за Н.Е. Меркиш и И.Е. Аверьяновой, мы понимаем под ним корпус лексических единиц, обладающих экстралингвистическим фоном и вследствие этого являющихся источником социокультурной информации.

специфических задач, которую нередко приходится решать в практике перевода вне зависимости от типа текста.

Дисциплина «Теория и практика перевода» относится к числу фундаментальных, изучаемых в V семестре студентами, обучающимися по специальностям 141.08.02 Русский язык и литература и 141.08.01 Румынский язык и литература. В ходе лекций студенты знакомятся, в частности, с содержанием таких понятий, как «адекватность» и «эквивалентность» перевода, изучают приемы, традиционно используемые в практике перевода, в том числе, культурно-маркированной лексики: транскрипция и транслитерация, калькирование, конкретизация, генерализация, экспликация (описательный перевод), компенсация, перевод с помощью аналога, адаптированный перевод и пр. В ходе лабораторных занятий закрепляются, расширяются и углубляются полученные знания. Разработанная система вопросов и заданий ориентирована, в целом, на активизацию и развитие аналитических способностей студентов, критического подхода к оценке качества варианта перевода. Культурно-маркированная лексика может быть использована в самых различных текстах, как нехудожественных, характеризующихся, по верному замечанию Н. С. Валгиной (Валгина 2003: 74), установкой на однозначность восприятия, так и художественных, реализующих установку на неоднозначность восприятия. В нашей работе мы исследуем специфику художественных текстов. В качестве материала были избраны два изданных после 2000 года варианта перевода романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», выполненные Паулом Анчелом и Леонте Ивановым.

Широко известно особая роль Кавказа в жизни и творчестве М. Ю. Лермонтова. Он *«с детства видел черкесов в лохматых шапках и бурках, скачки джигитов, огненные пляски, хороводы, праздник байрама, слышал горские песни, легенды, предания»* (Джаубаева 2008: 13). Поэтому неслучайно, что неизгладимые впечатления от природы, жизни и культуры многонационального Кавказа впоследствии легли в основу целого ряда его произведений. Мы не будем подробно останавливаться на данном вопросе, достаточно полно и всесторонне изученном биографами и литературоведами, а лишь отметим, что

предметом нашего внимания является культурно-маркированная лексика, в основном связанная с реалиями и культурой Востока, и сконцентрированная в соответствии со спецификой содержания преимущественно в двух частях первой главы романа.

Обратимся к описанию типов заданий. Известно, что нередко при работе с данной лексикой информации, представленной в толковых словарях, может быть недостаточно, а некоторые реалии и вовсе отсутствуют в лексикографических источниках (если это не культурологический словарь). Для актуализации данного тезиса студентам предлагается заранее самостоятельно выполнить следующее задание: выписать из первых двух глав по пять примеров лексем, называющих одежду и детали одежды; поселение, жилище и его части; социальный статус, чин, титул; религиозные понятия; напитки; растения; характерные явления традиционной культуры и др. Смысл каждого понятия следует определить на основе дефиниций толковых и энциклопедических словарей. А в аудитории каждому из обучающихся будет предложено найти перевод отобранных слов одной лексико-тематической группы и проанализировать способы их передачи. Возможным вариантом является работа с карточками в парах. Пример карточки:

Задание: дополните таблицу примерами перевода указанной лексики (один работает с первым переводом, второй – со вторым), как показано в начале таблицы. Совместно выберите один из вариантов и аргументируйте.			
Лексико-тематическая группа	Примеры	Перевод Паула Анчела	Перевод Ленте Иванова
Одежда	«черкесская мохнатая шапка» (185)	«căciula mițoasă de cerchez» (8)	«căciulă cercheză mițoasă» (10)
	«бурка» (187)		
	«чадра» (196)		
	«беишмет» (192)		

Помимо этого, студентам может быть предложено найти в переводах примеры транслитерированной и транскрибированной иноязычной лексики («Якши тхе, чек якши!» (192), «Урус яман,

яман!» (197), «йок» (193), «яман» (190) и др.) и обратить внимание на приемы переводчиков.

Второй тип заданий связан с анализом особенностей передачи топонимов, гидронимов, этнонимов, антропонимов. Студентам предлагаются карточки с материалом, который они должны проанализировать, определив переводческие приемы, и сделать выводы о роли примечаний. Пример карточки:

Этнонимы	Перевод Паула Анчела	Перевод Леонте Иванова
«Осетин-извозчик неутомимо погонял лошадей...» (185)	«Surugiul oset nu-și mai slăbea din goană caii...» (7)	«Vizitiul osetin * își îndemna fără istov caii...» (9-10) <i>Nota traducătorului:</i> <i>*Popor din Caucaz (trăitor în cele două Osetii, de Nord și de Sud), din neamul alanilor. Idiomul pe care-l vorbesc face parte de limbi iraniană.</i>
«Уж по крайней мере наши кабардинцы или чеченцы ...» (188)	« Kabardinii și cecenii * noștri...» (12) <i>Nota traducătorului:</i> <i>*Kabardinii din regiunea de vest a Terekului și cecenii din Caucazul Oriental erau cele mai războinice triburi de cerchezi.</i>	«La urma urmei, kabardinii * noștri, ori cecenii măcar...» (15) <i>Nota traducătorului:</i> <i>*Grup etnic de origine adigă (cercheză), care trăiește în Republica Autonomă Kabardino-Balkaria din Caucazul de Nord, precum și în republicile învecinate.</i>
Топонимы		
«Я ехал на перекладных из Тифлиса . Вся поклажа моей тележки состояла из одного небольшого чемодана, который до половины был набит путевыми записками о	«Veneam cu diligența din Tiflis . Întregul bagaj din trăsura mea consta dintr-un mic geamantan pe jumătate umplet cu note de drum din Gruzia *. ... Soarele începuse să se ascundă dincolo	«Călătoream din Tiflis *, cu caii de poștă. Întreaga încărcătură a telegii cu care mă deplasam consta dintr-un geamantan nu prea mare, umolet pe jumătate cu note de drum despre Gruzia Când am pătruns în Valea Koîșaur ** , soarele începea să coboare după crestele înzăpezite». (9) <i>Note traducătorului:</i>

<p>Грузии. ... Уж солнце начинало прятаться за снеговой хребет, когда я въехал в Койшаурскую Долину». (184)</p>	<p>de creastă înzăpezită a munților/ când am ajuns în valea Coişar». (7) <i>Nota</i> <i>traducătorului:</i> *Georgia.</p>	<p><i>*Actualmente Tbilisi, capitala Gruziei. Orice călător ce alegea sa meargă cu caii de poștă trebuia să posede o «foaie de drum», în care se specifica itinerarul, numele și funcția persoanei, dacă merge în interesul statului sau în cel personal, ce fel de cai să i se dea, de poștă sau pentru curieri, precum și numărul acestora.</i> <i>**Este vorba de drumul militar dinspre Tiflis spre Vladikavkaz, descris pentru întâia oară de Griboedov, în 1818. Cum notele de drum ale acestuia au fost publicate mai târziu, înțietatea descrierii acestor locuri din Caucaz îi revine lui Lermontov.</i> (9)</p>
---	---	--

Приведенных нами примеров, полагаем, достаточно, чтобы проиллюстрировать разницу в подходах двух переводчиков. Понимая, что недостаточно найти эквивалент для перевода иноязычной лексики, они снабжают эти языковые единицы примечаниями, которые представляют собой необходимую для верного понимания информацию. Однако эти примечания различаются как в количественном, так и в качественном отношениях.

Также студентам предлагается проанализировать способы передачи имен героев, в результате они могут сделать важные выводы о культурной маркированности антропонимов. Так, например, Максим Максимович в некоторых местах перевода Леонте Иванова оправданно назван *Maхim Maхimîci*. Этот вариант предпочтительнее, т. к. такую форму отчества русские используют в том случае, когда говорят о близком человеке, родственнике или друге. И писатель, как отмечают исследователи, использовал эту традиционную форму именно для того, чтобы подчеркнуть идею близости.

В третьем типе заданий используются поисково-направленный и частично-поисковый методы. Студентам, например, предлагается краткий фрагмент описания Койшаурской долины:

Славное место эта долина! Со всех сторон горы неприступные, красноватые скалы, обвешанные зеленым плющом и увенчанные

купами чинар, желтые обрывы, исчерченные промоинами, а там высоко-высоко золотая бахрома снегов, а внизу Арагва, обнявшись с другой безыменной речкой, шумно вырывающейся из черного, полного мглою ущелья, тянется серебряною нитью и сверкает, как змея своею чешуею (184-185).

Изучив и сопоставив варианты переводов данного фрагмента, они должны не только идентифицировать используемые переводческие приемы (лексические, грамматические, синтаксические, комбинированного типа), но и выявить положительные и отрицательные стороны каждого из них. В случае, если задание представляется аудитории сложным, можно предложить текст оригинала с уже подчеркнутыми словами/словосочетаниями или же раздать карточки с ограниченной выборкой языковых фактов. Пример карточки:

Задание: определите тип используемого переводчиками приема и объясните, какой из вариантов точнее. Аргументируйте ответ.		
Слова и словосочетания оригинала	Перевод Паула Анчела	Перевод Леонте Иванова
1.«... обвешанные зеленым плющом ...»	«...cu o manta verde de iederă...»	«...îmbrăcate în pluș verde...»
2.«...увенчанные купами чинар ...»	«... cu... o cunună de platani...»	«încununată cu pîlcuri de tufe de paltin»
3.«...золотая бахрома снегов...»	«...cușme de zăpadă aurie...»	«...canafurile aurii ale zăpezii...»
4.«...Арагва, обнявшись с другой безыменной речкой ...»	„...îmbrățișând un râuleț fără nume...»	«...Aragva, împreună cu o altă apă fără nume...»
5.«... сверкает , как змея своею чешуею ...»	«...sclipește ca un șarpe...»	«...sclipește aidoma solzilor pielii de șarpe...»

Студенты должны заметить, что в примере 1 первый переводчик опускает причастие «обвешанные» и использует метафору «manta verde de iederă», второй точнее передает смысл словосочетания, однако меняет заявленное причастие на вариант «îmbrăcate». Первый переводчик в примере 3 также использует иную метафору («cușme de

zǎradǎ»). В примере 2 студенты должны обратить внимание на то, как передается устаревшее слово «купы» и «чинара» (так называется восточный платан), а также на способы передачи категории множественности. В примере 4 внимание должно быть сконцентрировано на варианте второго переводчика, использующего две замены (*вместо «река» «арǎ», вместо «обнявшись» «împreună si»*). В примере 5 первый переводчик опускает совсем такую деталь, как «чешую».

Для самостоятельного закрепления предлагается выполнить следующее задание: проанализировать переводы указанных авторов отобранного фрагмента и создать свой вариант. В переводе следует подчеркнуть слова и словоформы, где использовались определенные трансформации, а ниже обосновать причину и необходимость их использования.

Полагаем, что разработанная система заданий, в комплексе с другими видами работы, предусмотренными курсиком по данному курсу, вносят вклад в развитие познавательной активности и самостоятельной поисковой деятельности обучающихся переводу, а также в формирование интерпретативных, коммуникативных и специальных компетенций.

Литература

Валгина, Н. С., *Теория текста*, Москва, Логос, 2003, с. 74

Джаубаева, Ф. И., *Экзотическая лексика в произведениях русских писателей о Кавказе: А.А. Бестужев-Марлинский, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Л.Н. Толстой. Опыт словаря*. Под ред. профессора К.Э.

Штайн, Ставрополь, Изд-во СГУ, 2008.

Лермонтов, М. Ю., *Собрание сочинений*: В 4 т., Ленинград, Наука, 1979-1981.

Un erou al timpului nostru / Mihail Lermontov; traducere din rusă de și note Leonte Ivanov, Iași, Polirom, 2015.

Un erou al timpului nostru / Mihail Lermontov; traducere din rusă de Paul Ancel. Chișinău, Cartier, 2003.

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ ОТКЛОНЕНИЯМИ В СЕМЬЕ

Лариса ЗОРИЛО,
dr., conf. univ.

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Zusammenfassung: *Dieser Artikel befasst sich mit der Frage der Bildung von Kindern mit Sprachstörungen in der Familie. Im Artikel sind die Schwierigkeiten vorgestellt, mit denen sich in der Sprechfähigkeit die Kinder des vorschulischen und jüngeren Schulalters treffen. Es wird die Notwendigkeit der gemeinsamen Arbeit der Pädagogen und der Eltern im Korrekturprozess betrachtet. Die Besonderheiten der Arbeit mit den Eltern werden aufgezeigt, die Formen ihrer Tätigkeit werden begründet und methodisch dargestellt, die den Prozess der Sprachentwicklung am wirksamsten beeinflussen.*

Ключевые слова: воспитание, речевые отклонения, психофизические нарушения, нарушения речи

Реформирование системы образования в нашей республике во многом повышает и способствует восстановлению приоритета семьи в воспитании детей, особенно тех, у которых имеются психофизические нарушения здоровья. Наблюдается стремление родителей и специалистов к сотрудничеству в интересах всестороннего развития ребенка и его полноценной социализации.

В целом ряде исследований (V. Gutu, И. Ворбан, И. Марковская, А. Майер, О. Зверева и др.) доказано, что формирование личности ребенка с особыми потребностями происходит под непосредственным влиянием семьи, от которой во многом зависит реализация педагогически целесообразного комплекса условий, которые реализует система образования.

Особо исследователи подчеркивают важность семейного воспитания в связи с необходимостью коррекционно-воспитательной работы, успех которой во многом определяется тесной взаимосвязью с эффективностью семейного воспитания.

В нормативно-правовых документах республики Молдова указано, что родители – участники образовательного процесса наряду с педагогическими работниками. В Законе РМ «Об образовании» отмечено, что родители являются первыми педагогами, они обязаны

заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте.

Отсюда следует, что родители, понимаемые государством и обществом, как педагоги, должны обладать педагогической культурой, под которой понимается достаточная подготовленность, развитость качеств, отражающих степень их зрелости как воспитателей. Ведущий компонент педагогической культуры родителей – их педагогическая подготовленность, характеризующаяся определенной суммой психолого-педагогических, физиолого-гигиенических и правовых знаний, а также умениями и навыками родителей, выработанными в процессе воспитания детей (Буденная 1999).

В рамках научного проекта „Optimizarea procesului educației inclusive prin formarea continuă a cadrelor didactice din ciclul preșcolar și primar” на факультете науки, образования, психологии и искусства исследована проблема психолого-педагогической коррекции речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста, разработаны методические рекомендации в адрес воспитателей, учителей начальной школы и родителей.

Основные концептуальные положения исследования:

Под *концепцией педагогической помощи* семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями, исследователи понимают системный подход, позволяющий оказывать этим семьям комплексную всестороннюю педагогическую и психокоррекционную помощь, включающую их изучение, консультирование и психокоррекцию (Давидович, Резниченко 2001).

Цели педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с речевыми нарушениями:

- обеспечение адекватных микросоциальных условий развития ребенка с речевыми недостатками в семье;
- оптимизация самосознания родителей в отношении важности занятий в семье речевым развитием детей;
- формирование позитивного отношения близких лиц к ребенку с речевыми отклонениями.

Основные концептуальные положения:

- Создание системы государственной психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, является одним из важнейших условий, обеспечивающих необходимый уровень социально-психологической адаптации детей с речевыми нарушениями и реабилитации их семей.
- Помощь семье является важным направлением в системе психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в речевом развитии. Через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений решается проблема адресной помощи проблемному ребенку.
- Каждая семья, воспитывающая ребенка с речевыми отклонениями, имеет право на получение комплексной психопедагогической помощи, включающей психологическую диагностику, консультирование и психокоррекционные мероприятия.
- При проведении психокоррекционных мероприятий *семья понимается как естественная адаптивная развивающая среда*, необходимый уровень гармоничных взаимоотношений в которой обеспечивается родителями ребенка с нарушениями речи (или лицами, их замещающими).
- Основной целью в работе с родителями является формирование у них позитивного взгляда на ребенка. Адекватность позиции родителя позволяет ему обрести новый жизненный смысл, гармонизировать самосознание и взаимоотношения с ребенком, повысить собственную самооценку.
- Целенаправленное педагогическое воздействие качественно изменяет роль родителей. Они активно включаются в воспитательный процесс собственного ребенка. Этот процесс оказывает положительное воздействие на формирование адекватных родительско - детских контактов. Своевременно оказанная психолого-педагогическая помощь оптимизирует личностное развитие ребенка и способствует улучшению речевого развития детей.

В программу курсов повышения квалификации учителей начальных классов и воспитателей детских садов был включён модуль «Работа с детьми, имеющими речевые нарушения».

При разработке содержания данного модуля мы учли, что речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи со всеми психическими процессами, протекающими в сенсорной, интеллектуальной и волевой сферах. Поэтому для полноценного развития ребенка следует использовать задания, направленные на развитие когнитивных процессов (внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения) и предпосылок их нормального развития. Это связано с тем, что у детей с нарушениями речи имеется недостаточная сформированность и дифференцированность мотивационной сферы, недостаточная концентрация и устойчивость внимания, слабость мнестических процессов, трудности формирования мыслительных операций.

В этой связи дети, которые занимаются с логопедом по рекомендации САП (психолога - педагогическая служба) в образовательном учреждении, выполняют дома с родителями специальные задания в процессе упражнений направленных на развитие познавательной сферы, игр, бесед и т.д.

Очень важно, чтобы родители поняли, что без совместной с педагогами целенаправленной коррекционной работы имеющиеся у детей речевые недостатки могут принять большую выраженность и привести к трудностям в овладении чтением, письмом, счетными операциями и грамматикой.

При организации занятий родителям следует помнить, что наиболее эффективной является эмоционально приятная для ребенка деятельность. Занятия должны строиться таким образом, чтобы один вид деятельности сменялся другим. Требования, предъявляемые к ребенку, должны соответствовать его возможностям. Поэтому детям с нарушениями речи не рекомендуются усиленные занятия и психические нагрузки, превышающие возможности детей. Каждое занятие должно включать в себя не только задания на развитие психических процессов, но и упражнения для профилактики нарушений зрения и осанки, задания на развитие мелкой моторики,

координации движений. И результативность этих занятий зависит от кропотливой, систематической и повседневной работы.

Один из аспектов коррекции речевого развития детей – трудовая деятельность. В процессе выполнения трудовых действий родителям необходимо оказать помощь детям в правильном подборе нужного слова, в уточнении и углублении его значения, в правильном оформлении фразы, в построении последовательного рассказа о трудовом процессе.

По мнению Т. Дашешидзе, занятость детей в семье изготовлением различных поделок, игрушек способствует их полноценному речевому и умственному развитию, ибо, во-первых, речь, конкретизируясь в трудовом процессе, получает реальную опору в виде наглядных действий самого ребенка; во-вторых, трудовые усилия поглощают все его внимание и тем самым являются отвлекающим фактором от акта речи и приводят к снятию страха речи; в-третьих, трудовая деятельность тренирует волю детей, делает нервную систему более устойчивой; трудовые успехи порождают веру и в успех оздоровления речи (Дашешидзе 2004).

Для детей дошкольного возраста, страдающих различными речевыми расстройствами, игровая деятельность сохраняет свое значение и роль, как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта. Причем, игровая деятельность детей с нарушениями речи складывается только при непосредственном воздействии направляющего слова взрослого и обязательного руководства ею.

Р.И. Лалаева рекомендует родителям организовывать в семье игры, направленные на формирование социально полноценной личности ребенка, создание правильных взаимоотношений со сверстниками, воспитание положительных черт характера. В разнообразных по форме (дидактических, подвижных, творческих) играх предусматривается их возможное воздействие не только на речь, но и на психофизическое развитие детей: совершенствование общей и речевой моторики, формирование навыков правильного отношения к своей речи, к окружающим, отношение к труду, развитие представлений, мышления, знаний (Лалаева, Серебрякова 2001).

Игры, проводимые родителями с детьми на разных этапах логопедической работы, рекомендуется повторять, постепенно усложняя не только содержание речевого материала, но и правила каждой игры.

Для детей с нарушением произносительной стороны речи подбираются игры на развитие фонематического слуха, речевой моторики, автоматизации и дифференциации звуков. Для детей с системными нарушениями речи, игры способствуют включению в коллектив, выработке уверенности в себе, желанию говорить, обогащению словарного запаса, уточнению знаний о предметах, их назначении и использовании, развитию умения различать и называть цвета предметов, их форму, величину, сортировать предметы по логическим категориям. Дидактические игры с заикающимися детьми направлены в первую очередь на выработку навыков длительного речевого выдоха, плавного темпа речи, спокойного поведения.

Не менее важна в речевом развитии детей организация родителями подвижных игр, основанных на различных движениях для развития точности и координации. Большое количество выполненных детьми в играх движений повышает деятельность речедвигательного анализатора, ускоряет реакции нервных центров, улучшает подвижность процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга. Это создает предпосылки для восстановления нарушенной речевой функции. Отличительной особенностью при проведении подвижных игр с детьми с нарушениями речи является то, что все выполняемые движения обязательно должны сопровождаться речью: стихами, считалками, пением.

При организации творческих игр (игр-драматизаций, конструктивно-строительных, ролевых) от родителей требуется демонстрация речевого и ролевого поведения в игре на всех этапах логопедической работы.

Советы родителям детей раннего и дошкольного возраста, имеющим речевые нарушения

- Если вы заметили у ребенка нарушения речи необходима ранняя консультация логопеда и детского невропатолога или психоневролога.

- Если ребенок страдает дислалией, преимущественное внимание уделяется формированию звукопроизношения, и родители под руководством логопеда проводят дома занятия по развитию артикуляционного аппарата, включающие специальные подготовительные упражнения и занятия по введению поставленных звуков в речь.
- Дети с ринолалией, обусловленной расщелинами твердого и мягкого неба, нуждаются в консультативной помощи логопеда с рождения, а в систематических коррекционных занятиях — с трех лет.
- Родителям следует помнить, что заикание легче предупредить, чем лечить. Профилактикой этого нарушения являются индивидуальный подход, спокойная обстановка в семье, соблюдение общего и речевого режима, закаливание, специальные занятия по развитию координации движений, функции равновесия, ритма, темпа и пространственной организации движений.

В случае возникновения заикания родителям рекомендуется:

- говорить с ребенком четко, плавно, не торопясь;
- быть всегда одинаково ровными и требовательными;
- нельзя читать много книг, не соответствующих возрасту, особенно страшных сказок перед сном;
- Не следует перегружать ребенка большим количеством впечатлений, заучиванием длинных стихотворных текстов, не следует разрешать долго и часто смотреть телевизионные передачи;
- Успех преодоления задержки речевого развития или общего недоразвития речи во многом определяется тем, в каком возрасте ребенку начинают оказывать логопедическую помощь;
- Большое значение в работе по профилактике и коррекции речевых отклонений имеет стиль семейного воспитания, семейная обстановка и организация речевого общения ребенка с ближайшим окружением. Авторитарный и попустительский стили воспитания не способствуют формированию правильного поведения и преодолению имеющихся у детей речевых нарушений;

- Создание дружелюбной, теплой обстановки в семье позволяет конструктивно решать конфликтные ситуации, не вызывая обиды и эмоциональной напряженности ребенка, и реализовать те воспитательные мероприятия, которые снизят риск возникновения речевых нарушений.

- Особые требования предъявляются и к речи взрослых. Голос должен быть спокойным, интонация - дружелюбной, уважительной, доверительной;

- Речь родителей должна быть плавной, ритмичной, эмоционально выразительной. Нормативное звукопроизношение взрослых дает детям образцы для подражания, формируя звуковую культуру речи.

Советы родителям детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями

- Необходимо помнить о том, что совокупность степени и характера нарушения речи, специфика индивидуально-личностного развития определяют возможность вхождения ребенка в общество, в класс, в школьный коллектив;

- Очень важно знать проблемы, с которыми встречается младший школьник с речевой недостаточностью:

А) В учебной деятельности это: отсутствие интереса к учебе, трудности в понимании учебного материала, рассеянность внимания, низкий объем памяти, затруднения в решении интеллектуальных задач, неадекватные реакции в случае неудач, низкая успеваемость.

Б) У этой категории детей также отмечаются проблемы в процессе общения. Наблюдается снижение потребности либо уход от общения, как со взрослыми, так и сверстниками; несформированность форм коммуникации; сложность с включением в общую деятельность; неумение ориентироваться в ситуации общения;

В) Особенности поведения: негативизм, тревожность, упрямство, бедность эмоций, низкий уровень самооценки;

Г) В игровой деятельности: отсутствие диалогового общения, ситуативность, интерес к играм бытового характера, отсутствие творческого элемента;

В семье целесообразно превращать сложный процесс чтения в интересную игру.

Например «Игры с буквами». Буквы можно выложить из пластилина, из палочек, спичек, мозаики, красочных верёвок, вырезать из цветной бумаги, выжигать на дощечках.

Чтобы сформировать стабильный графический образ буквы (графемы), можно предложить ребёнку обводить пальцем выпуклый контур букв, тактильное опознание «наждачных» букв. Можно использовать прием «Дермолексия», когда родитель на ладони ребёнка рисует букву, а ребёнок опознает ее с закрытыми глазами, причём рисовать нужно на «ведущей» руке, для стимуляции ведущего полушария.

На этапе изучения букв полезно давать задание «Группировка стилизованных букв», когда ребёнку предлагают сгруппировать одинаковые буквы. Полезны задания, усложняющие узнавание букв, это - «Перечеркнутые буквы», «Разный шрифт», «Перевернутые буквы», «Сколько одинаковых букв», «Каких букв больше», «Наложённые буквы», «Зеркальные буквы», «Найди букву среди рядов букв», «Найди нужную букву среди перечеркнутых букв».

Можно привлечь самого ребенка к «творческому созданию» букв - предложить ему «Дописать букву» по пунктирным линиям, «Переделать букву», переставив (переложив) элементы («Что нужно сделать, чтобы из буквы Л получилась И; из Щ - Ц и т. д.).

Чтобы ребёнок умел слышать взрослого, родителям надо обращать внимание на то, как он понимает их словесные инструкции и требования. Они должны стараться выражать их чётко, немногословно, доброжелательно и спокойно. Требования должны быть посильны для ребёнка. В любой ситуации не следует пугать его трудностями в школе.

В собственной речи родителям следует чётко проговаривать окончания слов, дать ребёнку возможность услышать изменения окончания слов в различных контекстах, правильно употреблять грамматические формы и т.д. (например, это книга; нет книги; ищу книгу; думаю о книге; рисую книгу.);

Важно обращать внимание детей на смыслообразующие элементы речевой системы — глаголы, на примерах из повседневной жизни учить детей дифференцировать их по смыслу (например, соответственно: встал, лег, зашил дырку, пришил пуговицу, вышил цветок и т.д.);

Важно привлекать внимание детей к правильному пониманию и употреблению пространственных предлогов контекстной речи и изолированно, особенно сложных предлогов из-за, из-под (например, положи карандаш на стол, возьми карандаш со стола, положи карандаш под стол, спрячь карандаш за спинку и т.д.).

Грамматический строй речи совершенствуют речевые игры (например, игра «У меня синий шар, а что у тебя...», желтое яблоко, красная машина, 4 красных яблока, 6 красных яблок, 6 легковых машин, 6 воздушных шаров).

Следует обратить внимание ребёнка на процесс приготовления пищи, её качества, состав, продукты, из которых готовится блюдо (например, как готовим: варим, жарим, печём, чистим; вкусовые качества: вкусная, сладкая, горькая, горячая, холодная; цвет: зелёный, жёлтый);

Родителям необходимо включать речь во все виды деятельности: постоянно озвучивать ребенку свои и его действия. При этом будут развиваться планирующая и регулирующая функции речи, которые играют незаменимую роль в становлении речи и мышления, в умении планировать и организовывать собственную деятельность на основе словесной инструкции взрослого, а позднее и самостоятельно, в умении строить рассказы, излагать свои мысли логично и последовательно, осмысливать причинно-следственные зависимости.

При проведении психокоррекционных мероприятий, семья понимается как естественная адаптивная развивающая среда, которая обеспечивается родителями ребенка с речевыми нарушениями.

Оказание комплексной помощи семьям, имеющим детей с речевыми нарушениями, позволяет через нейтрализацию личностных проблем родителей, возникающих вследствие их эмоциональных переживаний, связанных с нарушениями в развитии ребенка, оптимизировать его развитие и интеграцию в социум.

Таким образом, основной целью в работе с родителями является формирование у них позитивного взгляда на ребенка, имеющего речевые нарушения. Адекватность позиции родителя позволяет ему обрести новый жизненный смысл, гармонизировать самосознание и взаимоотношения с ребенком, преодолеть проблемы речевого развития детей.

Библиография

Архипова, Е.Ф. *Логопедическая работа с детьми раннего возраста*. М.: АСТ: Астрель, 2007.

Буденная, Т.В. *Логопедическая гимнастика*. СПб., 1999.

Давидович, Л.Р., Резниченко, Т.С. *Ребенок плохо говорит? Почему? Что делать? Коррекционнопедагогическая работа с неговорящими детьми*. М., 2001.

Дашешидзе, Т.А. *Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития*. СПб., 2004.

Закрепина, А. *Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья*. В: Дошкольное воспитание. 2009, № 4, с.94-101.

Zorilo, L.; Pereteatcu, M.; Rusov, V.; Ranco T. *Семейное воспитание детей с особыми образовательными потребностями. Рекомендации педагогам и родителям*. Bălți: Tipografia din Bălți, SRL, 2017. 215 p. ISBN 978-9975-3184-2-6.

Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. *Формирование лексики и грамматического строя у 128 дошкольников с общим недоразвитием речи*. СПб Союз, 2001, 342с.

Шохор-Троцкая, М. *Как будет говорить ваш ребенок, зависит от вас*. В: Наука и жизнь. 2006, №8, с.39-43.

УКРАЇНОЗНАВЧИЙ ЦИКЛ ЯК ШЛЯХ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У МОЛДОВІ

Людмила ЧОЛАНУ,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Adnotare: *În articolul s-a propus o abordare fundamentală nouă a predării limbii ucrainene. Ea este determinată de cerințele moderne ale modelului de educație în curs de dezvoltare, în special de principiul integrării educaționale, ia în considerare particularitățile culturii ucrainene, existența dialectelor ucrainene în mediul multicultural al Moldovei. Metoda se bazează pe experiența pedagogică personală a autorului.*

Ключові слова: полікультурне середовище, українська діаспора Молдови, рідна мова та культура, відродження, українознавство, народознавство, краєзнавство, цикл уроків, структура циклу.

Становлення молдовської державності позначилось, зокрема, такими важливими кроками, як «Закон о функционировании языков на территории республики Молдова» № 3465 от 1.09. 1989 г., Постановление Правительства № 238 от 29.09.1989 г. «Об утверждении Государственной программы обеспечения функционирования языков на территории Республика Молдова», Указ Президента Республики Молдова № 64 от 22.02.1991 г. «О мерах по обеспечению развития украинской национальной культуры в республике», Постановление № 219 «Об исполнении Указа Президента Молдовы от 22.02.1991 г. «О мерах по обеспечению развития украинской национальной культуры в республике», «Закон Республики Молдова о правах лиц, принадлежащихк национальным меньшинствам, и правовом статусе их организаций» №382-XV от 19.07.2001 та ін.

Законодавча база, створена в 1990 рр., давала можливість розробити багатомовну модель освіти: державною, російською, українською, болгарською, гагаузькою мовами. В кожній національній ланці стала можливою вертикаль від дитячого садка до університету й аспірантури.

600-тисячна українська діаспора Молдови та Придністров'я отримала можливість після десятиліть вимушеної ізоляції повернутись

до простору світової української культури. Але на практиці вивчення рідної мови представниками нетитульного етносу відбувається несинхронно і нерівномірно.

В 2008 р. державною мовою в республіці навчалось понад 75 % школярів, російською мовою – майже 20%, а українською – 0,06 % (Українці в Молдові...2008:161). Три з п'яти навчальних планів Міністерства Просвіти Молдови розроблено для національних меншин. Вони передбачають вивчення української (болгарської, гагаузької) мови та літератури, «Історії, культури та традицій українського (болгарського, гагаузького) народу» як окремих навчальних предметів у школах з російською/державною або рідною мовою навчання. У Гагаузії право дитини вивчати рідну мову й культуру було реалізовано, за офіційними даними, на 102 %. Серед болгарського населення болгарську мову й культуру вивчали майже 88 %. Українськомову та культуру в російськомовних школах мали можливість вивчати менше чверті школярів-українців – 24,3 % (Українці в Молдові...2008:161). В жодній школі з державною мовою навчання українська мова не викладається.

З 1992 р. статус української отримала лише одна школа республіки – гімназія ім. О. Кобилянської в с. Унгурь (Унгри) Окницького р-ну, що на Дністрі, на самому кордоні з Україною. До недавніх пір вона успішно розвивалась завдяки співпраці двох творчих педагогічних колективів, Унгурської гімназії в Молдові, Бронницької школи в Україні, та їх керівників, колишнього директора Лідії Гінди і директора Володимира Девди. Унікальний досвід цих шкіл міг би стати моделлю україномовної освіти в районах, що межують з Україною. Але в Окницькому районі українці продовжують навчатись по-російськи, а щоб вивчати рідну мову, мусять ходити через кордон у Могилів-Подільський. В інших районах по Дністру українська мова не викладається.

На українсько-румунському відділенні Бельцького державного університету та в українсько-румунському лицейі ім. К. Ф. Поповича с. Ніхорень (Нагоряни) Ришканського району накопичено значний досвід білінгвального навчання – рідною і державною мовами. Але він не привертає уваги, не отримує ні підтримки, ні розповсюдження.

Між тим географія вивчення українцями рідної мови та культури рік за роком звужується. В 2008 р. українська мова і література та «Історія, культури та традиції українського народу» як окремі навчальні предмети викладались в 57 гімназіях та ліцеях (Українці в Молдові...2008:161). Сьогодні лишилось по кілька гімназій та одному ліцею в Бричанському, Ришканському, Єдинецькому районах – трьох з 33 районів республіки. По одній гімназії з викладанням української мови є у Глоденському та Дрокіївському районі, дві гімназії та одна початкова школа в Окницькому, 3 ліцеї в Кишиневі.

В Молдові більшість українців мешкає компактно в північних районах республіки: Окницькому, Бричанському, Ришканському, Єдинецькому, Глодянському – та вздовж Дністра. Згідно з опублікованими даними перепису населення Молдови, в 2004 році українці склали від 20% до 97% в 145 селах республіки. Українською як повсякденною мовою спілкування користувались 118 699 громадян, а все населення республіки тоді складало 282 406 чоловік (Рідне слово 2008: 5-7,6-9,8-9). Міське населення вже тоді здебільшого послуговувалось російською або молдовською (румунською) мовою, лише 13 % городян у повсякденні користувалось українською мовою (Рідне слово 2008: 5).

Між тим у селах республіки побутують усні українські говірки, за вимовою дуже близькі до літературного українського мовлення, хоч і з російською та молдовською (румунською) інтерференцією на лексичному і синтаксичному рівні. Та сфера вживання говірки на селі – хата і вулиця. В усіх офіційних сферах панує румунська мова як державна, а в освіті, засобах масової інформації, в галузі культури – румунська і російська мови. Вже в дитсадку мова мами й бабусі поступається місцем нерідній мові. У школі рідне слово для більшості дітей-українців зовсім зникає. Навколишній світ проходить через призму російської мови, яка вже не сприймається як чужа, бо культура свого народу лишається невідомою. Засвоєння рідної мови консервується на «хатньому» рівні, лексика не збагачується, мовлення не унормовується, грамота рідною мовою не опановується.

Така ситуація в сучасному світі визначається як культурна колонізація, наслідком якої стає денаціоналізація національної меншини.

Отже, об'єктивними причинами занепаду української культури в Молдові можна вважати історичні процеси в минулому, складну нинішню соціально-політичну ситуацію. Але слід вказати й на суб'єктивні фактори, такі, як недостатня увага реформи освіти до етнічного компоненту та недоліки власне методичного характеру.

Навчання українців рідної мови у діаспорі відрізняється від вивчення її в Україні в тій же мірі, в якій культурна, мовна, політична, економічна ситуація країни мешкання (Молдова) різниться від ситуації в метрополії. Там засвоєння мови починається з ще не усвідомленого формування навичок рідного мовлення у родині. Воно відбувається природно і поступово: розуміння – опанування ключових для спілкування слів – складання невеличких речень – висловлювання думки розгорненими реченнями. Цей процес охоплює роки – весь дошкільний період життя дитини. В цей час вона навчається любити батьків, бабусю і дідуся, братів і сестер, родичів і сусідів. Співає пісні, розучує вірші, слухає казки та спогади про минуле. Засвоює моральні норми своєї сім'ї, переймає у рідних ставлення до навколишнього світу... Особистість дитини формується в царині культури свого народу, через мовлення рідних, друзів, людей на вулиці, через книги, газети й журнали, радіо й телебачення... Все багатство, вся краса навколишнього світу приходять до дитини в перші роки її життя посередництвом рідної мови. В школі вона навчається рідною мовою, а потім усе життя вдосконалює знання рідної мови.

У Молдові сферу вживання української мови навіть в українському селі обмежено усним домашнім спілкуванням, бо батьки, бабусі та дідуся, прадіди й прапрадіди рідною мовою неписьменні.

За таких умов задача відродження української мови та культури цілком переноситься на вчителя-україніста. Він повинен відкрити дитині рідну мову і культуру без допомоги батьків, без опори на інші навчальні предмети, без українських книг, радіо, телебачення, маючи усього 3-4 уроки на тиждень. І якщо цей учитель копіює навчальну

практику України у вивченні граматики, і, вирвавши мову із загальнокультурного контексту, зосереджується лише на системі граматичних понять і категорій, на правилах, схемах і таблицях, а у вивченні літератури сліпо наслідує підручники України, то викладання української мови й літератури стає формальним і малоєфективним.

При мінімальній кількості годин перевантаженість курикулумів Молдови граматиною і надмірна кількість художніх творів дуже ускладнюють роботу вчителя-україніста. За 3 уроки на тиждень діти повинні засвоїти величезну кількість матеріалу з мови та літератури, визначеного програмами України – програмами, розрахованими не тільки на значно більшу кількість годин, а й на вивчення інших шкільних предметів українською мовою.

Найактуальнішим завданням став рішучий перегляд курикулумів, значне скорочення теоретичного матеріалу, адаптація змісту до полікультурних умов Молдови і спрямування навчання на формування практичних мовно-мовленневих та літературно-аналітичних навичок у контексті рідної, української, культури.

Величезний, практично не використаний, потенціал має народознавство. В шкільному навчальному процесі Молдови воно отримало назву «Історія, культура і традиції українського народу». Цей новий навчальний предмет, навіть поданий у мінімальному обсязі (1 год. на тиждень), дозволяє познайомити дітей з історією українців, духовними цінностями, національною своєрідністю рідної культури, що є умовою адекватного сприймання літературного твору. Народознавство надає неоціненної допомоги в засвоєнні рідної мови, у вихованні національних і громадянських почуттів, стає джерелом дидактичної інтеграції та інтерактивного підходу до навчально-виховного процесу. Цей предмет уже став улюбленим для учнів шкіл з викладанням української мови.

Засобом значного підвищення ефективності навчання рідною мовою повинна стати навчальна інтеграція, зокрема, – об'єднання 4 чи більше уроків в українознавчий цикл.

Інтегроване навчання української мови та літератури у контексті культури України та Молдови реалізується на українсько-румунському відділенні БДУ ім. А. Руссо. З 1992 р. підготовлено

близько 500 фахівців-україністів. Основою успіху бельцьких україністів стала саме концепція українознавства/народознавства у викладанні україномовних дисциплін, в тому числі, при створенні українознавчих (етнокультурологічних) циклів.

Основи сучасного українознавства як методології навчання було розроблено в Україні, зокрема в Національному науково-дослідному інституті українознавства м. Київ. Українознавчі (народознавчі й краєзнавчі) принципи навчання реалізовано в шкільному курикулумі Молдови «Історія, культура та традиції українського народу» (автор концепції та основного змісту Чолану Л.), у навчальних посібниках «Українське слово: перші кроки» та «Уроки народознавства в 1-4 кл», у викладацькій практиці, висвітлено в ряді наукових статей автора цих рядків.

Необхідність українознавчого підходу в навчально-виховному процесі диктується специфікою мовно-культурної ситуації в Молдові. Іншомовне та інокультурне оточення українців Молдови повинно формувати не тільки методи й прийоми вивчення мови, літератури, «Історії, культури та традицій українського народу», а й зміст цих предметів.

Характерною прикметою сучасності, на жаль, стала повна необізнаність українців у рідній культурі, розмитість національної самосвідомості. Значна частина українського населення Молдови вже не ідентифікує себе і своїх односельчан як представників української нації, а своє мовлення як українську мову. Тому навчально-виховний процес на українсько-румунському відділенні спрямовується на *відкриття* українцями багатства рідної культури.

Необізнаність «молдовських» українців в історії України та Молдови, в особливостях народного побуту, повна відсутність знань про українських письменників і поетів, художників і композиторів, вчених і державних діячів надзвичайно ускладнює розуміння не тільки художнього твору, а й навчального адаптованого тексту.

Не тільки діти та юнаки, а й дорослі українці республіки не уявляють, який вигляд мало в давнину українське село, чим українська садиба відрізняється від житла молдованина, а природа України – від природи Молдови. В переказах за творами класиків наші школярі

українські садочки «заселяють» абрикосами, персиками та виноградом, а городи – баклажанами з «солодким перцем». Горіх для наших дітей – розложисте дерево піл вікном, а в Україні це привозні «волоські горіхи», а просто горіх – то лісовий кущ, ліщина. Не тільки тлумачення, а й наочного зображення вимагають поняття «гетьман», «запорожець», «кріпак», згадки про покуть, скриню, мисник, ослін, свитку, очіпок тощо. В наших українських селах побутує фразеологізм «ухопити макогона» на позначення фізичного покарання. Та ніхто з студентів не зміг пояснити його значення. Тільки після наочної демонстрації макітри з макогоном вони оцінили образність, влучність, гумористичний підтекст цього вислову. Першокурсники не бачили різниці між сучасним концертним костюмом у народному стилі і селянським вбранням минулого, тому уявляли селянок-кріпачок у вінках зі стрічками, в червоних чобітках...

Ось чому на українсько-румунському відділенні системному вивченню сучасної української мови та історії української літератури завжди передували різні народознавчі курси. Нині це «Елементи національної культури» та мовний практикум з українознавчим наповненням (викладачі Чолану Л., Ігнатенко Д.). Народознавча, українознавча основа визначає характер окремих дисциплін, дозволяє здійснювати міжпредметні зв'язки, утворювати українознавчі цикли навчальних предметів. За 25 років існування відділення зібрано багаті матеріали з історії, мови та культури українців Молдови, з молдо-українських зв'язків. Їх було висвітлено на щорічних наукових конференціях – Шевченківських читаннях, у численних наукових працях викладачів, серед яких найвагомішим є дисертаційне дослідження Ігнатенко Д. А., присвячене українським говіркам Молдови.

Як показали навчальні експерименти, відбиті у ряді ліценційних робіт, доповідях і публікаціях учителів-україністів, випускників Бельцького університету, українознавчий підхід дозволяє значно посилити ефективність уроків рідною мовою у школі (Новітні методи... 2008).

Шкільний українознавчий цикл має починатись уроком народознавства, побудованому, по необхідності, на краєзнавчому матеріалі.

Народознавча тема вводить школярів у контекст культури, розкриває особливості епохи, відображеної літературним твором, вивченню якого відводиться наступний урок чи уроки. Літературно-народознавчий зміст стає лексичним наповненням уроку/уроків з мови. Це значно полегшує засвоєння граматики, дозволяє закріпити мовленнєві навички та навчальні компетенції на цікавому для дітей літературному та народознавчому матеріалі. Останнім уроком циклу повинен бути урок розвитку мовлення, де в інтерактивних, бажано, навчально-ігрових формах засвоєне узагальнюється, закріплюється і оцінюється. Отже, народознавча тема стає стрижнем українознавчого циклу, що, з одного боку, забезпечує зацікавленість школярів, їхню навчальну активність, а з другого, дозволяє вчителю здійснювати принцип морально-патріотичного виховання українців як майбутніх громадян Молдови.

Ідею та структуру українознавчого циклу уроків було обговорено з учителями-україністами, вироблено принцип поурочного планування, окреслено коло питань, що вимагають народознавчого/українознавчого висвітлення.

Однією з обов'язкових умов учителі вважають максимальне використання краєзнавчого матеріалу. Проблемою є широке розповсюдження версії про недавню появу українців у Молдові, хоч історичні дані свідчать, що українці, як і молдовани, є автохтонним етносом Дністровсько-Прутського межиріччя.

Протягом останньої тисячі літ кожна історична епоха породжувала хвилі міграції то на землі нинішньої Молдови, то за її межі. Вони змінювали культурно-мовну палітру краю, створювали оте розмаїття, яке дивує і чарує нині істориків, мовознавців, фольклористів, етнографів... Тутешні українці зберегли прадавні звичаї і традиції, обряди й ритуали, вірування й світоглядні уявлення. У фольклорі, мовленні, деталях народного побуту виразно проявився закон консервації рідної культури в полікультурному середовищі. А з іншого боку, українці та молдовани споконвіку були землеробами,

мирно уживались з усіма етносами, обмінюючись із сусідами скарбами духовного життя. Сьогодні хіба що фахівець-етнограф може розрізнити, наприклад, що в обряді весілля має українське походження, що молдовське, а часом і російське, болгарське, гагаузьке, єврейське, польське; якими деталями українська вишивана сорочка відрізняється від старовинної молдовської; які колядки та щедрівки молдовани перейняли в українців, а які – українці у молдован... Отже, народознавство і краєзнавство стають неодмінною умовою виховання українців Молдови.

Провідним має бути принцип історизму, продиктований обмеженістю знань школярів і про загальні історичні процеси, і про історію України та Молдови.

Не менш важливе значення має сучасне висвітлення прадавніх вірувань як основи національного світобачення. Це є умовою розуміння фольклору, традицій та обрядів. В селах Молдови збереглися різдвяні та пасхальні обряди, побутують колядки, щедрівки, окремі елементи різних сільськогосподарських ритуалів. Ще можна записати зі слів стареньких то купальську пісню, то пасхальну, то спогади про жнивварські обряди, про свято Маковія, про ворожіння на Андрія та Катерину...

Розробка українознавчого циклу вимагає узгодження календарно-поурочних планів з народознавства з курикулумами «Українська мова і література» (курикулум «Історія, культура та традиції українського народу. 5-9 кл.» не затверджено).

Пропонуємо орієнтовне планування українознавчих циклів уроків для 5 кл.

Цикл І. 1урок (народознавство). Пісня в житті українців. Поняття про пісні календарно-обрядові (відображають річне коло життя природи) та родинні (супроводжують від народження до самої смерті). 2 урок (література). Поняття про фольклор і літературу, про пісні, казки, «малі форми» як жанри фольклору. 3 урок (мова). Повторення звуків та букв української мови, вживання «и» після твердих приголосних, «і» після м'яких як основа грамотності на прикладі лексичної теми «Народні пісні». 4 урок (розвиток мовлення). Звуко-буквений аналіз слів: пісні, зимові, щедрівки, казки, література

тощо. Добір слів, складання речень про українські народні пісні і т.д. Вправи на вживання и-і на письмі.

Цикл II. 1. Мудрість народу – прислів'я та приказки нашого села/краю. 2. Прислів'я та приказки. 3. Повторення іменника та прикметника на прикладі лексичної теми «Мудрість народу» 4. Практичне вживання іменників та прикметників у прислів'ях та приказках.

Цикл III. 1. Щоб зростала дитинка розумною. Поняття про розмаїття дитячого фольклору. 2. Загадки. 3. Повторення займенника та числівника на прикладі загадок. 4. Практичне вживання займенників та числівників у загадках та інших жанрах дитячого фольклору.

Цикл IV. 1. Коли люди склали казки? Поняття про різновиди жанру народної казки, казки про тварин як найдавніші, дохристиянські. 2. Алегоричний зміст казки «Як звірі хату будували». 3. Повторення дієслова на прикладі теми «Казки про тварин». 4. Практичне вживання дієслівних форм у роботі з текстом казки, у літературних іграх про казки тощо.

Цикл V. 1. Казка вчить, як на світі жить. 2. Виявлення зав'язки, кульмінації, розв'язки, ідеї перемоги добра в казці «Названий батько». 3. Повторення прислівника, словосполучень іменника з прикметником, дієслова з прислівником на прикладі теми «Соціально-побутові казки». 4. Практичне вживання іменників з прикметниками, дієслів з прислівниками в інтерактивних завданнях з теми «Казки»

Цикл VI. 1. Скільки народів, скільки казок! Порівняння української казки «Мудра дівчина» і молдовської «Донька чабана». 2. Антитеза (протиставлення) добра і зла в казці «Про Правду і Кривду» або «Мудра дівчина». 3. Повторення прийменників і сполучників, речення на прикладі обраної казки 4. Практичне вживання слів, словосполучень, речень з прийменниками і сполучниками в розвивальних вправах з теми «Казки».

Цикл VII. 1.Хто складає казки? Поняття про казку народну і літературну. 2. Казка І. Франка «Фарбований лис». 3. Повторення головних та другорядних членів речення на прикладі тексту казки

«Фарбований лис».4. Практичне вживання поширених і непоширених речень у темі «Літературна та народна казка»

Цикл VIII. 1. Як жили прості люди в давнину. 2. Життя бідного хлопчика в оповіданні А. Тесленка «Школяр». Оповідання як жанр літератури. 3. Кличний відмінок імен – особливість української мови. Речення із звертанням на прикладі тексту оповідання «Школяр». 4. Практичне вживання звертань у діалогах та вправах з теми «Як жили люди в давнину»

Цикл IX. 1. Життя Шевченка. 2. Співчуття до хлопчика-сироти в поезії Т. Шевченка «Мені тринадцятий минало». Поезія – передача почуттів. 3. Однорідні члени речення на прикладі теми «Шевченко» 4. Практичне вживання речень з однорідними членами в роботі з темою «Поезії Шевченка про дітей» або «Життя Шевченка»

Цикл X. 1. Життя кріпаків. 2. Т. Шевченко «Сон». 3. Синоніми та антоніми в роботі з темою « Поезія Т. Шевченка про кріпачку». 4. Практичне вживання синонімів та антонімів у темі «Шевченко про життя кріпаків»

Цикл XI. 1. Природа України та Молдови. 2. Краса природи в уривку М. Коцюбинського «Ранок у лісі». Поняття про пейзаж в оповіданні. 3. Речення просте і складне на прикладі тексту «Ранок у лісі». 4. Практичне вживання простих і складних речень в темі «Краса природи»

Цикл XII. 1. Зимові свята українців та молдован. 2. Поняття про річне коло життя природи в календарно-обрядових народних піснях. Колядки та щедрівки. 3. Пряма мова та діалог на прикладі колядок та щедрівок. 4. Практичне вживання прямої мови , звертань, побудова діалогів з теми «Календарно-обрядові пісні»

Цикл XIII. 1. Український Святий вечір. 2. Події Святого вечора в оповіданні М. Коцюбинського «Ялинка».3. Вживання и-і-ї за фонетичним принципом «Як говоримо, так і пишемо» на прикладі тексту «Ялинка».4. Закріплення літературної вимови та написання слів з и-і-ї в темі «Зимові свята»

Цикл XIV. 1. Панування Зими та її проводи. 2. Уособлений образ зими в поезії В. Сосюри «Зима». 3. Вживання апострофа та м'якого знака за фонетичним принципом. 4. Закріплення літературної

вимови та написання слів з апострофом і м'яким знаком у темі «Зима».

Цикл XV. 1. Весняні свята українців. 2. Весняні календарно-обрядові пісні – веснянки та гаївки. 3. Вживання йо-ьо, і-й-ї за фонетичним принципом на прикладі теми «Весняні свята. Веснянки, гаївки». 4. Закріплення літературної вимови та написання слів з йо-ьо, і-й-ї в темі «Весняні свята».

Цикл XVI. 1. Краса весняної природи. 2. Весна в художніх творах І. Франка «Розвивайся, лозо, борзо», Л. Українки «Лісова пісня» (уривок), В. Сосюри «Люблю весну». 3. Спрощення та подвоєння приголосних за фонетичним принципом на прикладі теми «Весна». 4. Закріплення літературної вимови та написання слів з подвоєнням та спрощенням приголосних у темі «Весна».

Цикл XVII. 1. Як навчались у давнину. 2. Образ хлопчика в оповіданні І. Франка «Грицева шкільна наука». 3. Чергування о,е/і в коренях слів на прикладі теми «Сільська школа в давнину». 4. Практичне засвоєння слів з чергуванням о,е/і та ненаголошеними и-е в темі «Навчання в давнину»

Цикл XVIII. 1. За що шанують людину. 2. Образ Федька в оповіданні В. Винниченка «Федько-халамидник». 3. Пряме і переносне значення слова, омоніми на прикладі теми «Які діла – така людина». 4. Практичне вживання слів з переносним значенням у колективній бесіді на теми моралі за оповіданням Винниченка.

Цикл XIX. 1. Український світ свійських тварин і птахів. 2. Людина і природа в оповіданні В. Близнеця «Кривенька». 3. Синоніми та антоніми в роботі над оповіданням «Кривенька». 4. Практичне вживання синонімів та антонімів у темі «Свійські тварини і птахи» або «Кривенька»

Цикл XX. 1. Повага наших предків до природи. 2. Проблема збереження природи в оповіданні Є. Гуцала «Лось». 3. Будова слова, спільнокореневі слова, подвоєння на межі частин слова в роботі з оповіданням «Лось». 4. Аналіз слів за будовою, добір та утворення спільнокоренових слів у темі «Бережімо природу», практичне вживання слів з подвоєнням на межі морфем.

Цикл ХХІ. 1. Шанування Землі-матінки в давнину. 2. Любов до рідної землі в поезії В. Симоненка «Грудочка землі». 3. Правопис префіксів роз-, без-, з-, с- за фонетичним принципом на прикладі теми «Наша рідна земля». 4. Закріплення літературної вимови та написання слів с префіксами роз-, без-, з-, с- в роботі з теми «Наша рідна земля».

Цикл ХХІІ. 1. Шануймо хліб. 2. «Бесіди з внучкою про хліб» В. Бровченка. 3. Правопис префіксів пре-, при- за лексичним значенням на прикладі теми «Хліб». 4. Закріплення літературної вимови та написання слів з префіксами пре-, при- в роботі з темою «Хліб».

Цикл ХХІІІ. 1. Українська культура – частина культури Молдови. 2. Українські поети Молдови. 3. Правопис суфіксів з м'яким знаком за фонетичним принципом на прикладі поезій рідного краю. 4. Закріплення літературної вимови та написання слів з суфіксами -ськ-, -зьк-, -цьк-, -есеньк- в роботі з темою «Українська культура – частина культури Молдови».

Таке тематично-циклічне планування дає змогу інтегрувати передбачені курикулумом літературні твори з народознавством, мовою та розвитком мовлення, ввести дітей у контекст української народної культури, що вбирає в себе фольклор, традиції, світобачення, особливості історичних епох, природу рідного краю і рідну мову.

Література

Міжнародна конференція «Новітні методи викладання української мови та літератури» (12 листопада 2008 р.) Бельці, 2008. ISBN 978-9975-4038-1-8

Статистика Молдови: про що мовчать цифри// Рідне слово, липень 2008, №№1 (27), 2 (28), 3 (29), сс. 5-7, 6-9, 8-9.

Українці в Молдові, молдовани в Україні: етнонаціональні процеси. Матеріали Міжнародної наукової конференції. Кишинів, 2008.

Чолану Л. *Історія, культура та традиції українського народу.* Курикулум для 5-9 кл. // Українознавство, 2003, число 4 (9), с. 236-250.

Чолану Л. *Становлення українознавства в освіті Молдови.*// Українознавство, 2004, число 1-2, с. 531-533.

Чолану Л. *Українознавчий аспект формування свідомості етнічних українців – школярів та студентів Молдови* // Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту українознавства. Том ХХІУ. Київ, 2009, с. 467-472. ББК 76.12. Укр. УДК 947:378] (477)

Чолану, Людмила. *Українська ланка освіти в Молдові: задум і проблеми реалізації.* // Українознавство, № 4, 2010, с. 65-67.
<http://www@rius.kiev.ua>