

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

Conferința științifică  
**Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice**  
**(Ediția V)**

07 decembrie 2018

Bălți, 2019

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**

**P 93**

### **Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții**

**"Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice"**, conferință științifică (5 ; 2018 ; Chișinău). Conferința științifică "Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice", (Ed. a 5-a), 07 decembrie 2018 / resp. de ed.: Ana Pomelnicova. – Bălți : S. n., 2019 (Tipogr. "Indigou Color"). – 230 p. : fig. color, tab.

Antetit.: Univ. de Stat "Alec Russo" din Bălți, Fac. de Litere, Catedra de filologie engl. și germ. – Texte : lb. rom., fr., engl., alte lb. străine. – Rez.: lb. rom., fr., engl., alte lb. străine. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex.

ISBN 978-9975-3316-6-1.

© \_\_\_\_\_, 2019

**Tipografia nu poartă răspundere pentru conținutul lucrării.**

## Cuprins

### Ședința plenară

<b>COȘCIUG,</b> <b>Angela</b> <b>KONONOVA,</b> <b>Tatiana</b>	Unele considerații asupra germanismelor și anglicismelor în limba franceză Aufgabentypologie zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im DaF-Unterricht	5 12
<b>Atelierul nr. 1</b>		
<b>Contribuții lingvistice</b>		
<b>MOLDOVANU,</b> <b>Gheorghii</b>	Множественность интерпретаций понятия деривации в современной лингвистике. Лексическая деривация в широком смысле.	21
<b>CHIRA,</b> <b>Oxana</b>	Wörter man nur anders spricht: kontrastive Überlegungen zu Sprachtabus bestimmter Körperteile	47
<b>DOLGOV,</b> <b>Veaceslav</b>	Виртуальный образ преподавателя филфака БГУ в социальной сети Facebook	56
<b>EGOROVA,</b> <b>Victoria</b>	Когнитивные сценарии в семантике фразовых глаголов ментальной сферы	62
<b>FEDORENKO,</b> <b>Larysa</b>	Alfred Döblin vs. Bertolt Brecht: zur Rezeption des Genres Lehrstück in Döblins Werk	66
<b>GURANDA,</b> <b>Elvira</b>	Der deutsche und der rumänische Infinitiv aus kontrastiver Sicht	72
<b>RUSSU,</b> <b>Anna</b>	Орфографическая вариантность в немецком языке в лексикографическом описании	78
<b>BULGACOVA,</b> <b>Irina</b>	Kulturspezifische Aspekte der deutschen und russischen Werbetexte	85
<b>GHILEVICI, Polina,</b> <b>SPAC, Elena</b>	Идиомы с зоокомпонентом «собака» как средство выражения экспрессивности языка	92
<b>HÎRBU,</b> <b>Stella</b>	Этнокультурная коннотация в семантике образных сравнений	98
<b>RĂCIULA,</b> <b>Ludmila</b>	The Concept of Fear in the Romanian and English Phraseology	104
<b>SOLOVIANOVA,</b> <b>Evghenia, PAȘA, Iu.,</b> <b>DIACOVA, N.</b>	Виды и функции интертекстуальных связей в академическом тексте	113
<b>STANȚIERU,</b> <b>Oxana</b>	Emergent Autobiographical Narratives	118
<b>VARZARI,</b> <b>Elena</b>	Din istoricul teoriei valenței în lingvistică	123

## **Atelierul nr. 2**

### **Didactica limbii**

<b>CORCEVSCHI,</b> <b>Svetlana</b>	Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht	128
<b>COTILEVSCAIA,</b> <b>Tatiana</b>	Этнокультурное развитие детей в условиях дошкольного учреждения (на материале изучения прибауток)	136
<b>MASCALIUC,</b> <b>Victoria</b>	Integrating arts in teaching English in the Moldovan schools	145
<b>POMELNICOVA,</b> <b>Ana</b>	Sprachdidaktische Grundlagen des DaF-Unterrichts im Kontext der Kontaktierung der Muttersprache mit Fremdsprachen	152
<b>SOLCAN,</b> <b>Angela</b>	Enseignement interactif, conditions indispensable de former l'autonomie langagière des apprenants	157
<b>TAULEAN,</b> <b>Micaela</b>	Using Films for Intercultural Training at the Efl Classroom	162
<b>BACINSCHII,</b> <b>Svetlana</b>	Improving listening comprehension skills in business English	170
<b>BOLGARI,</b> <b>Natalia</b>	Developing Academic Skills through Summary Writing	176
<b>CĂLĂRAȘ,</b> <b>Angela</b>	Teaching Vocabulary through Synonyms	181
<b>CHIOSEA,</b> <b>Angela</b>	Problem-Based Learning as an active method of teaching foreign languages	187
<b>DIACONU,</b> <b>Luminita</b>	The Problem of Intercultural Misunderstanding in Teaching Foreign Languages	192
<b>DZECHIS,</b> <b>Svetlana</b>	Aspekte und Kriterien zur Auswahl der authentischen Podcasts für Deutsch als Fremdsprachenunterricht	199
<b>FILIPP,</b> <b>Svetlana</b>	Developing an Effective Thesis Statement in Academic Writing	204
<b>GORBANI,</b> <b>Stella</b>	Communicative Language Teaching Approach in Lecture Presentation	209
<b>PANAINTE,</b> <b>Lidia</b>	Dialectica atitudinii față de greșelile elevilor în procesul de învățare a limbilor străine	213
<b>ȘCERBACOVA,</b> <b>Tatiana</b>	Das Bildungssystem der Bessarabiendeutschen: Besonderheiten, Konzept, Struktur und Merkmale	219
<b>VASILACHI,</b> <b>Serghei</b>	Eficiențizarea tehnicilor de comunicare în grup aplicabile în munca cu studenții la asem	224

## Ședința plenară

# UNELE CONSIDERAȚII ASUPRA GERMANISMELOR ȘI ANGLICISMELOR ÎN LIMBA FRANCEZĂ

Angela COȘCIUG, conf.univ., dr.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Résumé:** Dans l'article qui suit nous nous sommes proposé de mettre en valeur l'emprunt à l'allemand et à l'anglais sous l'angle de l'assimilation. Le sujet semble intéressant étant donnée l'appartenance de l'allemand, l'anglais et le français à des groupes de langues différents.

**Mots-clé:** assimilation, unité, orthographe, lecture, langue.

### 1. Considerații asupra germanismelor în limba franceză

Cu raportare la limba franceză, germanismele în sens larg se înscriu în superstratul acestei limbi, deoarece acesta este de natură francică, limba francilor suprapunându-se pe limba cuceritorilor romani ai Galiei și pe cea a populației băștinașe.

Pe paginile acestui articol, vom aborda doar împrumutul din germana veche și cea contemporană în limba franceză, superstratul francic constituind subiectul unor altor publicații. Ceea ce ne interesează, în acest caz, este procesul de asimilare în franceză a împrumuturilor din germană și, mai cu seamă, regularitățile ce pot fi depistate în această asimilare.

După cum o atestă sursele de documentare consultate de noi (vezi Leclerc, Penglaou, Sarcher), împrumuturile din germană în franceză - semnalăm doar 546 de unități lexicale - s-au făcut, cu precădere, în sec. XVI-XIX și sec. XX, elementele preluate fiind raportate la următoarele domenii:

- război, întărituri de apărare: (*arquebuse, bunker, bivouac, blockhaus, butin, beffroi, boulevard* etc.),
- faună (*auroch, hamster, renne, bouquetin*, etc.),
- gastronomie (*choucroute, croissant, kirsch, meringue, bock*, etc.),
- mină, minerologie (*cobalt, nickel, quartz*, etc.)

- instrumente, tehnică, știință (*accordéon, bandonéon, benzine, bocard, calèche*, etc.)
- funcții (*bourgmestre, kaiser, führer* etc.);
- culori (*blafard, feldgrau* etc.);
- unități de măsură (*cartel*);
- etc.

### 1.1 Asimilarea în franceză a împrumuturilor din germană

Abordăm asimilarea în cauză prin prisma următoarelor aspecte:

(a) *aspect ortografic*, în care:

- asimilarea nu impune schimbări: fr. *feldgrau* < germ. *feldgrau*;
- asimilarea impune schimbări ne semnificative, legate de ortografierea, în franceză, cu minusculă a tuturor numelor comune împrumutate din germană, unde acestea sunt ortografiate întotdeauna cu majusculă (fr. *blende* [’bléd] < germ. *Blende*, fr. *blockhaus* < germ. *Blockhaus*, fr. *bunker* < germ. *Bunker*, fr. *diktat* < germ. *Diktat*) sau cu „k“ sau „c“ (fr. *diktat/dictat* < germ. *Diktat*);
- asimilarea impune schimbări minore, legate de asimilarea de scurtă durată: fr. *accordéon* < germ. *Akkordion*, fr. *bandonéon* < germ. *Bandonion*, fr. *benzine* < germ. *Benzin*, fr. *calcite* < germ. *Calcit*, fr. *bismuth* < germ. *Wismut*;
- asimilarea impune schimbări majore, legate de asimilarea de lungă durată: fr. *arquebuse* < germ. *Hakenbüchse*, fr. *asticoter* < germ. *Daß dich Gott...*, fr. *vasistas* < germ. *Was ist das?*, fr. *bivouac* < germ. *Biwacht/Biwak*;

(b) *aspect „citire cu voce”*, când:

- germanismele sunt citite în franceză integral după regulile limbii germane: fr. *feldgrau* < germ. *feldgrau*, fr. *rösti* < germ. *rösti*;
- germanismele sunt citite în franceză aproape integral după regulile limbii germane: fr. *benzine* < germ. *Benzin*, fr. *vasistas* < germ. *Was ist das?*, fr. *blende* < germ. *Blende*;
- variază doar silaba accentuată: fr. *bunker* < germ. *Bunker*;

(c) *aspect lexical*, în care identificăm unități simple (*accordéon, hase, blende* etc.) și unități

compuse (*arquebuse, blockhaus* etc.), ultimele fiind considerate mai apoi drept unități simple în limba care le-a preluat;

- (d) *aspect lexico-gramatical*, care ne face să identificăm, printre împrumuturile din germană, atât nume (*bismuth, boulevard, calcite* etc.), cât și verbe (*asticoter*), și adjective (*feldgrau, baltique*);
- (e) *aspect grammatical*, în care sunt repertoriate o serie de categorii, cum ar fi cea a genului (în franceză, sunt întotdeauna de genul masculin împrumuturile din germană care se termină cu *-éon* (accordéon), *-ck* (alpenstock), *-oi* (beffroi), *-ard* (boulevard, bocard) sau *-er* (bunker), iar de feminine – cele care se termină cu *-ine* (benzene), *-use* (arquebuse) sau *-de* (blende)) sau a numărului (în franceză, împrumuturile din germană formează pluralul după regulile limbii franceze (*calèche - calèches, boulevard - boulevards*, dar *batz - batz*)).
- (f) *aspect semantic*, în care sunt identificate unități împrumutate din germană care, în franceză:
- păstrează intact sensul (unul doar!) din limba germană (*Blende* (germ.) - Vorrichtung, den freien Bhck zu benehmen; Scheuler der beim Pferde; vorgeschobene Anlage zur Verdeckung einer Befestigung dahinter (bei Ludwig 1716); blindes Fenster, blinde Türe, Mauer-, Wandvertiefung, Nische (bei Frisch 1741); glänzendes Mineral ohne Erzgehalt (1546 bei Georg Agricola); *blende* (fr.) – «minerais de zinc, composé essentiellement de sulfure de zinc et renfermant souvent du plomb et du cadmium »);
  - îl multiplică (*Biwacht / Biwak* (germ.) – «militärische Feldwache, Feldlager»; *bivouac* (fr.) – (1) «garde extraordinaire faite la nuit en plein air», (2) «campement provisoire établi le plus souvent la nuit par un rassemblement de personnes en marche (troupes, expéditions sportives, scientifiques, etc.)», (3) «lieu de ce campement »);
  - îl lărgește sau schimbă (*bergen* (germ.) - (Imp. birg, Prät. barg, Part, geborgen), V.: wovor wahrnehmend in Sicherheit halten; der Wahrnehmung entziehen. Mhd. bergeniYxäi.barc, Vl.burgen, Konj.bürge, Part, geborgen), ahd. bergan; dazu asächs. bergan, ags. beorgan, anord. bjarga, schwed. berga, dän. bjerge, got. bairgan «bewahren». Mit Ablaut gehört hierher ags. byrgan, engl. bury «begraben», asächs. burgisli, ags. Byrgels n., engl. burials (Pl.) «Begräbnis». Aus dem Slav. wird abg. bregq «bewahre, behüte»

verglichen, das aber vielleicht entlehnt ist. Be>'g (s. d.) könnte verwandt sein, weim das Verbum von dem Nomen abgeleitet ist. Vgl. noch Meringer Idg. Forsch. 18, 262; *Frieden* (germ.) – « Vereinigung in Liebe mit Entfernung aller Entzweiung; feste Übereinkunft zu Einigkeit und Sicherheit; Sicherheit vor und Freisein von Widerwärtigem »; *beffroi* (fr.) – « édifice mobile en bois qui servait à prendre d'assaut des fortifications »).

După cum se știe, asimilarea unei unități oarecare de origine străină ia sfârșit atunci, când aceasta devine productivă, adică de la ea se formează derivate sau unități compuse. Pentru împrumuturile din germană în franceză, identificăm de asemenea derivate și unități compuse, ceea ce ne permite să afirmăm că asimilarea unora dintre acestea a luat deja sfârșit: *accordéoniste*, *arquebusier*, *arquebusade*, *arquebuse à croc* etc.

## 2. Considerații asupra anglicismelor în limba franceză

Primul contact al limbii franceze cu engleza s-a realizat relativ târziu (în sec. XIV-XV, apoi în sec. XVIII, XIX, XX), dar el a condiționat penetrarea regulată a unităților acestei limbi în cea a hexagonului. Orice unitate împrumută dintr-o limbă oarecare necesită să fie adaptată limbii care o preia. Perioada de adaptare, în acest caz, poate fi mai scurtă sau mai lungă. În cazul anglicismelor, asimilarea vine în acord cu faptul că limba dată, spre deosebire de franceză, are o structură fonetică, gramaticală etc. diferită de cea a limbilor romanice. Acest fapt face ca asimilarea să se realizeze atât după reguli, cât și în mod individual, cu atât mai mult cu cât împrumutul din engleză se mai face abundent în franceza contemporană, ceea ce mai determină Academia franceză să înainteze anumite restricții față de aceste împrumuturi.

Se consideră că împrumuturile din engleză care s-au menținut în franceză până astăzi sunt cele făcute în sec. XVIII, XIX și XX. După cum o demonstrează exemplele de mai jos, ele țin de diferite domenii:

(1) împrumuturi din engleză în sec. XVIII:

- fr. *budget* [byd-'ʒɛ] < engl. *budget* ['bʌdʒɪt]
- fr. *club* ['klœb] < engl. *club* ['klʌb]
- fr. *comité* [kɔ-mi-'te] < engl. *committee* ['kəmɪti]
- fr. *congrès* [kɔ-'gʁɛ] < engl. *congress* ['kɒŋgrɛs]
- fr. *franc-maçon* [frãk-'masɔ̃] < engl. *freemason* ['fri-meɪs(ə)n]



- fr. *loge* [ˈlɔːʒ] < engl. *loge* [ˈlɔʊʒ]
- fr. *jury* [ʒy-ˈʁi] < engl. *jury* [ˈdʒʊəri]
- fr. *parlement* [paʁ-ˈlɔ-ˈmɑ̃] < fr. *parler* + *ment* /engl. *parliament* [ˈpɑːləm(ə)nt] < anc. fr. *parlement*
- fr. *session* [se-ˈsjɔ̃] < engl. *session* [ˈseʃ(ə)n]
- fr. *voter* [vɔ-ˈte] < engl. (*to*) *vote* [ˈvəʊt]
- fr. *corporation* [kɔʁ-ˈpɔ- ʁa-ˈsjɔ̃] < engl. *corporation* [kɔːpəˈreɪʃ(ə)n]
- fr. *puritain* [py-ʁi-ˈtɛ̃] < engl. *puritan* [ˈpjʊərɪt(ə)n]
- fr. *meeting* [mi-ˈtiŋ] < engl. *meeting* [ˈmitɪŋ]

(2) împrumuturi din engleză în sec. XIX (domeniul “sport”):

- fr. *sport* [ˈspɔː ʁ] < engl. *sport* [ˈspɔːt]
- fr. *foot-ball/football* [fut-ˈbɔl] < engl. *football* [ˈfʊtbɔːl]
- fr. *jockey* [ʒɔ-ˈkɛ] < engl. *jockey* [ˈdʒɔki]
- fr. *boxeur* [bɔk-ˈsoe : ʁ] < engl. *boxer* [ˈbɒksə]
- fr. *poney* [pɔ-ˈne] < engl. *pony* [ˈpəʊni] < engl. *powny* < engl. *pouleney* < fr. med. *poulenet* «petit poulain»
- fr. *ping-pong* [pɛ̃g-pɔ̃g] < engl. *ping-pong* [ˈpɪŋpɒŋ]
- fr. *starter* [stɑʁ-ˈteːʁ] < engl. *starter* [ˈstɑːtə]
- fr. *jockey* [ʒɔ-ˈkɛ] < engl. *jockey* [ˈdʒɔki]
- fr. *steamer* [sti-ˈmoeːʁ] < engl. *steamer* [ˈsti:mə]
- fr. *touriste* [tu-ˈʁist] < engl. *tourist* [ˈtʊərɪst]
- fr. *yacht* [ˈjɔt] < engl. *yacht* [ˈjɔt]
- fr. *yachting* [jɔ-ˈtiŋ] < engl. *yachting* [ˈjɔtɪŋ]

(3) împrumuturi din engleză în sec. XIX (domeniul “bucătărie”):

- fr. *bifteck* [bif-ˈtɛk] < engl. *beefsteak* [ˈbiːfsteɪk]
- fr. *pouding/pudding* [pu-ˈdiŋ] < engl. *pudding* [ˈpʊdɪŋ]
- fr. *rhum* [ˈʁɔm] < engl. *rum* [rʌm]
- fr. *punch* [p ɔ̃ʃ/ poeŋʃ] < engl. *punch* [ˈpʌn(t)ʃ]
- fr. *cocktail* [kɔk-ˈtɛl] < engl. *cocktail* [ˈkɒkteɪl]
- fr. *corned-beef* [kɔʁn(əd)-ˈbif] < engl. *corned beef* [kɔːnd ˈbiːf]

(4) împrumuturi din engleză în sec. XIX (lexic uzual):

- fr. *bébé* [be-ˈbé] < engl. *baby* [ˈbeɪbi]
- fr. *cabine* [kˈa-ˈbin] < engl. *cab(b)in* < engl.med. *caban* < fr. *cabane*
- fr. *chèque* [ˈʃɛk] < engl. *check* [tʃɛk]
- fr. *confort* [kɔ̃-ˈfɔːʁ] < engl. *comfort* [ˈkʌmfət]
- fr. *firter* [floʁ-ˈte] < engl. (*to*) *flirt* [ˈflɔːt]

- fr. *gentleman* [dʒɛntlə-'mən] < engl. *gentleman* ['dʒɛnt(ə)lmən]
- fr. *square* [skwa:ʁ] < engl. *square* [skwɛ]
- fr. *tramway* [tram-'wɛ] < engl. *tramway* ['tramweɪ]
- fr. *week-end* [wi-'kɛnd] < engl. *weekend* ['wikɛnd]
- fr. *W.-C.* [dublə-ve-'se] < engl. *WC* [dʌblju:'si:]
- fr. *whisky* [wis-'ki] < engl. *whisky* ['wiski]
- fr. *white spirit* [wajt-spi-'ʁit] < engl. *white spirit* [,wʌɪt 'spɪrɪt]

(5) împrumuturi din engleză în sec. XIX (domeniul industrial-economic):

- fr. *tramping* [tʁɑ̃-'piŋ] < engl. *tramping* ['trɑmpɪŋ]
- (6) împrumuturi din engleză în sec. XIX (domeniul cinematografic):

- fr. *star* [sta:ʁ] < engl. *star* ['sta:]
- fr. *starlette* [staʁ-'let] < engl. *starlet* ['sta:lit]

(7) împrumuturi din engleza americană:

- fr. *kidnapping* [kid-na-'piŋ] < engl. *kidnapping* ['kɪdnɑpɪŋ]
- fr. *racket* [ʁa-'kɛt] < engl. *racket* ['rɑkɪt]

Împrumuturile menționate mai sus au cunoscut trei tipuri de bază de asimilare: ortografică, sonoră și semantică.

Asimilarea *ortografică* s-a produs, în acest caz:

- *fără schimbări*:

- fr. *kidnapping* [kid-na-'piŋ] < engl. *kidnapping* ['kɪdnɑpɪŋ]
- fr. *racket* [ʁa-'kɛt] < engl. *racket* ['rɑkɪt]
- fr. *star* [sta:ʁ] < engl. *star* ['sta:]
- fr. *tramping* [tʁɑ̃-'piŋ] < engl. *tramping* ['trɑmpɪŋ]

- *cu schimbări legate doar de forma de prezentare a unităților compuse*:

- fr. *week-end* [wi-'kɛnd] < engl. *weekend* ['wikɛnd]
- fr. *W.-C.* [dublə-ve-'se] < engl. *WC* [dʌblju:'si:]

dar

- fr. *white spirit* [wajt-spi-'ʁit] < engl. *white spirit* [,wʌɪt 'spɪrɪt]
- *cu schimbări impuse de acordarea în gen*:
- fr. *starlette* [staʁ-'let] < engl. *starlet* ['sta:lit]
- *cu schimbări minore, impuse de asimilarea de scurtă durată*:
- fr. *confort* [kɔ̃-'fɔ:ʁ] < engl. *comfort* ['kʌmfət]
  - fr. *cabine* [k'a-'bin] < engl. *cab(b)in*
  - fr. *poney* [pɔ-'nɛ] < engl. *pony* ['pɒni]
  - fr. *puritain* [py-'ʁi-'tɛ] < engl. *puritan* ['pjʊərɪt(ə)n]

- fr. *flirter* [floek-'te] < engl. (to) *flirt* ['flə:t]
- fr. *boxeur* [bøk-'soe : ʁ] < engl. *boxer* ['bɒksə]
- cu schimbări majore, impuse de asimilarea de lungă durată:
- fr. *bébé* [be-'bé] < engl. *baby* ['beɪbi]
- fr. *chèque* ['ʃek] < engl. *check* [tʃek]
- fr. *bifteck* [bif-'tek] < engl. *beefsteak* ['bi:fsteɪk]
- fr. *franc-maçon* [fʁɑ̃k-'masɔ̃] < engl. *freemason* ['fri-meɪs(ə)n]

Asimilarea sonoră, adică felul cum se face "citirea cu voce" a unităților venite din engleză s-a făcut și ea nu întotdeauna după reguli. Astfel, distingem aici:

- *citirea cu voce a anglicismelor integral după regulile limbii franceze:*

- fr. *touriste* [tu-'kɪst] < engl. *tourist* ['tʊərɪst]
- fr. *W.-C.* [dublə-ve-'se] < engl. *WC* [dʌblju:'si:]
- fr. *sport* ['spɔ:ʁ] < engl. *sport* ['spɔ:t]
- fr. *franc-maçon* [fʁɑ̃-'masɔ̃] < engl. *freemason* ['fri-meɪs(ə)n]  
-ey- (*grasseyer*)
- fr. *jockey* [ʒɔ-'ke] < engl. *jockey* ['dʒɒki]
- fr. *poney* [pɔ-'ne] < engl. *pony* ['pəʊni]

Caz curios:

- fr. *budget* [byd-'ʒɛ] < engl. *budget* ['bʌdʒɪt]

dar

- fr. *racket* [ʁa-'kɛt] < engl. *racket* ['rakit]
- fr. *cocktail* [kɔk-'tɛl] < engl. *cocktail* ['kɒkteɪl]

- *citirea anglicismelor după felul cum aude francezul sunetele limbii engleze diferite de cele din limba sa sau cu ce le asociază:*

- fr. *yacht* ['jɔt] < engl. *yacht* ['jɒt]
- fr. *bifteck* [bif-'tek] < engl. *beefsteak* ['bi:fsteɪk]
- fr. *flirt* [floekt] < engl. *flirt* ['flə:t] **schimbări doar ale accentului:**
- fr. *meeting* [mi-'tiŋ] < engl. *meeting* ['mitɪŋ]
- fr. *pouding/pudding* [pu-'diŋ] < engl. *pudding* ['pʊdɪŋ]

- *citirea unei vocale care se scrie și nu se citește în engleză/omiterea, în citire, a unei consoane citite în engleză:*

- fr. *corned-beef* [kɔʁn(əd)-'bif] < engl. *corned beef* [kɔ:nd 'bi:f]

- *citirea unei unități concomitent după regulile a două limbi:*

- fr. *steamer* [sti-'moe:ʁ] < engl. *steamer* ['sti:mə]

Cazuri aparte:

- fr. *starter* [staʁ-ˈtɛ:ʁ] (animat) < engl. *starter* [ˈsta:tə]
- fr. *steamer* [sti-ˈmoe:ʁ] (neanimat) < engl. *steamer* [ˈsti:mə]

dar

- fr. *master* [mas-ˈtɛ:ʁ/ mas-ˈtoe:ʁ] (neanimat) < engl. *master* [ˈma:stə]

Cele menționate ne fac să conchidem că, în asimilarea în franceză a germanismelor și anglicismelor, trebuie să distingem atât asimilarea ușoară, prin deplasarea accentului pe altă silabă, cât și cea complexă, care, de cele mai dese ori, se întinde pe secole.

### Referințe bibliografice

Hildenbrand, Z. *Les emprunts lexicaux à l'allemand en français contemporain*. Limoges : Lambert-Lucas, 2015. ISBN/EAN 978-2-35935-157-6.

Leclerc J. *Histoire de la langue française*.  
[http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST\\_FR\\_s92\\_Emprunts.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST_FR_s92_Emprunts.htm).

Penglaou Ch. *Les emprunts étrangers en Suisse (depuis 1945)*. In: *Revue économique*. Année 1968. Vol. 19-4, pp. 724-726.

Sarcher, W. *Le vocabulaire français d'origine allemande dans les dictionnaires existants*. In: *La linguistique*. Vol. 39, 2003/1, pp. 169-172.

## AUFGABENTYPOLOGIE ZUR FÖRDERUNG DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT

**Tatiana KONONOVA,**  
dr., lector univ.

*Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

**Zusammenfassung:** *Jeder Fremdspracherwerb stützt sich heutzutage auf die Kontakte zwischen den Kulturen. Förderung der interkulturellen Kompetenz ist demnach zum wichtigen Bestandteil des DaF-Unterrichts in der Republik Moldau geworden. In diesem Beitrag werden sprachdidaktische und methodische Ansätze zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im DaF-Unterricht erforscht, erarbeitet und systematisiert.*

**Schlüsselwörter:** *Aufgabentypologie, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz, Übungen zur Bedeutungswahrnehmung, Übungen zur sprachlich-inhaltlichen Bedeutungerschließung, Übungen zum Kulturvergleich zwischen Ausgangs- und Zielsprachenkultur, landeskundliche Themen und Inhalte*

Auf Grund der weltweit zunehmenden Globalisierungstendenzen wird interkulturelle Kompetenz im 21. Jahrhundert als Schlüsselkompetenz eines fremdsprachlichen Unterrichts angesehen.

In der einschlägigen Literatur lässt sich eine Blütezeit für unterschiedliche Ausarbeitungen und Theorien über interkulturelle Kompetenz ersehen, wobei deren Bedeutung und Inhalt und selbst der Begriff unterschiedlich diskutiert werden. Es lassen sich zudem andere Diskussionsrichtungen feststellen, die als Varianten für den von uns übernommenen Begriff gelten, wie z. B.: Fremdverstehen (Bredella) und interkulturelles Verstehen, interkulturelle Landeskunde (Fischer), interkulturelle kommunikative Kompetenz (Byram), kulturspezifische Kompetenz (Rathje), kulturreflexives Lernen (Hoch).

Viele Didaktiker, die sich mit dem Begriff *Interkulturelle Kompetenz* aus fachdidaktischer Sicht auseinandersetzen, bieten Definitionen, die sich aus ihren Forschungen ergeben und in mehreren Punkten terminologisch überschneiden. Einige davon führen wir anschließend an:

M. Białek definiert die interkulturelle kommunikative Kompetenz als eine Ansammlung von besonderen Fähigkeiten und Kenntnissen, die bei einer bestimmten Haltung und bei dem Bewusstsein des Gesprächspartners eine effektive Kommunikation garantieren (Białek 2015: 189).

Laut D. Deardorff ist interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit, effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu kommunizieren, auf Grundlage eigenen kulturellen Wissens, Fähigkeiten und Einstellungen (vgl. Fuchs 2012: 6).

„Interkulturelle Kompetenz ist ein Bündel von Kenntnissen und analytischen sowie affektiven und kommunikativen Fähigkeiten, die es dem Individuum ermöglichen, bei Menschen Verhaltensweisen, die soziokulturell spezifisch sein könnten und als „Unterschiede“ wahrgenommen werden, zur Kenntnis zu nehmen und zu verstehen, dass es sich [...] um soziale Konstruktion handelt“ (Allemann-Ghionda 2013: 64).

Laut T. Riesingen und P. Buchwald umfasst die interkulturelle Kompetenz im weiteren Sinne sprachliche Kompetenzen, kommunikative Fertigkeiten und –strategien, kulturallgemeines und kulturspezifisches Wissen sowie dessen Anwendung in einem konkreten Handlungsvollzug (Ringeisen; Buchwald 2009: 66).

G. G. Hiller und S. Vogler-Lipp sehen interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation an den Hochschulen an (bei B. Becker ist interkulturelle Schlüsselqualifikation für berufliches Vorankommen (Becker 2009: 7)), die ein Set an Fertigkeiten beinhaltet, die das Individuum befähigen, in interkulturellen Interaktionssituationen sowohl den Partner als auch die Situation bzw. den Kontext einschätzen zu lassen und flexibel und „adäquat“ darauf zu reagieren (Hiller; Vogler-Lipp 2010: 19).

Im Rahmen unserer Forschung verstehen wir unter interkultureller Kompetenz eine Gesamtheit von kulturellen, landeskundlichen und kommunikativen Kompetenzen, die auf Bedeutungswahrnehmung, sprachlich-inhaltlicher Bedeutungserschließung und Kulturvergleich im interkulturellen Lernprozess basieren.

Die inhaltliche Seite der interkulturellen Kompetenz bietet ebenfalls eine breite Komponentenspalette:

Georg Auernheimer unterscheidet kognitive, affektive und konative Komponenten, wobei (i) Orientierungswissen, (ii) Werte, Haltungen und Einstellungen und (iii) das Handeln in Begegnungssituationen unterschieden werden (Auernheimer 2006: 155f.).

Nach A. Erll u. M. Gymnich und D. Reinmann besteht interkulturelle Kompetenz aus drei Teilkompetenzen: der kognitiven, affektiven und pragmatisch-kommunikativen Kompetenz, die auf weitere Kompetenzbereiche und Fähigkeiten unterteilt. Sie sind im Erwerb und in der Anwendung in konkreten Situationen eng miteinander verbunden und werden von D. Deardorff aus diesem Grund Lernspirale interkultureller Kompetenz genannt:

Kognitive Teilkompetenz:

- Wissen über andere Kulturen (kultur- bzw. länderspezifisches Wissen);
- kulturtheoretisches Wissen (Wissen über die Funktionsweisen von Kulturen, kulturelle Unterschiede und deren Implikationen);
- Selbstreflexivität.

Affektive Teilkompetenz:

- Interesse und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen;
- Empathie und Fähigkeit des Fremdverstehens;
- Ambiguitätstoleranz.

Pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz:

- Einsatz geeigneter kommunikativer Muster;

- Einsatz wirkungsvoller Konfliktlösungsstrategien (Erl; Gymnich 2007: 11, 148\ Reinmann 2015: 9).

Michael Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, auf das im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen bei der Beschreibung der allgemeinen Kompetenzen verwiesen wird, enthält linguistische, soziolinguistische Kompetenz und Diskurskompetenz.

- Linguistische Kompetenz sieht die Fähigkeit voraus, das Wissen über die Regeln der Standardsprache beim Produzieren und Interpretieren der gesprochenen und geschriebenen Sprache anzuwenden;
- Soziolinguistische Kompetenz sieht die Fähigkeit voraus, die Bedeutungen, auf denen die vom Gesprächspartner produzierten sprachlichen Äußerungen basieren, zu verstehen;
- Diskurskompetenz sieht die Fähigkeit voraus, Strategien beim Produzieren und Interpretieren der monologischen und dialogischen Texte zu gebrauchen, zu entdecken und auszuhandeln (Byram 1997: 48).

Auch andere Modelle der interkulturellen Kompetenz sehen im Wesentlichen diese drei Komponenten vor, die sich in ihrem Wesen ähnlich aufschlüsseln lassen:

- Ich -, Wir-, Sach- und Organisationsebene (Fischer; Springer 2005: 35).
- Fachkompetenz, Strategische Kompetenz, soziale Kompetenz, individuelle Kompetenz (Modell der interkulturellen Handlungsfähigkeit) (Bolten 2001: 214);
- Handlungspotenziale, Handlungssicherheit, Handlungsflexibilität, Handlungskreativität (Thomas 2003: 221f.);
- "Wissen", "Können / Verhalten" und "Einstellungen" umfasst (Reinmann 2015: 9);
- affektive und attitudinale Komponente, wissensbezogene und analytische Komponente, handlungsorientierte Komponente (Reinmann 2015: 9).

Die eingehend durchgeführte Untersuchung zu Bedeutung und Inhalt der interkulturellen Kompetenz erlaubt uns, ein Übungssystem zur Förderung der interkulturellen Kompetenz zu erarbeiten.

- Übungen zur Bedeutungswahrnehmung:

- Übungen zur kulturellen Antizipation über Bilder, Zeichnungen, Diagramme, Schilder, Poster usw., um Vorkenntnisse zu aktivieren und Wissensgrenzen zu bestimmen;

*Beispiel 1:* Stellungnahme zu folgenden Punkten der Grafik äußern: Freizeitaktivitäten der deutschen Jugendlichen, Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen.



*Beispiel 2:* Das Bild im bewussten Dreischritt beschreiben: wahrnehmen/beschreiben, Hypothesen bilden, persönliche Eindrücke/kulturelle Wertung formulieren.



- Übungen zur Einführung ins Thema über Interpretation der Titel und Untertitel der landeskundlichen Texte;

*Beispiel 1:* Welches gemeinsame landeskundliche Thema verbindet folgende Texttitel?



*Situation von Migranten in Deutschland „dramatisch“. Gewalt ist bei Erziehung heute tabu. Zahl der Geburten weiter gesunken. Mehr als 16 Millionen mit ausländischen Wurzeln. Freunde fürs Leben ersetzen die Familie. Jede dritte Frau erlebt Gewalt.*

*Beispiel 2: Ideenäußerung zu Untertiteln der landeskundlichen Texte.*

<b>Untertitel:</b>	<b>Ideen:</b>
Die Familie steht an erster Stelle	
Um die Zukunft kümmern	
Wir sind doch alle gleich	

- Übungen zur Orientierung für die Rezeption eines Lese/Hörtextes durch Fragen bzw. Schlüsselwörter/Begriffe.

*Beispiel 1:* Fragen zum globalen/detaillierten Verstehen des landeskundlichen Textes beantworten: Was unternehmen die Deutschen zum Jahreswechsel? Was wird seit 1963 immer am Silvesterabend im deutschen Fernsehen gezeigt? Wie läuft der Silvesterabend meistens in Deutschland ab? Was sind zwei typische Gerichte zu Silvester?

*Beispiel 2:* Schlüsselwörter im Kontext erkennen/auf den Textinhalt zurückführen/in kurzen Situationen verwenden.

gemütlich ablaufen, Bleigießen, großen Wert auf etwas legen, das Feuerwerk ansehen, die Gläser füllen.

➤ Übungen zur sprachlich-inhaltlichen Bedeutungserschließung:

- Übungen zum Herausfinden bestimmter landeskundlicher Informationen in einem landeskundlichen Hör/Lesetext (einem Film) und deren Interpretation;

*Beispiel 1:* Finden Sie Informationen im Text, die besondere Leistungen der bulgarischen Studentin an der Technischen Universität Dresden ausdrücken.

*Beispiel 2:* Welche Textstellen veranschaulichen, in welchen Bereichen Frauen und Männer gleichberechtigt sind?

- Übungen zur Deutung und zur linguo-landeskundlichen Analyse der kulturellmarkierten sprachlichen Einheiten (Wörter, Phrasen, sprachliche Floskeln);

*Beispiel:*

Biergarten- Gartenwirtschaft, in dem vor allem Bier ausgeschenkt wird.  
Synonyme: Gartenlokal, Gastgarten.

*Enzyklopädische Information:* Biergärten entstanden in Bayern im 19. Jahrhundert in München, als vorwiegend untergäriges Bier getrunken wurde. Dieses konnte nur in den kalten Monaten hergestellt werden, da die Gärung bei Temperaturen zwischen vier und acht Grad erfolgen musste (ebenso die Lagerung - das nicht-pasteurisierte Bier wurde bei höheren Temperaturen schnell schlecht). Neben der Lagerung wurden die Bierkeller bald auch für den Ausschank genutzt, indem man einfache Bänke und Tische unter die Bäume stellte. Diese Plätze wurden bald ein beliebtes Ausflugsziel der Münchner, sehr zum Verdruss der kleineren in München verbliebenen Bierbrauer.

*In der Kultur:* Kommunikation, Geselligkeit, Vergnügen und Offenheit sind wohl die Kernelemente eines Biergartenbesuchs. Ebenfalls finden sich heutzutage an vielen Biergärten schöne Spielplätze oder andere Tätigkeiten, mit denen der Nachwuchs beschäftigt werden kann.

*In der Sprache und Rede:* Der jeweilige äquivalenzlose Begriff zählt zum unentbehrlichen Grundwortschatz der Ausländer, die ihr Niveau der deutschen Sprachkenntnisse (Zertifikat Deutsch) nachweisen.

- Übungen zur Anwendung der kulturellmarkierten sprachlichen Einheiten in interkulturellen Kommunikationssituationen;

*Beispiel 1:* Verwenden Sie folgende phraseologische Einheit, die das landeskundliche Thema des Textes in kurzer Situation illustrieren würde:  
*ein Tropfen auf den heißen Stein sein.*

*Beispiel 2:* Veranschaulichen Sie den Inhalt des landeskundlichen Textes mit Hilfe der Funktionsverbgefüge: *in Erfüllung gehen, zur Sprache bringen, einen Lauf nehmen.*

- Übungen zur Übersetzung der kulturellmarkierten sprachlichen Einheiten aus der Zielsprache in die Muttersprache und umgekehrt.

*Beispiel: Lebkuchen, Christstollen, Richtfest, Beifahrer, Spätnachmittag, Zugspitzbahn, Biergarten, Spatenstich.*

- Übungen zum Kulturvergleich zwischen Ausgangs- und Zielsprachenkultur:

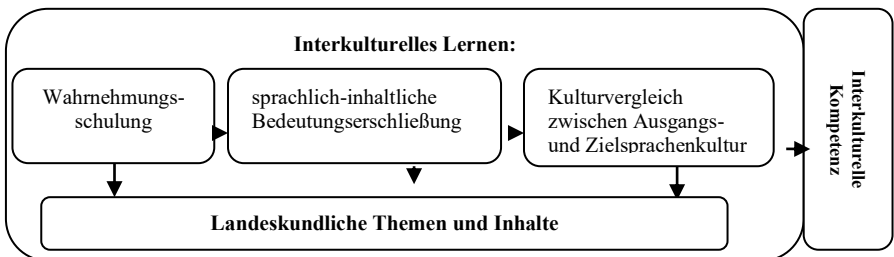
- Übungen zur Herausbildung der persönlichen Einstellung zum bestimmten landeskundlichen Thema durch Bewertung und Vergleich

kultureller Phänomene, Klischees und Stereotype zwischen Ausgangs- und Zielsprachenkultur;

*Beispiel:* Vergleich der Ergebnisse der Grafik/des Diagramms mit dem Heimatland.

- Übungen zur Förderung der interkulturellen Kommunikation in verschiedenen Kommunikationssituationen über Rollenspiele, Diskussionen, Projektarbeit, Interviews.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass es uns trotz zahlreicher miteinander überschneidender Interpretationsvarianten zur interkulturellen Kompetenz gelungen ist, unsere eigene Forschungsrichtung einzugrenzen, d.h. die interkulturelle Kompetenz als Begriff zu definieren und Aufgaben zu deren Förderung zu erarbeiten und zu systematisieren. Unsere Studie bietet demnächst graphische Veranschaulichung des interkulturellen Ansatzes im DaF-Unterricht wie folgt:



Unsere Forschung hat demzufolge ergeben, dass interkulturelle Kompetenz gefördert werden kann, indem man im Prozess des interkulturellen Lernens Übungen zur Wahrnehmungsschulung, Übungen zur sprachlich-inhaltlichen Bedeutungserschließung und Übungen zum Kulturvergleich zwischen Ausgangs- und Zielsprachenkultur vorantreibt. Das Zusammenwirken aller Komponenten des interkulturellen Lernens bezweckt auf Grund landeskundlicher Themen und Inhalte eine kognitive, erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit der Zielkultur, vermittelt zur Herausbildung der interkulturellen Kompetenz als einer Gesamtheit von kulturellen, landeskundlichen und kommunikativen Kompetenzen und sichert eine effektive interkulturelle Kommunikation im Bezugsrahmen des DaF-Unterrichts, die die Lerner auf kulturelle Überschneidungssituationen in vollem Maße vorbereiten kann.

## **Bibliographie:**

Allemann, Ghionda Crisitina, *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektive*. Paderborn: Schöningh, 2013, 261 S.

Auernheimer, Georg. *Kulturwissen ist zu wenig: Plädoyer für ein erweitertes Verständnis von interkultureller Kompetenz*. In: *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter, 2006, S. 145-158.

Białek, Magdalena, *Die Problematik der Interkulturalität in der Glottodidaktik*. In: *Glottodidactica* XLII/2, 2015, Adam Mickiewicz University Press, Poznan, S. 185-197.

Bolten, Jürgen, *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung, 2007, 124S.

Byram, Michael, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. USA: Multilingual Matters, 1997, 124 S.

Erll, Astrid, Gymnich, Marion, *Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen GmbH, 2007, 160S.

Fischer, Veronika, Springer, Monika, Zacharaki, Ioanna. *Interkulturelle Kompetenz*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2005, 272 S.

Fuchs, Oxana, *Entwicklung interkultureller Kompetenz in Deutsch als Fremdsprache*. Dissertation zur Erlangung des sozialwissenschaftlichen Doktorgrades der Sozialwissenschaften, Fakultät der Georg-August –Universität, Göttingen, 2012, 228 S.

Hiller, Gundula Gwen, Vogler-Lipp, Stefanie, *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen: Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

Reinmann, Daniel, *Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz*. Universität Duisburg. In: *pro DaZ, Deutsch als Zweitsprache*, 2015, 29 S.

Ringeisen, Tobias, Buchwald, Petra, Schwarzler, Christine, *Interkulturelle Kompetenz für Schule und Weiterbildung*. Berlin: LIT Verlag, 2009, 192 S.

Thomas, Alexander, Universität Passau 2013: <http://www.phil.uni-passau.de/die-fakultaet/lehrstuehle-professuren/barmeyer/lehrstuhl-fuer-interkulturelle-kommunikation/lehrstuhlprofil.html> [20.09.2018]

# МНОЖЕСТВЕННОСТЬ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ ПОНЯТИЯ ДЕРИВАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ. ЛЕКСИЧЕСКАЯ ДЕРИВАЦИЯ В ШИРОКОМ СМЫСЛЕ.

Георгий Константинович МОЛДОВАНУ  
dr.hab., prof.

*Экономическая Молдавская Академия, Кишинёв*

## Abstract

*This paper outlines an approach to lexical derivation lato sensu and provides new possibilities for an integrated treatment of the systematicity of the lexicon. It first reviews some traditional and current approaches to the concepts of derivation and word formation and presents some arguments to establish a boundary between these two phenomena. Furthermore, the article defines the concept of lexical derivation lato sensu that includes word formation as its central part and presents some proposals toward an adequate account of the derivation lato sensu and its relation to the analysis of the systematicity of the French lexicon. The principal innovation lies in the delimitation of other cross-subcategories of lexical derivation lato sensu, such as semantic derivation, suppletion, analytical derivation to describe derivational combinations in different languages. The approach presented allows us to capture the formal derivational meaning between productive and transparent derivational constructions using both – formal and semantic criteria (word formation), on the one hand, and the opaque derivational meaning based on semantic dimension (suppletive forms, analytical forms, etc.), on the other hand, and to structure more adequately the lexicon of a language.*

**Ключевые слова:** лексическая деривация в широком смысле, словообразование. Семантическая деривация, супплетивная деривация, аналитическая деривация, лексическая морфология, комплексная деривационная парадигма, деривационное значение.

## 1. Введение

Хорошо известно, какое большое значение придается в современной лингвистике исследованию деривации, и одновременно какое разное содержание вкладывается в это понятие учеными. Термин "деривация" становится все более употребительным в

лингвистической литературе. Вскрывается все новые и новые аспекты деривации, делаются попытки провести достаточно четкие границы между различными видами деривации: лексической, синтаксической, семантической, формальной и т.п. При этом, термин "деривация" широко применяется сейчас не столько в его первоначальном значении для обозначения суффиксального и безаффиксального способов словообразования (Grevisse 1980: 93) или же для обозначения префиксального и суффиксального способов словообразования (Le Bidois 1970: 51; Торопцев 1980: 88; Ахманова 1969: 129; Bréal 1908: 60; Guilbert 1971: IX) и даже не столько как синоним термина "словообразование" (Земская 1981: 133; Dubois 1969:43-52).

В настоящей статье выявляется неединственность интерпретаций понятия деривации в современной лингвистике, уточняется соотношение понятий „деривация” и „словообразование”, систематизируются разновидности лексической деривации в широком смысле и, на этой основе, обосновывается целесообразность деривационного (в широком смысле) подхода к гнездованию французской лексики.

## **2. Эволюция понятия деривации в современной лингвистике.**

Традиционно употребляемый в теории словообразования термин "деривация" постепенно расширяется в своем значении. Трансформационной грамматикой он был введен в систему синтаксических понятий, где оказался синонимичным терминам "трансформация" или "генерация", а в последнее время стал употребляться также в семантических исследованиях. В работах различного характера под деривацией обычно понимают выражение любого нового значения, которое представляет собой "отклонение" от первоначального значения, образование любой вторичной, мотивированной единицы: морфологически производного слова (в словообразовании), вторичных значений многозначных слов (в лексической семантике), производных конструкций - словосочетаний и предложений (в синтаксисе). Так как привычно выделяются единицы: лексические – слова, морфологические – формы слова и синтаксические – словосочетания и предложения, - то и образование этих единиц различается как деривация лексическая, морфологическая

и синтаксическая. Именно так в последнее время многие лингвисты стали понимать и систематизировать деривацию (Мурзин 1987; Шкуропацкая 2003).

Но термины "лексическая деривация" и "деривация синтаксическая" имеют свою собственную историю (Курилович 1962: 61-63). Знаменитое противопоставление лексической и синтаксической деривации у Е. Куриловича было положено в основу многих современных концепций словообразования (Земская 1966; Апресян 1974; Кубрякова 1981). Комментируемое не только в работах по словообразованию (Арутюнова: 78), это деление признавалось не всеми лингвистами (Хохлачёва 1976:36), и в то же время к аналогичному противопоставлению словообразовательных процессов по их цели и по их результатам склоняются едва ли не все лингвисты, анализирующие семантические аспекты этих процессов.

Не вызывает однако сомнения, что выделение лексической и синтаксической деривации недостаточно для отражения всего многообразия словообразовательных процессов. Как показали ряд исследователей (Кубрякова 1980: 120-121; Соболева 1972: 194-195; Dokulil 1962: 28-129), при последовательном учете двух признаков, классификация словообразовательных процессов приобретает более сложный характер. Условный и относительный характер лексической и синтаксической деривации, а также неединственность интерпретации данного вопроса среди учёных лишает в известной степени данные понятия терминологической значимости. Не случайно многие лингвисты (Азарх 1984: 29; Николаев 1987: 5) признают неудачным принятое в словообразовании употребление терминов "лексическая деривация" и "синтаксическая деривация". В последнее время термины лексическая и синтаксическая деривация все больше и больше связываются с деривационным аспектом лексики (лексическая деривация) и деривационным аспектом синтаксиса (синтаксическая деривация).

Внедрение принципа деривации в область синтаксических структур, текста создало необходимые условия для признания всеобъемлющей роли деривации в иерархической организации языковой системы и в коммуникативных процессах порождения и восприятия речи (Кацнельсон 1986: 131). При этом термин

"синтаксическая деривация" используется в исследованиях синтаксической производности, которая связывается, главным образом, с предложением (Кацнельсон 1986: 132). Конкретное применение принципа деривации к частным вопросам языкового строя свидетельствует об универсальной значимости деривационных отношений в системе языка.

Известно, что новые научные построения часто осуществляются на каком-либо одном участке целостного объекта, а затем экстраполируются на сопредельные сферы. К примеру, системно-структурное изучение языка в своем истоке было связано с разработкой фонологической теории; исследование же образования вторичных (мотивированных) единиц (явление деривации), как уже было сказано, первоначально замыкалось в области словообразования (это и обусловило, в частности, традиционное использование термина "деривация" в узком, словообразовательном значении). Деривационные связи длительное время смешивались с этимологическими и получали однобокое историко-генетическое освещение. Лишь относительно недавно была распознана принципиальная грань между омертвелыми этимологическими связями, характеризующими лексику в генетическом плане, и живыми функциональными связями, характеризующими ее в синхроническом срезе.

Итак, явление деривации – образования вторичных языковых единиц – возможно на разных уровнях строения языка, а отношения производности, складывающиеся между любыми первичными и вторичными знаками, имеют основополагающее значение для понимания и функционирования всей системы языка. Например, Е. С. Кубрякова определяет деривацию как "... процесс образования или результат образования в языке любого вторичного знака, т. е. знака, который может быть объяснён с помощью единицы, принятой за исходную, или выведен из неё путём применения определённых правил" (Кубрякова 1974: 64).

Следовательно, деривация сводится к тому, что некоторая исходная единица с помощью специальных средств (например, аффиксов в теории словообразования) или особых операций (например, дистрибутивных, трансформационных в синтаксической



теории), или же в результате "перегруппировки" семантических признаков модифицируется таким образом, что образуется новая, вторичная единица, связанная с первой отношениями производности. Вне зависимости от того, что собой представляет полученная единица, ее деривацию можно представить формулой  $A+x \rightarrow B(Ax)$ , где  $A$  и  $B$  языковые единицы, а " $x$ " некоторый показатель деривации. Эта формула носит инвариантный характер, так как ее символы обозначают единицы любого языкового уровня. Показатель деривации может быть формально выраженным, а также невыраженным формально, а значит, деривация может быть по форме эксплицитной и имплицитной.

Исходя из вышеизложенного, нетрудно заметить, что в настоящее время – и это важно подчеркнуть – существуют две точки зрения, отражающие расхождения во взглядах на природу и сущность деривации.

1. Достаточно популярна точка зрения, согласно которой деривация сводится к словообразованию. Соответственно, и понятия "лексическая деривация" и "синтаксическая деривация", согласно такому пониманию деривации – явления исключительно словообразовательные.

2. Достижения же лингвистической науки последнего времени выдвинули новую точку зрения на проблему деривации, объективно нацеливающую ученых на раскрытие деривационной природы языка в целом. Ее сторонники исходят из того, что деривация охватывает все уровни языкового строя, и что деривационные отношения между первичными и вторичными языковыми знаками складываются как на словообразовательном, так и на лексико-семантическом, лексическом, синтаксическом и т. п. уровнях. Эта точка зрения представляется нам наиболее перспективной.

Следствием указанных интерпретаций явления деривации является возникновение трудностей в использовании терминологии: возникает, в частности, нежелательная синонимичность гиперонимических терминов "деривация" и гипонимических терминов – соответственно "лексическая деривация" и "синтаксическая деривация". Поскольку первая и вторая точки зрения на проблему деривации не являются взаимоисключающими, выход из подобного

затруднения можно найти путем введения двойного – узкого и широкого понимания деривации.

Деривация в узком смысле – это исследование собственно словообразования. Соответственно, при таком подходе деривационные отношения отождествляются со словообразовательными отношениями. Деривация в широком смысле охватывает процессы образования слова, значений слова, грамматических форм слова, словосочетаний, фразеологизмов, слогов или тактов, предложений и т. п., наконец текстов, то есть всех возможных единиц, начиная с фонемы и кончая текстом (Мурзин 1984: 3). Не случайно в последнее время учёные приняли термин "дериватология" как название того направления, в русле которого развиваются определенные словообразовательные, синтаксические, семантические исследования языка и текста. Иными словами, дериватология - это наука о деривации в широком смысле, эта наука о процессах и результатах образования любых вторичных языковых единиц.

Расширительное понимание явления деривации позволяет сделать следующий шаг в описании системности лексики. Этот шаг состоит, прежде всего, в расширении границ исследования деривационных отношений.

### **3. Разграничение понятий "словообразование" и "деривация".**

Тенденция к более адекватному изучению системности лексики с точки зрения эпидигматических отношений (термин Д. Н. Шмелева) стала одним из самых интересных течений в современной семантике. Эта ориентация проливает новый свет на проблему деривации в области лексики (лексическую деривацию в широком смысле). Уточнение границ словообразования и деривации является особенно актуальным, так как с этим связано наличие двух подходов к принципам гнездования лексических единиц: словообразовательного (с позиций словоупотребительной нормы) и деривационного (с позиций теории деривации в широком смысле).

Главную причину расхождений во взглядах специалистов по существу данного вопроса мы усматриваем в признании или непризнании ими правомерности использования критерия словообразовательной производности в качестве единственного критерия при гнездовании. Иными словами, при

словообразовательном подходе гнездование сознательно ограничивается установлением отношений словообразовательной производности (мотивированности) между лексическими единицами; при деривационном подходе – процедура включения в деривационную парадигму непременно предполагает учет и других возможных типов мотивированности. В дальнейшем мы попытаемся, по возможности, доказать узость словообразовательного и перспективность деривационного подходов к принципам гнездования лексических единиц, по крайней мере, для французского языка.

Системный подход к изучению словообразования предполагает рассмотрение лексических единиц как элементов словообразовательных рядов и гнезд, в пределах которых существует вполне определенная связь формы и содержания. Словообразование, например, можно рассмотреть как определенный тип лексической деривации в широком смысле со следующими специфическими чертами: это такой тип образования вторичных знаков, при котором вторичный знак создается непосредственно в целях номинации и при котором он ограничен пределами производного слова. Производное слово всегда связано с исходным отношениями словообразовательной мотивированности, повторяющимися в целой серии случаев – в словообразовательном ряду – и складывающимися благодаря применению одного и того же формального средства.

Отметим, однако, что важнейшим фактором, который определяет внутреннюю организацию и внешние границы лексической деривационной системы конкретного языка, является не только продуктивность моделей образования производных слов, но и словообразовательная недостаточность. Она выражается в том, что ряды производных слов с одинаковым словообразовательным значением, как правило, являются количественно ограниченными по отношению к соответствующим рядам мотивированных слов<sup>1</sup>. Из слов *marcher*, *descendre*, *tomber* только первое вовлекается в процесс образования производного слова со значением "действие по глаголу" (ср.: *marcher*→*marche*). Второе образует супплетоидную пару

---

<sup>1</sup>О нетождественности понятий – соответственно производное/мотивированное, производящее/мотивирующее см.: (Чинчлей 1980: 36, 139-149).

(Чинчлей 1980: 55) (ср.: *descendre*→*descente*), а третье – супплетивную (ср.: *tomber*→*chute*).

Анализ языкового материала современного французского языка показывает что критерий словообразовательной мотивированности является недостаточным, чтобы служить основой для описания системности лексики в свете эпидигматических отношений, а словообразование не покрывает всей совокупности деривационных явлений, характеризующих широкое поле лексической морфологии<sup>2</sup>. Таким образом, гипноз материального тождества и цельноформленности мотивированной единицы приводит к тому, что деривация в широком смысле вообще не получает перспектив развития и ее лингвистическая ценность обедняется. Этот факт может и должен быть принят как один из исходных моментов в постановке и решении важных вопросов, связанных с исследованием лексической деривационной системы языка, включающей и словообразование.

Расширение понятия мотивированности в сравнении со словообразовательной мотивированностью, распространение данного понятия не только на производные, а также на членимые, но не производные слова (Чинчлей 1984: 105-111) создает благоприятные предпосылки для исследования лексической деривационной системы современного французского языка со свойственными ему особенностями.

Известно, что специфика французской словообразовательной системы заключается в том, что она формируется на основе двух корневых элементов, исконного и книжного, образующих две подсистемы в словообразовании (Marchand 1951: 95-112). Однако, эти подсистемы не должны противопоставляться, наоборот, их следует рассматривать в единстве в плане взаимосвязи и взаимодействия как

---

<sup>2</sup> Лексическая морфология представляет собой, " ... раздел морфологии языка, изучающий разнообразные аспекты строения слова с точки зрения морфемной (темной) мотивированности его значения" (Чинчлей 1980: 30). В согласии с данным определением объектом исследования лексической морфологии, в отличие от словообразования, являются не только производные и сложные слова, но и членимые на темные морфы слова, исследование того, " ... как мотивируется значение членимого слова составляющими его морфами" (*Ibidem*).

составные части целого (Guiraud 1969: 68; Darmesteter 1875: 221-222; Воронцова 1990). Об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что книжный и исконный пласты лексики переплетаются во многих точках, многие аффиксы книжного происхождения так ассимилировались, что стали, по мнению ряда исследователей, фактами языка (Dubois 1962; Mitterand 1968; Guilbert 1975).

Пересечение упомянутых подсистем во многих звеньях служит основанием для утверждений, что современный французский язык имеет единую словообразовательную систему (Катагощина 1980: 33; Sauvageot 1980: 395). Однако несмотря на сближение и пересечение исконной и книжной подсистем, лексика современного французского языка продолжает сохранять ряд особенностей, обусловленных историческим развитием французской словообразовательной системы (Катагощина, Васильева 1977), которые затрудняют, в известной степени, попытки применить для систематизации и описания французского словаря такие традиционные микросистемы, как словообразовательная парадигма, словообразовательное гнездо, семья слов и другие. Нередко звуковая и графическая вариативность исконных и книжных корневых морфов настолько значительна, что само отождествление и объединение их в словообразовательные ряды затруднено, если только не выходить за пределы словообразования.

Наличие подобных случаев в лексико-семантической системе современного французского языка служит источником самых противоречивых мнений относительно возможностей словообразования. Так, Ш. Балли, С. Ульман отрицают само наличие регулярных словообразовательных связей во французском языке. Э. Пишон полагает, что семантическое соответствие является достаточным условием для установления словообразовательной модели. На несостоятельность подобных точек зрения относительно французской словообразовательной системы указала Ю. И. Сулова (Сулова 2015).

Между тем, в последние годы, появились исследования дериватологов -романистов, подтверждающие возможность системного изучения лексики французского языка в рамках иных, чем словообразовательные гнезда, микросистемах – морфо-лексических (Чинчлей 1980), смешанных морфо-лексических (Индричан 1987) и

комплексных деривационных парадигмах (Молдовану 2000).

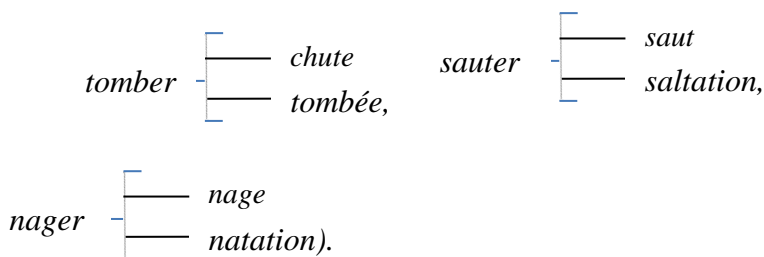
В основу выделения и изучения вышеназванных микросистем положен подход к гнездованию лексических единиц с позиций лексической морфологии, основанный на расширении понятия мотивированности, получивший освещение в трудах Г. С. Чинчлея. Изучение фактического материала с этих позиций выходит далеко за рамки словообразования и позволяет рассматривать не только производные, но и все морфологически неэлементарные слова (ср., например, совокупность слов. *nager*→*natation*, *natatoire*; *fuir*→*fugitif*, *fugace*; *s'échapper*→*escapade*; *ramper*→*reptation*; *aller*→*ambulant* и др.). В подобных случаях отождествление деривационных морфов базируется на понятии супплетоидности, введенное в научных обиход Г. С. Чинчлеем. По мнению ученого, подобного рода формальные различия представляют собой "... крайний случай исторического чередования: оно не соответствует живому регулярному чередованию, или деривационной морфонологии, и по этой причине не может быть отнесено к словообразованию" (Чинчлей 1980: 55).

Еще труднее, практически невозможно объединять в деривационные ряды с позиций словообразовательной производности такие пары слов, как *tomber*→*chute*, *monter*→*ascension*, *grimper*→*escalade*, содержащие супплетивные образования. В этом случае формальной связи между членами пар нет. Семантическая связь, напротив, очень тесная и идентична связи любой пары глагол - существительное, которое обозначает действие по глаголу. Однако вывести формулу построения *chute* из *tomber*, *ascension* из *monter*, *escalade* из *grimper* невозможно.

Вопреки мнению многих лингвистов (Апресян 1974: 168-175; Путырская 1984: 91), мы склоняемся к точке зрения тех исследователей, которые считают, что ни супплетоидность (Чинчлей 1980: 41), ни тем более супплетивность (Чинчлей 1980: 41; Лопатин 1977: 6-7) к словообразованию не относятся, полагая при этом, что объектом словообразования, в строгом смысле этого слова, являются факты выражения словообразовательных значений внутрисловными формальными средствами.

Поскольку супплетоидные и супплетивные образования не соответствуют понятию словообразовательной производности, они

образуют периферию лексической морфологии. Понятно, однако, что и здесь имеет место определенная системность, и ее исследование позволяет решать новые и более сложные задачи по сравнению с теми, которые решает наука о словообразовании. Взаимосвязь центра и периферии лексической морфологии проявляется хотя бы в том, что во французском языке распространены случаи, когда одно и то же производящее может одновременно иметь и однокоренной дериват, и супплетоидный или супплетивный по форме дериваты (ср., например:



В этих условиях, естественно, задача исследователя осложняется теми ограничениями, которые накладывает на принципы гнездования критерий словообразовательной производности, а супплетоидные и супплетивные образования остаются вне поля зрения. Вместе с тем положение Р. А. Будагова о том, что "...нельзя считать, что наше знание, а вслед за ним и наш язык, не различает основных и производных форм каждого отдельного слова" (Будагов 1978: 15), полностью распространяется и на единицы, составляющие периферию лексической морфологии, в которых одни, основные единицы воспринимаются как исходные и монтирующие, а другие – как вторичные и мотивированные<sup>3</sup>. Последовательное включение

<sup>3</sup> Понятие мотивирующего/мотивированного слова шире понятия словообразовательно мотивирующего /словообразовательно мотивированного (производного) слова. Первое обозначает деривационные отношения, второе – только отношения словообразования. Словообразовательная мотивированность является ядром деривационной мотивированности. В соответствии с отношениями деривационной мотивированности и формально сходные, и формально различные лексические единицы попадают в один класс, семантически общих единиц, одни из которых выступают как первичные (мотивирующие) другие – как вторичные

супплетоидных и супплетивных образований в деривационную парадигму базируется на понятиях супплетоидной и супплетивной мотивированности<sup>4</sup>.

Поскольку наше сознание и язык действительно различают первичные и вторичные (мотивированные) единицы, область значения мотивированных единиц может быть описана через область значения исходных для них единиц, будь это словообразовательная, супплетоидная или супплетивная мотивированности.

Тот факт, что супплетоидная и супплетивная мотивированности отражают живые тесные семантические связи между словами, находит адекватное отражение в лексикографической практике. Семантическую соотносительность супплетоидных и супплетивных образований с мотивирующими их словами легко установить на базе словарной дефиниции. Так, супплетоидный по форме девербатив *reptation* определяется в словаре *Lexis* следующим образом: "*mode de locomotion animale dans lequel le corps rampe, c'est-à-dire avance sur le sol sans l'aide des pattes*". Авторы словаря *Le Petit Robert* делают следующее уточнение: *reptation*—„*action de ramper. Mode de locomotion*"...". Супплетивные по форме девербативы *chute* и *ascension* определяются соответственно как "*action de tomber*" и "*action de monter*".

Можно заключить, что супплетоидная и супплетивная мотивированности как реальные языковые явления больше находят отражение в лексикографической практике современного французского языка, нежели в теоретических и описательных работах по исследованию проблемы деривации в синхронном срезе. Лингвистическая практика опередила лингвистическую теорию.

---

(мотивированные).

<sup>4</sup> Для нашего исследования особое значение имеет разграничение понятий мотивирующего слова и мотивирующей основы (МО), на которые опирается деривационная мотивированность. МО выделяется в составе мотивированного слова. Она может быть по форме тождественна или не тождественна мотивирующему слову. При полном формальном тождестве, как и при частичном нарушении формального тождества МО считается словообразовательной или производящей. При частичном формальном расхождении не обусловленном живым регулярным чередованием МО квалифицируется как супплетоидная; при полном отсутствии тождества она считается супплетивной (см. подробнее об этом: (Чинчлей 1991: 30-36).



Во французской лингвистике, насколько нам известно, нет обобщающих работ по вопросам супплетоидной и супплетивной мотивированности, если только не учесть отдельные замечания по этому поводу некоторых исследователей <sup>5</sup> (Sauvageot 1980: 61; Picoche 1977: 28). Это и обусловило, по-видимому, тот факт, что в лексикографических работах наблюдается некоторая непоследовательность в гнездовании лексических супплетоидных и супплетивных единиц. Примечателен в этом отношении тот факт, что даже специалисты-лексикографы, заявляющие о гнездовании слов в синхронном плане, не полностью реализуют этот принцип на практике, разнося супплетивные и супплетоидные образования по разным гнездам. Так, в гнездовом словаре Lexis в разных гнездах находятся слова (*tomber* и *chute*, *monter* и *ascension*, *sauter* и *saltation*, *nager* и *natation*, *ramper* и *reptation*, но в одно гнездо входят *fuir* и *fugitif*, *conduire* и *conducteur*, *descendre* и *descente*, *courir* и *course* и др. Это связано, на наш взгляд, с неоднозначностью трактовки вариативности корня в синхронии и диахронии и с узким пониманием мотивированности в языке.

В романской филологии наиболее весомый вклад в исследование явлений супплетоидности и супплетивности в их отношении к словообразованию внесли работы Г. С. Чинчлея (Чинчлей 1980; Он же 1991). В отличие от Ж. Пикош (Picoche 1977: 112), которая, анализируя словообразование французского языка, как строящегося на супплетивных формах, переносит описание словообразовательных моделей в диахронию (описание строится на основе так называемой "этимологической решетки", ядром которой является этимологический корень слова в исконной и книжной формах), работы Г. С. Чинчлея

---

<sup>5</sup> Ср. с понятиями "motivation indirecte ou sémantique" у А. Соважо и "motivation génétique" у Ж. Пикош: "Il existe un autre phénomène de motivation qui ne s'appuie pas sur la consonnance ou la ressemblance graphique des vocables, mais seulement sur leur analogie sémantique. C'est la motivation indirecte ou sémantique". (Sauvageot 1964 : 61); „ La motivation génétique fondée sur l'histoire des mots a un intérêt pratique en ce sens qu'elle permet de comprendre clairement la juxtaposition en français d'un lexique populaire marqué de profondes transformations phonétiques et d'un lexique savant calqué sur le latin et le grec, le lien qui existe entre un mot de base populaire et la multitude de dérivés savants qui fonctionnent dans la langue moderne, de mémoriser et de manipuler ceux-ci plus aisément" (Picoche 1977: 28).

нацеливают исследователя на последовательное включение в деривационную парадигму формально разных основ, имеющих живые семантические связи и образующих не словообразовательные, а деривационные в широком смысле корреляции.

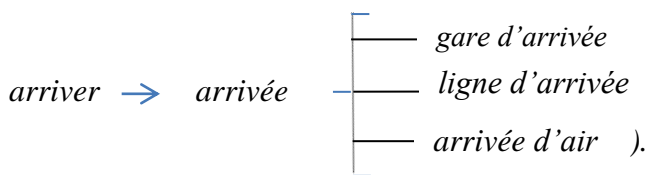
Итак, деривационная соотносительность этих слов в синхронии является достаточным основанием для их включения в одну парадигму. Это, очевидно, свидетельствует о том, что признак внешнего сходства (наличие одного и того же корневого элемента) не играет решающей роли при исследовании деривационных в широком смысле отношений в лексике и что, основанная на материальном родстве знаков-слов, системность словообразования находит свое естественное продолжение в супплетоидной и супплетивной деривации. С другой стороны, если подходить к лексической деривационной системе только со стороны наиболее типичного знака - полнозначного слова, мы способны увидеть лишь ту часть деривационных значений, которые выражаются словом, а другие значения, идентичные полнозначным словам, и способы их выражения выходят за рамки исследования.

Иными словами, имея своим объектом слово, словообразование не включает вопросы системной деривации лексических мотивированных единиц, соотносительных со всеми единицами мотивирующего класса. Между тем слово одного класса в условиях, продиктованных логикой номинации, проецируется в другой, семантически более сложный класс, независимо оттого, может быть образовано производное слово или нет. В последнем случае появляются раздельнооформленные, или аналитические, лексемы (ср.: *conduire*→*conduite*→*agent de conduite*, *voyager*→*voyage*→*voyage d'affaires*, *échapper*→*échappement*→ *soupe d'échappement*, *entrer*→*entrer en service*) При этом далеко не все раздельнооформленные единицы коррелируют с цельнооформленным словом. Скорее, наоборот, подлинными единицами номинации являются именно те аналитические лексемы, которые не имеют словного эквивалента. Одни заполняют лексическую лакуну (ср.: *homme d'affaires*), идентифицируют (Кунин 1966), в то время как другие обычно квалифицируют (*homme de mer*=*marin*).

Именные и глагольные раздельнооформленные единицы

являются многочисленными, образуя открытые классы. Эта особенность четко проявляется в подязыках науки и техники. Значительное количество аналитических лексем в медицинской терминологии в лексике электро- и радиотехники, а также в других подязыках, где их непрерывный рост связан, прежде всего, с необходимостью точной номинации, подтверждает актуальность их исследования в соотносительности со словом как деривационной единицей, ведь они рассматриваются в отношении к слову как лексической и грамматической единице.

Раздельнооформленные лексические единицы, мотивированные в той или иной мере составными элементами, включаются в комплексную деривационную парадигму. Входящий в употребление термин "фразообразование" (Соколова 1987) подчеркивает деривационный характер подобного рода раздельнооформленных лексем (ср.: *naviguer*<sub>1</sub>→*navigation*<sub>1</sub>→*navigation de plaisance*→*nautique*<sub>2</sub>,



На примере деривационной цепочки *naviguer*<sub>1</sub>→*navigation*<sub>1</sub>→*navigation de plaisance*→*nautique*<sub>2</sub> можно наблюдать, с одной стороны, явление аналитизации как разновидности лексической деривации (ср.: *navigation*<sub>1</sub>→*navigation de plaisance*), с другой,

- явление обратного порядка, сообщающее языку синтетические признаки путем сжатия (Bally 1955: 313-371) (ср.: *navigation de plaisance*→*nautique*<sub>2</sub>). По сути, это одна из форм проявления синтеза в плоскости деривации, при котором языковой факт по форме противоречит линейности, а по содержанию представляет совмещение означаемых (Балли 1955). Деривационная конденсация раздельнооформленной лексической единицы в цельнооформленной лексеме названа Г. С. Чинчлеем деаналитизацией (Чинчлей 1991: 45). Процесс образования лексических единиц путем деривационной конденсации можно квалифицировать как разновидность лексической

деривации.

При таком подходе словообразование, нашедшее свое естественное продолжение в супплетоидной и супплетивной деривации, функционально объединяется с раздельнооформленной деривацией (аналитизацией) и деаналитизацией. Анализ сложного механизма взаимосвязи и взаимодействия различных способов лексической деривации создает предпосылки для исследования типологии случаев деаналитизации и открывает новые перспективы для изучения дихотомии "аналитизация - деаналитизация лексики".

Словообразование, супплетоидная, супплетивная, раздельнооформленная деривация и деаналитизация представляют собой так называемую эксплицитную (формально выраженную) лексическую деривацию в широком смысле. Но если учитывать только эксплицитные формы лексической деривации, то описание современной деривативной системы языка неизбежно окажется односторонним. Поэтому деривационный подход к исследованию деривационных возможностей языка непременно предполагает рассмотрение в единстве и взаимосвязи эксплицитной и имплицитной (формально невыраженной), так называемой семантической деривации. Основанием для этого служит и тот факт, что чаще всего вершиной словообразовательного гнезда является не все содержание многозначного производящего слова, а только тот или иной его лексико-семантический вариант (ЛСВ).

На материале существительных французского языка эта закономерность словообразования была исследована Н. И. Федосеенко. Установлено, что полная реализация всех лексико-семантических вариантов многозначного слова в производной форме (явление симметричной деривации) встречается крайне редко (Федосеенко 1983: 10). Данное положение дает основание по-новому определить степень словообразовательной мотивированности многозначного производного слова.

Под семантической деривацией понимается в данной работе образование у слов вторичных значений путем переноса наименований (Шмелёв 1968: 54; Guiraud 1969: 72-73), а также в результате сужения и расширения области референции основного значения (Guiraud 1967: 177-180). В результате семантической

деривации формируется семантическая структура полисемантического слова. Полисемия как ингерентное свойство языка свидетельствует о том, что обогащение лексики конкретного языка происходит и путем возникновения новых значений, которое не обязательно сопровождается возникновением новых слов (Darmesteter 1946: 34-38; Bréal 1908: 284-285; Нурог 1913: 77). Иначе говоря, уже давно известно, что "обозначение новых понятий" может достигаться и "...путем нового применения старых слов" (Щерба 1915: 80).

С. Д. Кацнельсон, отличая семантическую деривацию от собственно словообразования, называет имплицитную деривацию семообразованием (Кацнельсон 1986: 51). В этой связи представляется необходимым обратить внимание на неадекватное использование в литературе по специальности терминов "лексико-семантический способ словообразования" (Шанский 1975: 225-227; Романова 1982: 77) и "семантический способ словообразования" (Марков 1984; Данилова 1984). Сторонники семантического словообразования фактически стоят на позиции полного отрицания полисемии (а значит и семантической деривации) и тотальной омонимизации словаря. Не входя в детали этих рассуждений, отметим лишь то, что в свое время подобная мысль в различных модификациях, связанных с различным ее обоснованием, в довольно категорической форме высказывалась А. А. Потебней (Потебня 1999), В. А. Звегинцевым (Звегинцев 1996) и другими исследователями. Позднее Р. А. Будагов вскрыл причины несостоятельности данной точки зрения и указал на то, что "Многозначность слова невозможно отрицать, ибо она обусловлена природой нашего мышления - способностью человека обобщать в слове явления окружающего нас мира" (Будагов 1958: 7).

Признавая то, что полисемия присуща самой природе языка и вытекает из соотношения языка и реального содержания человеческого опыта, говорить о семантическом словообразовании представляется неправомерным, так как это противоречит фактам языка. По этому поводу М. Докулил подчеркивает: "Лишь условно можно назвать "образованием" так называемое "семантическое словообразование" (т. е. семантическую деривацию – подчеркнуто нами Г. М.), ибо таким образом увеличивается лишь число значений наименования, а не число наименований как таковых; возникая таким

образом, многозначность наименования может, правда, привести в своих последствиях к распаду наименования на омонимы, но этот распад не является активным процессом словообразования, а результатом семантического развития многозначного наименования при особых исторических условиях (Dokulil 1962: 194).

О так называемом "лексико-семантическом словообразовании" можно, по-видимому, говорить, когда разные значения одного и того же многозначного слова превращаются путем расщепления в слово-омонимы, но это явление исключительно диахроническое. Слова, возникшие в результате расщепления многозначного слова, не могут быть признаны в синхронном срезе производными на том основании, что с синхронической точки зрения они являются немотивированными, они лишены семантической связи с исторически мотивирующими словами, т. е. они не имеют соотносительных производящих слов. Между тем "... о производной основе (и о производном слове – подчеркнуто нами Г. М.) можно говорить лишь тогда и до тех пор, пока есть соотнесенная с ней основа непродвиженная" (Винокур 1959: 425; Улукханов 1996), а омонимы (в том числе семантические омонимы), как известно, осознаются как совершенно не связанные между собой<sup>6</sup> (Nyrop 1913: 36; Шмелёв 1977: 78).

Следовательно, семантический дериват признается как таковой до распада полисемии, т. е. пока существует внутрисловная эпидигматика, а с распадом полисемии утрачивается и отношение деривации между лексико-семантическими вариантами. Поэтому лексико-семантический способ образования слов не находит выражения в словообразовательном гнезде в частности и в синхронном словообразовании вообще. Можно признать описание лексико-семантического способа словообразования уделом исследований в диахроническом разрезе. В синхронном же плане ему

---

<sup>6</sup> Ср.: „Il s'agit donc ici d'une bifurcation sémantique du même mot dont les différents sens se sont tellement éloignés l'un de l'autre qu'ils ont fini par perdre tout contact entre eux, et au point de vue de la pensée, sont devenus des mots distincts” (Nyrop 1913: 36).

соответствует семантическая деривация. Но это образование лексико-семантических вариантов, а не слов. Поэтому трудно согласиться с толкованием данного способа как "семантического словообразования". Руководствуясь соображениями систематичности терминов, мы предлагаем различать понятия и термины "семантическая деривация" и "словообразование" (словообразовательная деривация), как составные части лексической деривации в широком смысле. Данные явления различаются между собой и по исходной данности, и по результату. Говоря о целесообразности их различения, мы исходим из того, что *raison d'être* возникновения системы словообразования со всеми ее средствами и моделями отчетливо связан, в первую очередь, с потребностью в новых лексемах. Поэтому правильнее будет говорить о семантической деривации как об одной из форм лексической деривации (в широком смысле) и рассматривать ее не в рамках словообразования, а наряду с ним.

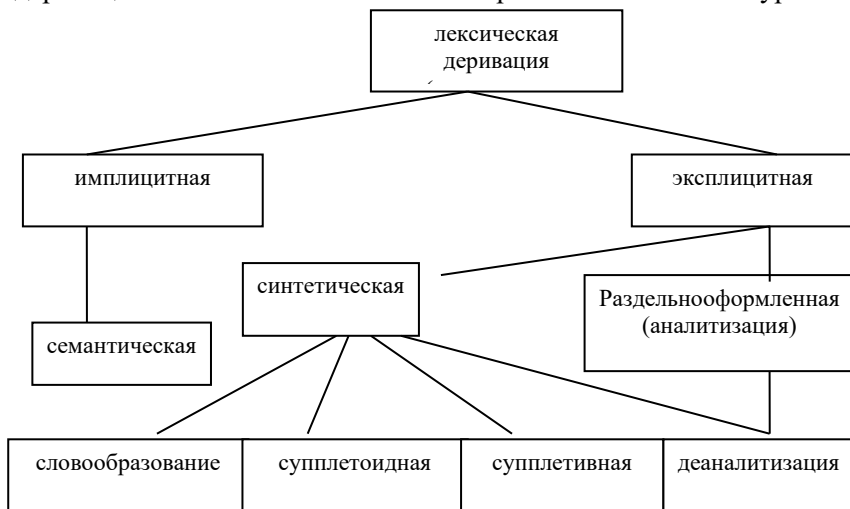
#### **4. Понятие лексической деривации в широком смысле. Её объект и границы**

Сказанное позволяет заключить, что лексическая деривация (в широком смысле) представляет собой область образования мотивированных лексических единиц и включает в себя собственно словообразование, супплетивную, супплетивную, раздельнооформленную и семантическую деривацию. Лексической деривации в таком понимании мы противопоставляем синтаксическую деривацию (в строгом смысле слова). Она охватывает грамматическую форму предложения (словосочетания) и приводит к изменению связей между лексемами (актантами и предикатами), то есть к изменению синтаксической структуры предложения (словосочетания) (Мурзин 1984: 26-27; Кацнельсон 1986: 132). Поскольку вопросы, связанные с синтаксической деривацией в таком понимании, выходят за пределы нашего исследования, здесь нет необходимости их рассматривать. Для нас существенное значение имеет уточнение понятия "лексическая деривация" в широком смысле, определение ее предмета, ее границ и специфики.

Лексическая деривация в широком смысле может быть определена как область образования любых вторичных (мотивированных) лексических единиц: значений слов (семантические

дериваты), слов (производные и сложные слова, супплетоидные и супплетивные по форме дериваты), а также раздельнооформленных дериватов (аналитические и аналитико-синтетические дериваты, аналитические и синтаксические композиты).

Становится ясно, что предмет лексической деривации в широком смысле не совпадает с предметом словообразования. Суть различия между ними можно увидеть в структуре и содержании основных единиц. Для обоих предметов важны отношения "мотивирующее - мотивированное". В словообразовании это будет, например, пара типа *sortir*→*sortie*. Лексическая деривация же учитывает и другие мотивированные единицы, например, типа *s'échapper*→*escapade*; *grimper*→*escalade*; *courir*→*coureur*→*coureur de fond*; *coureur de vitesse*; *abandonner*<sub>1</sub> (sujet nom de pers.) „se retirer d'un lieu d'une manière définitive”→*abandonner*<sub>2</sub> „cesser d'occuper une situation sociale”. Поэтому для лексической деривации реальны и такие пары, которые не способны заметить словообразование, так как в этом значении нет нового производного слова. Внутри словообразования как определенного типа лексической деривации в широком смысле можно выделить "лексическое словообразование" и "синтаксическое словообразование", соответствующим "лексической деривации" и "деривации синтаксической" в терминологии Е. Куриловича.



Сказанное позволяет представить лексическую деривацию в широком



смысле в следующем виде.

Таким образом, словообразование, имея своим объектом исследование образования однословных (цельнооформленных) словообразовательно мотивированных наименований, является частным случаем лексической деривации в широком смысле.

Лексическая деривация в широком смысле как составная часть универсального языкового явления – деривации – исследует образование любых вторичных лексических единиц, независимо от формальной опоры и сложности образуемых знаков. Словообразование изучает только те деривационные связи, которые имеют соответствующую формальную опору; лексическая деривация исследует как формально выраженные, так и формально невыраженные деривационные отношения. Словообразование ориентировано на "словную" форму производного знака, лексическая деривация в широком смысле исследует также и образование сверхсловных, раздельнооформленных дериватов, которые в известной степени дополняют словообразование.

Словообразование и лексическая деривация в широком смысле находятся в отношении гипо-гиперонимии. Если представить лексическую деривацию в широком смысле в терминах центра и периферии, то словообразование составит ее центральную часть, а все остальные типы лексической деривации в широком смысле будут размещаться на периферии. Следствием разграничения словообразования и лексической деривации в широком смысле является различие двух подходов к принципам гнездования лексических единиц – соответственно словообразовательного и деривационного подходов.

Словообразовательный подход основан на критерий формально-семантической общности единиц, входящих в словообразовательные ряды и гнёзда, и ориентирован на "словный" характер производных. Деривационный подход не ограничен строгими канонами формальной опоры в анализе связей между лексическими единицами и критерием их обязательной цельнооформленности. Он апеллирует к параметрам, которые недоступны для словообразовательного подхода. В частности, понятие словообразовательной производности уступает место более емкому понятию – понятию деривационной мотивированности,

которое рассматривается в качестве ключевой константы в анализе деривационных в широком смысле отношений между лексическими единицами. Наличие живых семантических связей в синхронии между первичными и вторичными лексическими единицами считается достаточным основанием для фиксации отношений деривационной мотивированности.

Словообразовательный подход, при всей его важности, оказался слишком жестким. Напротив, деривационный подход открывает широкие возможности для рассмотрения исконной и книжной лексики французского языка посредством связывающих их отношений деривационной мотивированности. С другой стороны, он создает благоприятные предпосылки для исследования взаимодействия имплицитной и эксплицитных форм лексической деривации в широком смысле, в том числе раздельнооформленной деривации, в рамках КДП.

В лексической деривации как отдельной подсистеме языка отражается важнейшая закономерность всего языка - оппозитивность. Любой языковой знак находится в многообразных отношениях с другими знаками, причем как одинакового с ним ранга, так и разных уровней. Поэтому любая единица языковой системы сама по себе не интересна для дериватолога. Она вызывает интерес только в объединении с другими единицами, так как именно в объединении раскрываются ее свойства. Одной из основных форм объединения единиц лексической деривации является комплексная деривационная парадигма, которая представляет собой адекватное отражение деривационных в широком смысле отношений в лексике.

### **Выводы**

Уточнение границ словообразования и лексической деривации в широком смысле отнюдь не означает, что речь идет о решительном разрыве с теми задачами, которые решает словообразование, а лишь об их дополнении. Так, понятие словообразовательной производности не отвергается раз и навсегда, а считается лишь базовым критерием установления отношений деривационной производности. Новизна теории лексической деривации – если сравнить ее с теорией словообразования – носит относительный характер. С одной стороны, многие интерпретационные правила теории лексической деривации в

широком смысле нетрудно перифразировать в терминах словообразования. С другой стороны, выработанные в теории словообразования отдельные положения, с определенными оговорками, могут найти применение при исследовании лексической деривации в широком смысле. В частности, можно полагать, что основным объектом последней будут производные и членимые слова<sup>7</sup>. То же самое можно говорить о понятии производности, которое в теории лексической деривации в широком смысле пересмотрено и приобретает несколько иную интерпретацию. "Деривационная производность" становится синонимом "мотивированности" в широком смысле.

Преимущество лексической деривации в широком смысле заключается в том, что ее теоретические основы во многих случаях приводят к более естественному описанию лексической деривации системы языка, чем словообразование. Это касается, в первую очередь, французского языка со свойственными ему исконными и книжными основами, явление, которое в известной степени усложняет картину французского словообразования и затрудняет изучение и описание словообразовательных гнёзд. Поэтому лексическую деривацию в широком смысле естественнее считать расширением словообразования, чем конкурирующей с ним альтернативой.

### **Список цитируемой литературы**

Азарх, Ю. С., *Словообразование и формобразование существительных в истории русского языка*, М, Наука, 1984. 247 с.

Апресян, Ю. Д., *Лексическая семантика. Синонимические средства языка*. М, Наука, 1974. 368 с.

Арутюнова, Н. Д., *Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы*, М, Наука, 1976. 383 с.

Ахманова, О. С., *Словарь лингвистических терминов*, М, Советская энциклопедия, 1969. 608 с.

---

<sup>7</sup> Понятие членимости, как известно, было выработано в теории словообразования (см об этом: Земская 1966 : 3-12). Членность и словообразовательная производность состоят в отношении пересечения, а не включения, как принято считать. Членность не шире производности, так как имеются производные нечленимые основы. С другой стороны, не все членимые основы являются производными.

- Балли, Ш., *Общая лингвистика и вопросы французского языка*, М, Изд-во иностр. лит., 1955. 416 с.
- Будагов, Р. А., *Многозначность слова*. In: Филол. Науки, 1958. N 1. с. 5-18.
- Будагов, Р. А., *Система и антисистема в науке о языке* In: Вопр. языкознания, 1978. N 4. с. 3-17.
- Bréal, M., *Essai de sémantique (science des significations)*, Paris, Hachette, 1908. 372 p.
- Brunot, F., *La pensée et la langue: (Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français)*, Paris, Masson, 1965. 982 p.
- Винокур, Г. О., *Избранные работы по русскому языку*, М, Учпедгиз, 1959. 492 с.
- Воронцова, И. Б., *О роли двойственного характера основ французского языка в эволюции его словообразовательной системы* In: Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца, М, 1990. Вып. 361. с. 30-40.
- Guilbert, L., *Fondements lexicologiques du dictionnaire. De la formation des unités lexicales* In: Grand Larousse de la langue française en 6 volumes, Paris, Larousse, 1971. Vol. 1. P. IX-LXXXI.
- Guilbert, L., *La créativité lexicale*, Paris, Larousse, 1975. 285 p.
- Guiraud, P., *Structures étymologiques du lexique français*, Paris, Larousse, 1967. 211 p.
- Guiraud, P., *Les mots savants*, 2-е éd., Paris, Presses Universitaires de France, 1968. 128 p.
- Guiraud, P., *Essais de stylistique*, Paris, Klincksieck, 1969. 283 p.
- Grevisse, M., *Le bon usage: Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, 11e éd., Paris, Duculot, 1980. 1519 p.
- Данилова, З. П., *Адъективные образования от прилагательных со значением цвета*. In: Русское семантическое словообразование, Ижевск, Издательство Удм. ун-та, 1984., с. 112-117.
- Darmesteter, A., *Traité de la formation des mots composés dans la langue française comparée aux autres langues romanes et au latin*, Paris, Franck, 1875. 331 p.
- Darmesteter, A., *La vie des mots étudiés dans leurs significations*, Paris, Delagrave, 1946. 212 p.
- Dokulil, M., *Tvoření slov v češtině*, T. I. Teorie odvozování slov., Praha, Nakladatelství Československé Akademie Věd, 1962. 220 p.
- Dubois, J., *Etude sur la dérivation suffixale en français moderne et contemporain. Essai d'interprétation des mouvements observés dans le domaine de la morphologie des mots-construits*, Paris, Larousse, 1962. 120 p.
- Dubois, J., *Grammaire structurale du français. La phrase et les transformations*,

- Paris, Larousse, 1969. 187 p.
- Звегинцев, В. А., *Мысли о лингвистике*, М, Изд-во Моск., Ун-та, 1996. 333 с.
- Земская, Е. А., *Понятия производности, оформленности и членимости основ*. In: Развитие словообразования современного русского языка, М, Наука, 1966. с. 3-12.
- Земская, Е. А., *Словообразование//Современный русский язык*. In: Учебник/ В. А. Белошапкова, Е. А. Земская, И. Г., Милославский, М. В. Панов; Под ред. В. А. Белошапковой., М., Высш. Шк., 1981. с. 133-239.
- Индричан, В. И., *Смешанные морфо-лексические парадигмы французского языка, мотивированные существительным*, Автореф. Дис..... канд. филол. Наук., Минск, 1987. 16 с.
- Катагощина, Н. А., *Как образуются слова во французском языке*, М., Просвещение, 1980. 109 с.
- Катагощина, Н. А., Васильева, Н. М., *Курс истории французского языка: Учеб. для вузов по специальности „Фр. яз. и лит.“*, М., Фирма „Диана“, 1997. 420 с.
- Кацнельсон, С. Д., *Общее и типологическое языкознание*, Л, Наука, Ленингр. отд-ние, 1986. 297 с.
- Кубрякова, Е. С., *Деривация, транспозиция, конверсия*. In: Вопр. языкознания., 1974., N 5. с. 64-76.
- Кубрякова, Е. С., *Семантика производного слова*, In: Аспекты семантических исследований, М., Наука, 1980. с. 81-155.
- Кубрякова, Е. С., *Типы языковых значений. Семантика производного слова*, М, Наука, 1981. 200 с.
- Кунин, А. В., *Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз*, М, Высш. шк.; Дубна, Изд. центр. „Феникс“, 1996. 380 с.
- Курилович, Е., *Очерки по лингвистике*, М, Изд-во иностр. лит., 1962. 465 с.
- Le Bidois, R., *Les mots trompeurs ou le délire verbal*, Paris, Hachete, 1970. 286 p.
- Лопатин, В. В., *Русская словообразовательная морфемика. Проблемы и принципы описания*, М., Наука, 1977. 315 с.
- Marchand, H., *Esquisse d'une description des principales alternances dérivatives dans le français d'aujourd'hui*. In: Studia linguistica, V. 1951. P. 95-112.
- Марков, В. М., *О семантическом способе образования слов*. In: Русское семантическое словообразование, Ижевск, Изд-во Удм. ун-та, 1984. с. 3-12.
- Mitterand, H. *Les mots français*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968. 128 p.
- Молдовану, Г. К., *Деривационные микросистемы французского языка: комплексная деривационная парадигма*, Кишинёв 2000, с. 32-46.

- Мурзин, Л. Н., *Основы дериватологии*, Пермь, Изд-во Перм. ун-та, 1984. 56 с.
- Николаев, Г. А., *Русское историческое словообразование. Теоретические проблемы*, Казань, Изд-во Казан. ун-та, 1987. 152 с.
- Нурор, Кг., *Grammaire historique de la langue française*, Т. IV. Sémantique, Copenhagen, Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag et Paris, Picard, 1913. 496 p.
- Picoche, J., *Précis de lexicologie française*, Paris, Nathan, 1977. 181 p.
- Потебня, А. А., *Мысль и язык: Собр. тр.*, А. А. Потебня, М., Лабиринт, 1999. 286 с.
- Путырская, О. Г., *Понятие супплетивизма на уроках грамматики и словообразования (на материале современного фр. яз.)*. In: Семантико-системные отношения в языке., Сб. науч. тр., Свердловск: Изд-во Свердл. пед. ин-та, 1984., с. 87-92.
- Романова, Н. Н., *О преподавании лексической полисемии в курсе „Современный русский язык”*. In: Рус. яз. в шк., 1982., N 1., с. 75-78.
- Sauvageot, A., *Portrait du vocabulaire français*, Paris, Larousse, 1964. 285 p.
- Sauvageot, A., *Le renouvellement du lexique français*. In: Revue roumaine de linguistique, Bucarest, 1980., Т. 25, N 4., P. 393-401.
- Соболева, П. А., *Моделирование словообразования*. In: Проблемы структурной лингвистики 1971, М., Наука, 1972, с. 165-212.
- Соколова, Г. Г., *Фразообразование во французском языке*, М., Высш. шк., 1987. 144 с.
- Суслова, Ю. И., *Становление словообразовательной системы французского языка в XVI--XVII веках*, Москва, Либроком 2015, 172 с.
- Торопцев, И. С., *Словопроизводственная модель*, Воронеж, Изд-во Воронеж. ун-та, 1980. 148 с.
- Улуханов, И. С., *Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация*, Москва 1996. 221 с.
- Федосеенко, Н. И., *Структура значения отыменных существительных в современном французском языке*, Автореф. дис. ... канд. филол. Наук., М., 1983. 22 с.
- Хохлачёва, В. Н., *Словообразование существительных в русском языке (опыт системного исследования)*, Автореф. дис. .... д-ра филол. наук., М., 1976. 48 с.
- Чинчлей, Г. С., *Соотношение минимальных значимых единиц языковой структуры (морфема, монема, темема)*, Кишинёв, Штиинца, 1975. 222 с.
- Чинчлей, Г. С., *Вопросы тождества морфемы и супплетивизм*, Кишинёв, Штиинца, 1980. 144 с.
- Чинчлей, Г. С., *Связанный корень как мотивирующая основа*. In: Грамматические и лексические системы в романских и германских языках,

Кишинёв, Штиинца, 1984. с. 105-111.

Чинчлей, Г. С., *Очерки по деривации в современном французском языке*, Кишинёв, Штиинца, 1991. 120 с.

Шанский, Н. М., *Русский язык. Лексика. Словообразование*, М., Просвещение, 1975. 239 с.

Шкуропацкая, М. Г., *Деривационная системность лексики*. Дисс... д-ра филол наук, Кемерово 2003. 377 с.

Шмелёв, Д. Н., *Лексика современного русского языка*. In: *Русский язык и советское общество. Лексика современного русского литературного языка*, Под ред. М. В. Панова, М, Наука, 1968. Гл. 1., параграфы 1-7. с. 50-55.

Шмелёв, Д. Н., *Современный русский язык: Лексика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов*, М, Просвещение, 1977. 335 с.

Щерба, Л. В., *Восточнолужицкое наречие*, Петроград, 1915., Т. 1. 248 с.

## **WORÜBER MAN NUR ANDERS SPRICHT: KONTRASTIVE ÜBERLEGUNGEN ZU SPRACHTABUS BESTIMMTER KÖRPERTEILE**

**Oxana CHIRA**, dr., lector univ.,  
*Staatliche Alecu-Russo-Universität aus Balti*

**Résumé:** *Que sait-on aujourd'hui sur le corps humain? Quels sont les différents points de vue présents dans les recherches interculturelles? Ces questions sont transversales aux articles présentés ici et éclairent une réflexion plus générale sur la façon d'aborder le corps humain dans la linguistique et par la recherche sur la communication interculturelle. Dans ce qui suit il sera question des interdictions qui touchent au vocabulaire comme la périphrase ou l'euphémisme, expressions du tabou linguistique autour du corps humain. Toutefois, ce tabou ne désigne pas seulement l'atténuation d'un mot cru ou dur à entendre. J'analyserai plutôt les expressions qui, par l'intermédiaire de la langue, cachent une idée, un référent. On doit faire une distinction entre euphémisme linguistique qui essaie d'établir un tabou, et euphémisme social exprimant un tabou qui vise une pratique culturelle. Le but de cet article est d'éviter la profanation du tabou linguistique.*

**Mots-clés:** *le tabou linguistique, la communication interculturelle, l'euphémisme, le corps humain.*

Der Beitrag wird einen interessanten Aspekt bereichern und vervollständigen, wobei ich mich mit Metaphern der Umgangssprache und Euphemismen, die tabuistische Körperteile ersetzen, auseinandersetzen werde. Das tongaische Wort Tabu hat mehrere Deutungen: von „das stark

Gekennzeichnete” (Bohlen 1994: 75; Schröder 2003: 308), über „das kräftig Markierte” (Schröder 2003: 308), bis hin zu „verboten, unantastbar” (<http://www.duden.de>, abgerufen am 14.03.2019). S. Freud versteht die Bedeutung des Wortes als „heilig, geweiht” (Freud 2010: 14), aber zugleich auch als „unrein, unheimlich, gefährlich, verboten” (ebd.). Die wahrscheinlich treffendste Deutung wäre, dass das *ta* als „kennzeichnen, markieren” (Balle 1990: 17) und das *pu* „einem Adverb der Intensität, als kräftig, intensiv” (ebd.) zu verstehen ist.

Die meisten tabuisierten Vorstellungen betreffen den körperlichen Bereich: körperliche Defekte, sexuelle Vergewaltigung, sexuelle Handlungen, sexuelle Körperfunktionen, in Zusammenhang mit digestiven Körperfunktionen Stehendes (Defäkieren, Abort, Urin, Kot, Erbrochenes), Unreinheit, Schamteile des Körpers (Schamgegend, Schamhaar, Geschlechtsteile. Der Grund dafür ist darin zu sehen, dass „der Gebrauch von Euphemismen, Eigennamen, Metaphern und anderen Umschreibungsweisen für Körperteile und körperliche Funktionen sowie auch für die seelische Last, denen man sich beim Sterben und Begräbnis von Nahestehenden ausgesetzt sieht, sprechen für die andauernde Existenz von tabuisierten Bereichen“ (Hartmann 1990: 149).

Es scheint jedoch, dass eine Differenzierung nach pragmatischer Situation und Textart Hinweise auf die Formen der Tabuisierung und Enttabuisierung geben kann, da etwa wissenschaftliche und medizinische Problematik auch in der Presse häufig in unverhüllter Diktion anzutreffen sind. Die körperlichen Tabus werden neben den anderen Tabus einer Kultur gezählt und sie vermeiden selbstverständlich die verschämte Umschreibung von Tabubegriffen in jeder Kultursprache.

Die Genitalien sind die am häufigsten durch Euphemismen umschriebenen Körperteile, wobei auch eine Reihe humorvoller Verhüllungen vorkommen. Geschlechtsorgane: *die Scham, der Geschlechtsteil, das Geschlechtsorgan* oder elliptische *das Geschlecht* ([www.duden.de](http://www.duden.de), abgerufen am 15.03.2019).

Die Substantive wie *Genetalbereich, Intimbereich* sind die häufigsten in allen Werbungen über *Intimhygiene, Intimspray, Intimgel* zu treffen, weil die lateinischen Wurzeln und Termini „genitales“, „intim“ internationalisiert wurden und enttabuisiert scheinen.

Die sprachliche Tabuisierung auf diesem Gebiet hängt von der



persönlichen Entwicklung von Sprecher und Hörer. In den meisten Fällen ist ein Euphemismus als Reaktion auf Sprachtabus zu verstehen und ist auch deshalb nur im situativen Kontext und in einer bestimmten Gesellschaft zu betrachten. Des Weiteren lässt sich in dem folgenden Beispiel feststellen. Für männliche Genitalien sind folgende Euphemismen zu nennen. Es existieren Euphemismen in Form:

- a) von tierischen Metaphern: z. B. *Aal, Anakonda, Glühwurm, Maulwurf, Maus, Stichling, Wurm*;
- b) von tierischen Körperteilen: *der Rüssel, der Schwanz* etc.
- c) von anatomischen Metaphern: *Nase, Bein oder Finger* für Penis z. B. *jemand trägt die Nase hoch* für „jemand hat eine Erektion“; *das dritte Bein, der elfte Finger* etc.
- d) von spitzen Objekten: *Kolben, Nudel, Pinsel, Rute, Zauberstab, Nagel, Bohrmaschine, Amors Pfeil* etc.
- e) von Pflanzen und deren Früchte: *Gurke, Pilz, Liebstöckel, Banane, Spargel* etc.

Vor allem sollte man noch familiäre Ersatzwörter für das Tabuwort hinzufügen, zum Beispiel: *der Spatz* (DUDEN 1996: 1427), *der Zipfel* (DUDEN 1996: 1784), oder solche Namen wie: *der Johannes* (PONS 2003: 381), *der David* (PONS 2003: 160), *der Dietrich* ([www.euphemismen.de](http://www.euphemismen.de), abgerufen am 10.03.2019) etc. Häufig werden von den Männern solche okkasionellen Benennungen wie *mein bester Freund, mein junger Freund, mein Bruder* etc. gebraucht.

Das Tabuwort wird durch viele Euphemismen bezeichnet, obwohl der Sprecher oft das Wort verschweigen oder flüstern oder eine Ad-hoc-Bildung dabei gebrauchen kann. Ein Euphemismus kann nur funktionieren, solange der substituierte Ausdruck das günstigere Assoziationsfeld behält. Der Euphemismus nimmt mit der Zeit die negative Assoziation des ersetzten Lexems an und das bestätigt W. Porzig in folgendem Zitat: „Unbrauchbar wird ein Wort hauptsächlich dadurch, dass es eine unangenehme, gefährliche oder anstößige Gedankenverbindung hervorruft. Bekanntlich sind die Namen gewisser Körperteile verpönt und müssen durch andere Bezeichnungen ersetzt werden. Dieser Vorgang wiederholt sich aber beständig, denn es dauert nicht lange dann sind auch die neuen Namen in guter Gesellschaft unmöglich (...)“ (Porzig 1993: 45).

Weibliche Geschlechtsmerkmale werden in folgender Weise

umschrieben:

a) Assoziation mit der Öffnung: *Ritze, Spalte, Schlitz, Tasche, Ofenloch, Geschäft, Gemächt, Steckdose* (Balle 1990: 156) etc. Im familiären Kreis sind Verallgemeinerungen wie *unten, zwischen den Beinen*, insbesondere gegenüber Kindern.

b) Zoologische Benennungen: *der Bär* (PONS 2003: 78), *das Kätzchen* (PONS 2003: 403), *die Maus* (PONS 2003: 529), *die Muschi* (www.duden.de, abgerufen am 12.03.2019), *Kätzlein* (Balle 1990: 156).

c) Früchte: *Pflaume, Kirsche, Pfirsich* etc.

Umschreibungen für *die Brust* sind: *Äpfel, Birnen, Orangen, Pfirsiche, Rundungen, Dinger, Balkon, Vorbau, Dinger, Titten, Milchfabrik* (Balle 1990: 156) *Michgeschäft, Äpfelchen* etc. In diesem Bereich sind sehr viele Metaphern gebraucht und Ziel dieser Metapher ist es, die Verletzungen und Beschämung zu verhindern.

Ein anderes Tabuwort ist *Arsch*, insbesondere auch in der Kindersprache oder wenn die Erwachsenen mit den Kindern reden. Zu den Ersatzwörtern gehören folgende Euphemismen: *die vier Buchstaben* (Balle 1990: 158), *Arm* (PONS 2003: 23) von hier auch die Redewendung „Leck mich am Arm“, *Popo* (PONS 2003: 253), *der Hintere* und oft gebrauchte Redewendung „jemandem eins hintendrauf geben“, *Blanker* (PONS 2003: 71), *verlängerter Rücken, Hinterteil, 4 Buchstaben* (verhüllend für Popo), *Sitzfleisch, Gesäß, hintere Schönheit, Rückseite, Erziehungsfläche, Untergestell, wo der Rücken aufhört* (Balle 1990: 158).

Es ist interessant zu bemerken, dass es in konkreten Einzelfällen auch andere Körperteile euphemistisch umschreiben werden, besonders, wenn sie nicht der Norm entsprechen, wie zum Beispiel: *große Lippen, dicke Nase, Bierbauch* etc.

Die Nacktheit gehört ebenfalls zu den tabuisierten Vorstellungen, die sich bis auf das Wort *Nackt* erstrecken, das durch die folgenden Ausdrücke ersetzt wird: *im Adamskostüm, im Evaskostüm, wie Gott jmd. geschaffen hat, barfuß bis zum Hals* (www.euphemismen.de), usuelle Euphemismen: *nur sein eigenes Fell anhaben* ([www.duden.de](http://www.duden.de), abgerufen am 10.03.2019), *hüllenlos, textilfrei* ([www.duden.de](http://www.duden.de), abgerufen am 10.03.2019), okkasionelle Euphemismen: *in natura, im Naturzustand, unbekleidet, ohne Textilien* (PONS 2003: 284), *textilarm, hüllenlos gleich Adam und Eva minus Feigenblatt, Naturkleid* (Balle 1990: 152). Viele Sportarten, bei

denen Brust oder Hintern zu sehr wackelten, wurden auch Tabus. Nicht alle Tabulinen wurden in allen Kulturen zu diesem Thema aufgehoben.

Die größte Anzahl der Tabuwörter existiert auf dem Bereich der Toilette und auch dazu kommen *Umschreibungen für Erbrechen, Durchfall, Luft Ablassen, Schwitzen* und andere Körperfunktionen. Alle Substanzen, die einmal zu unserem Körper gehörten und später aus unserem Körper herausgetreten sind werden in unserer Gesellschaft als schmutzig und ekelig gesehen somit auch als Tabu interpretiert.

Der Umschreibung von *Urinare* dienen: *müssen* (PONS 2003: 214), *der kleine Wunsch* (PONS 2003: 350), *klein machen* (PONS 2003: 161), *sich erleichtern* (PONS 2003: 239), *seine Sachen machen* (PONS 2003: 239), *das Bett nass machen, für den kleinen Jungen gehen* (für Männer), *Wasser abschlagen* (für Männer) ([www.duden.de](http://www.duden.de), abgerufen am 10.03.2019), *sein Geschäft erledigen, das Wasser ablassen, sich aus-, entleeren* (PONS 2003: 97), *für kleine Mädchen müssen* (für Frauen) (DUDEN 1996: 976) etc. Umgangssprachlich werden viele Redewendungen für das Tabuwort gebraucht wie: *einen Bach machen, ein Bächlein machen, einen Kaktus pflanzen* etc. Einige Ersatzredewendungen werden durch Reduplikation gebildet: *Aa machen, Pipi machen*. Andere werden durch Ellipse geäußert, wie zum Beispiel in diesem Fall: *müssen* (DUDEN 1996: 1046) z. B. Ich muss jetzt gar nicht, vielleicht später.

Für *Durchfall* werden folgende witzige Ersatzausdrücke gebraucht: *Diarrhöe, schnelle Kathrine* (PONS 2003: 228), *Flitzer* (ibidem, S. 72), *Dünnpiff* (ibidem, S. 78), *flotter Heinrich* (ibidem, S. 90), *den flotten Otto haben* (ibidem, S. 229), *den Flotten haben* (PONS 2003: 121), *bei ihm ist die Sicherungen durchgehauen* (PONS 2003: 355).

Für *Erbrechen* gibt es eine Anzahl von Ersatzausdrücken wie zum Beispiel: *Essen von sich geben, vomieren, Bröckchen husten* ([www.duden.de](http://www.duden.de), abgerufen am 10.03.2019), *rückwärts essen* (PONS 2003: 677), *eine Straßenpizza produzieren* (Görner; Kempecke 1978: 110), *den Hintern betrogen* ([www.duden.de](http://www.duden.de), abgerufen am 10.03.2019), *Krömmelhusten haben* (Görner; Kempecke 1978: 64), *dem Ozean Tribut zahlen, nach Speier appellieren, rückwärts essen* etc.

Der tabuisierte Gegenstand kann manchmal unterschiedlich eingesetzt werden. Zum Beispiel *Spucken: die Mütter reinigen ihre Kinder damit, Frauen heilten mit Spucken kleine Krankheiten, in Bad Cannstatt*

*glauben alle dass gegen bösen Augen hilft nur Spucken.* Heute ist es verboten in den meisten Gesellschaften auf den Boden zu spucken.

Neben den anderen Themen wird eine Anzahl weiterer Begriffe des körperlichen Bereiches durch Euphemismen ersetzt. Anstelle von *Schnarchen* gebraucht man *Holz schneiden* (PONS 2003: 134), *ausdünsten* anstatt „stinken“. Umschreibungen für *Schweiß* sind *transpirieren, riechen, erhitzt sein, einen Geruch von sich geben*. Ad-hoc gebildete Euphemismen sind meistens ironisierte Redewendungen in diesem Fall: *es riecht nach Saubermacher, er riecht nach den Pferden, er ist bestimmt heute ohne Dusche geblieben* etc.

Ein anderes Tabu ist im Fall des *Furzes* in manchen Kulturen, wobei die Umschreibungen sind: *einen fahren/gehen, streichen, fliegen lassen/zwitschern, Darmwind, Gruß aus dem Darmstadt, Weiche falsch stellen, was fallen lassen, Magenwind entweichen lassen* (ebd.), *Analhusten haben* (Görner; Kempecke 1978: 16), *einen Wind lassen, sich unanständig benehmen* etc. Dieser Bereich ist wegen Scham und Peinlichkeit mehr betroffen und der Sprechpartner kann wegen der Stärke des Tabus beleidigt sein, der durch Nase und Ohren gleichermaßen betroffen wird.

Relevant ist es noch hinzuzufügen, dass es im Umgang mit Tabus der Körperteile und Körperfunktionen Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt. Während die Herren in der Männerrunde herzlich über Flatulenz und Witze lachen, die Frauen zeigen sich besorgter und bescheidener. Im Kontext von Körperfunktionen leuchten bestimmte Tabus ein, die die meisten Frauen vermeiden oder schweigen. S. Luchtenberg nennt das Schweigen – Nulleuphemismen (Luchtenberg 1975: 312). In Massenmedien und in der Literatur wird das Schweigen der Tabuwörter im Bereich Körper und Körperfunktionen oft in Pünktchen und Auslassungen geäußert, die zwischen den Zeichen und aus dem Kontext klar sind.

Es ist auffällig, dass viele der umgangssprachlichen Bezeichnungen für die Genitalien in Wörterbüchern mit den Markierungen vulgär etc., verzeichnet sind: „als vulgär oder derb wird eine Lexemschicht bezeichnet, deren Verwendung den Bruch sprachlicher Tabus wie die Verletzung der persönlichen Integrität des Schamgefühls usw. einschließt“ (Schlaefer 2009: 55). Zum Beispiel: *a prinde pe cineva de fund* – jemandem den Arsch fassen (vulg.) (Chira, O.; Codreanu, A.; Chira, A. 2019: 37).

Die Sprachteilnehmer nutzen umgangssprachliche Bezeichnungen für

die Körperteile. Hierzu ist anzumerken, dass „selbst in der Wissenschaft und Forschung, somit auch in der Sprachwissenschaft die Sexualität tabuisiert ist“ (Kahl 2015:153). Laut Müller meiden die Wissenschaftler dieses Thema, „weil man damit leicht den Ruch des Unseriösen oder der Lüsternheit zu kommen befürchtet“ (Müller; Riegraf; Wilz 2012: 168).

Andere Möglichkeiten, die Tabus rund um den Körper zu vermeiden, sind:

- a) Manipulation von Lauten: z. B. *Sackerlo* statt „Sakrament“;
- b) Abkürzung: *Po, Pipi*;
- c) Auslassungen: *Dann sind wir ins Bett gegangen und..., einen... in der Hose haben*; Verallgemeinerungen: *Glied, Ding, Sache*;
- d) Fremdwörter: *Promiskuität* anstatt „herumvö, Schlampenhaft“; *Anus* anstatt „Darmausgang“; *rektale Untersuchung* anstatt „Austastung des Enddarms mit dem Finger“;
- e) Litotes: *jemand ist nicht mehr jung...kann nicht alles*.

H. Dietz zufolge haben euphemistische Phraseologismen eine verhüllende Funktion, die „in der verharmlosenden Umschreibung eines negativ konnotierten Sachverhaltens (besteht), dessen *unzensierte* direkte Benennung gesellschaftliche oder religiöse Tabus brechen würde und die Psyche des Hörers unangenehm treffen würde“ (Dietz 1999: 263). Zum Beispiel: *jemand macht die Beine breit*. Es handelt sich um ein gesellschaftliches Tabu, wobei das Lexem *Beine* nur das weibliche Geschlechtsorgan ersetzt. Man nutzt die euphemistische Phraseologismen, um keine negativen Assoziationen hervorzurufen, um ein Tabuthema zu vermeiden, wie zum Beispiel: *jemand schließt die Augen* (für immer) statt „sterben“; *jemandem tut kein Zahn weh* statt „jemand ist tot“. Ein anderes Phänomen rund um den Körpertabus wäre, dass die somatischen Phraseologismen in einer Sprache als vulgär und in der anderen Sprache als nicht vulgär übersetzt werden, wie zum Beispiel: *a-i sufla (cuiva) în fund* (vulg.) – jemanden auf (den) Händen tragen (Chira; Codreanu; Chira 2019: 37); *a face pe cineva cum îți vine la gură* – jemanden beschimpfen, jemanden mit Dreck bewerfen (vulg.) (Chira; Codreanu; Chira 2019: 42); *a-și băga limba în ceva / undeva / în toate / unde nu-i fierbe oala* – die / seine Nase in etwas / in alles / in jeden Dreck (vulg.) (Chira; Codreanu; Chira 2019: 62).

Obwohl die Anzahl der Ersatzwörter groß ist, überrascht niemanden,

denn alle Sprecher den gleichen Körper haben und nutzen für gleiche Tabuwörter immer neue Benennungen. Im Übrigen ist darauf hinzuweisen, dass es sich insgesamt im körperlichen Bereich eine hohe Anzahl von Euphemismen findet, die nicht mehr gültige Tabuvorschriften noch sprachlich bewahren. In vielen Gesellschaften stehen die „Genitalien symbolisch dabei für Dummheit, Wut und Ärger“ (Balle 1990: 156), deswegen nutzen die Sprachteilnehmer mehr Euphemismen statt „Tabus des Körpers“ um bestimmte Körperteile zu vermeiden, um das Bezeichnete zu beschönigen oder zu verschleiern. Die Tabus um den Körper entstehen spontan, unabhängig voneinander in verschiedenen Zeitperioden und in verschiedenen Sprachen. Trotzdem haben sie eine gemeinsame Basis: eine Person, Körperteile, allgemeine körperliche und geistige Anzeichen, Verhalten, Handlungen, Reaktionen und Emotionen. Aus diesem Grund gibt es viele Entsprechungen der Tabus in verschiedenen Sprachen. Allerdings ist nämlich in Fällen tabuisierter Körperkommunikation zu berücksichtigen, wer mit wem, wo und wann kommuniziert, weil die Tabus gesellschaftlich und situationsspezifisch sind. Obwohl eine Person heute im Vergleich zu früheren Gesellschaft viel mehr Möglichkeiten hat, ein Tabu zu akzeptieren, kann dennoch davon ausgegangen werden, dass der Bereich „Körper und Körperfunktionen“ nach wie vor nicht berührt werden darf.

## **Bibliographie:**

Balle, Cristel. *Tabus in der Sprache*, Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang, 1990.

Bohlen, Andreas. *Die sanfte Offensive. Untersuchungen zur Verwendung politischer Euphemismen in britischen und amerikanischen Printmedien bei der Berichterstattung über den Golfkrieg im Spannungsfeld zwischen Verwendung und Mißbrauch der Sprache*. Frankfurt/Main (u.a.): Peter Lang, 1994.

Chira, Oxana; Codreanu, Aurelia; Chira, Artur. *Rumänisch-deutsches Wörterbuch der somatischen Phraseologismen*. Erfurt: Akademiker Verlag, 2019.

Dietz, Hans-Ulrich. *Rhetorik in der Phraseologie: Zur Bedeutung rhetorischer Stilelemente im idiomatischen Wortschatz des Deutschen*,

1999. (E-BOOK, <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/159470>, 07.03.2019)
- DUDEN *Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1996.
- Freud, Sigmund. *Totem și tabu. O interpretare psihoanalitică a vieții sociale a popoarelor primitive*. Traducere de Gabriel Avram, Prahova: Editura ANTET, 2010. 160 p.
- Görner, Herbert; Kempecke, Günter. *Synonymwörterbuch. Sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut. 1978.
- Hartmann, Dietrich. *Sprache und Tabu heute. Zur Überprüfung eines ethnologischen Begriffs auf seinen Nutzen für die Ethnographie von Industriegesellschaften*. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 42. 1990. S. 137-154.
- Kahl, Stephanie. *Kontrastive Analyse zu phraseologischen Somatismen im Deutschen und Italienischen*, University of Bamberg Press, 2015, S. 153.
- Luchtenberg, Sigrid. *Euphemismen im heutigen Deutsch*, Frankfurt am Main, Bern, New York: Peter Lang, 1985.
- Müller, Ursula; Riegraf, Birgit; Wilz, Sylvia M. *Geschlecht und Organisation*, Heidelberg: Springer Verlag, 2012.
- PONS. *Wörterbuch der Jugendsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2003.
- Porzig, Walter. *Das Wunder der Sprache. Probleme, Methoden und Ergebnisse der Sprachwissenschaft*. Basel: 9. Auflage. Hg. von Andreas Jecklin & Heinz Rupp, 1993.
- Schlaefler, Michael. *Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher*. 2. durchges. Aufl. Berlin, 2009.
- Schröder, Hartmut. *Tabu*. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler. eds. 2003. S. 307–315.

# ВИРТУАЛЬНЫЙ ОБРАЗ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЛФАКА БГУ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ FACEBOOK

Вячеслав ДОЛГОВ,  
др. фил. наук, конф.,  
*Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Повседневную реальность сегодня невозможно представить без сети Интернета, которая активно используется (в том числе преподавателями) для поиска информации, коммуникации и проч. Присутствие преподавателей в социальных сетях является тем фактором, который делает возможным формирование у заинтересованных студентов определенного представления о педагогах.

Виртуальная идентичность (как результат самоотождествления) в последнее время все чаще выступает предметом изучения специалистов различных отраслей знания. Для определения данного феномена используются различные термины: «метаидентичность», «киберидентичность», «сетевая идентичность», «репостидентичность», «идентичность в виртуальном пространстве», «виртуальный образ», «виртуальный человек / личность» и др. Не будем рассматривать подробно содержание данных терминов и понятий, отметим лишь, что в рамках данной работы под виртуальным образом преподавателя мы понимаем результат познавательной деятельности реципиента, отражение в его сознании представлений о преподавателе как явлении объективной реальности, но сформированном на основе информации, поступающей из киберпространства. В этом отношении следует особо подчеркнуть, что исследователи выделяют целый ряд различий между реальной и виртуальной идентичностью человека, в числе которых для нас наиболее важной является такая особенность как «настраиваемость». Человек в киберпространстве осознанно, ситуативно обусловленно или неосознанно создает определенный образ, и виртуальная идентичность в отличие от реальной обладает большей гибкостью, возможностью индивида контролировать и своевременно



корректировать ее в зависимости от изменившихся условий коммуникации в виртуальной среде (Войскунский и др. 2013:1). Так, если реципиент в ленте субъекта часто видит посты (короткие тексты, фото, видео и проч.) о семье, родителях, детях, он, скорее всего, придет к суждению о том, что личность субъекта (в данном случае виртуальную) характеризует приверженность семейным ценностям. Или, если субъект часто постит рецензии и отзывы на определенные постановки, подборки спектаклей, собственные впечатления о конкретных постановках, информацию о премьерах в театрах города и страны, то реципиент (с высокой долей вероятности) сделает вывод о том, что субъект наблюдения – театрал. Отметим также еще один важный, на наш взгляд, вывод исследователей о том, что формирование виртуальной идентичности происходит двумя путями: за счет переноса элементов идентичности в виртуальный мир из реального или через активную деятельностную позицию субъекта в киберпространстве (Жичкина; Белинская 2000:2).

В рамках данного исследования объектом изучения выступает виртуальный образ<sup>8</sup> преподавателя филологического факультета БГУ, а предметом – профессиональный компонент в структуре обобщенного виртуального образа. В качестве материала использовались посты профилей преподавателей филологического факультета в Facebook. Методом сплошной выборки аккумулировались материалы за период с октября 2017 по сентябрь 2018 года включительно. Основными методами исследования являются теоретический анализ, синтез, обобщение, статистический метод.

Исследование включало два этапа. На первом планировалось установить, какое количество профилей преподавателей филфака студент – активный пользователь Интернета и соцсетей – сможет идентифицировать, опираясь на списки сотрудников четырех кафедр, представленные на официальном сайте вуза. В результате были

---

<sup>8</sup>Виртуальный образ как ментальный конструкт мы не можем прямо наблюдать, но изучать его можно опосредованно, в данном случае, на материале постов в социальных сетях, которые играют важную роль в формировании его конкретного наполнения. Другим важным источником информации об образе преподавателя, полагаем, могут также служить данные анкетирования реципиентов.

идентифицированы профили **54** преподавателей. Отметим, что в списках сотрудников четырех кафедр, опубликованных на официальном сайте университета, указан **91** человек (см. Рис. 1).

На этапе сбора информации по каждому профилю заполнялась анкета, в которой отмечалось количество постов в месяц, а также их принадлежность к определенной тематической группе.

По нашей гипотезе, релевантной для реципиента (с точки зрения влияния на содержание виртуального образа) является информация, выделяющаяся из общего массива постов своей частотностью и, соответственно, отнесенностью к определенной сфере / теме. В связи с чем первый крупный тематический блок анкеты мы отвели личной сфере (в широком понимании) и включили в него такие рубрики, как «здоровье», «красота», «еда», «деньги», «общество (события, политика и проч.)», «культура», «животные», «природа», «высказывания, афоризмы», а также «личная жизнь (семья, дети, родители и проч.)». Данные о постах на иные темы включались в рубрику «другое». Второй – более важный для нас в рамках предпринятого исследования – тематический блок «профессиональная деятельность» включал меньшее количество рубрик: «события на кафедре / факультете / в университете / в системе образования», «конференции / программы мобильности», «книги / журналы / библиотеки (в том числе виртуальные)» и «другое».

Анализ собранного материала позволил сделать ряд выводов. Так, на этапе начального ознакомления с профилями преподавателей субъект наблюдения получает информацию об их образовании и принадлежности к преподавательскому составу Бельцкого госуниверситета в более чем половине случаев (см. Рис. 2).

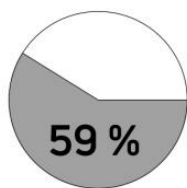


Рисунок 1. Количество профилей в Facebook.

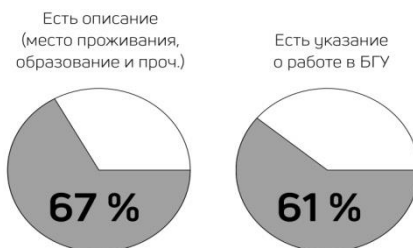


Рисунок 2. Описание в профиле.

Преподаватели филологического факультета показали различный уровень активности в Фейсбуке, что, очевидно, обусловлено индивидуально-личностным характером восприятия некой «нормы»: так, если одни постили одну-две публикации в месяц, то другие – более чем **140**. Абсолютный минимум и максимум количества постов за анализируемый период представлен в Рис. 3. Отметим, что здесь не учитывались функционально «мертвые» профили, показавшие в течение года нулевую активность.

Общее количество проанализированных постов, выявленных студентами профилей сотрудников четырех кафедр, составило **9666**. Большая их часть тематически относится к сфере личного, а посты, прямо или косвенно связанные с профессиональной деятельностью преподавателей вуза, занимают **17%** от общего числа сообщений (см. Рис. 4).

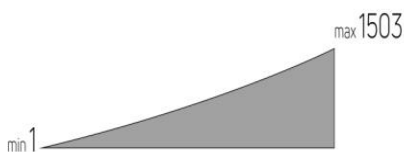


Рисунок 3. Количество публикаций в год

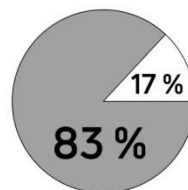


Рисунок 4. Соотношение публикаций, связанных с профессиональной и личной сферами.

В тройку месяцев, характеризующихся максимальной активностью размещения постов сферы личного, входят август 2018 г., декабрь 2017 г. и ноябрь 2017 г. Максимальной активностью в плане размещения сообщений профессиональной сферы были отмечены октябрь 2017 г., сентябрь 2017 г. и июнь 2018 г. (см. Рис. 7).

Сфера личного	10,7%	12,3%	6,7%	8,9%	5,7%	5,6%	6,5%	5,1%	7,3%	12%	9,8%	9,4%
Сфера профессионального	13,1%	7,7%	9,8%	9,9%	10,1%	5,5%	5,7%	4,3%	3,4%	7,3%	5,7%	175%
	сентябрь	август	июль	июнь	май	апрель	март	февраль	январь	декабрь	ноябрь	октябрь

Рисунок 7. Количество сообщений в процентном соотношении по месяцам.

В гендерном аспекте обнаруживается дисбаланс (лишь **11%** от

общего числа анализируемых профилей принадлежат мужчинам), который легко объясним сформировавшейся традицией, в соответствии с которой в сфере образования работают, как правило, женщины.

Если с учетом доминанции определенных тем воссоздать собирательный виртуальный образ преподавателя филфака, то субъект наблюдения, очевидно, сделает такие выводы о нем:

- в первую очередь, является приверженцем семейных ценностей, поэтому сообщения о наиболее существенных или просто примечательных событиях в семье (в широком понимании) характеризуются приоритетностью;
- во-вторых, в область интересов типажа входят события, произошедшие в обществе и сфере культуры;
- в-третьих, вопреки распространенным гендерным стереотипам, данный образ менее всего озабочен вопросами материального характера, красоты, кулинарии и здоровья. Рейтинг тем **8007** постов, связанных со сферой личного, а также **1659** сообщений, имеющих отношение к профессиональной сфере, представлен в Рис. 5.



Рисунок 5. Рейтинг тем.

Отметим, что большинство постов, связанных с профессиональной деятельностью, посвящено заслуживающим внимания событиям, произошедшим на кафедре, факультете, в вузе или же в системе образования в стране, а наименьшее – сообщениям о

книгах, публикациях, библиотеках (в том числе виртуальных), образовательных сайтах.

В целом, наибольшей активностью в размещении постов различного содержания характеризуются август 2018 г., декабрь 2017 г. и сентябрь 2018 г. Общая картина годовой активности представлена в Рис. 6.

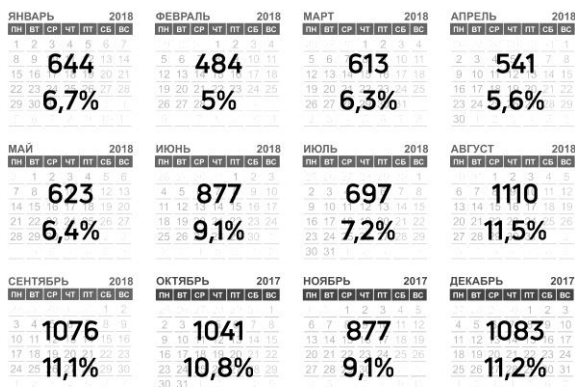


Рисунок 6. Совокупное количество сообщений в месяц (число / процент от общего числа).

## Литература:

Войсунский А. Е., Евдокименко А. С., Федунина Н. Ю. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование // Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 2. С. 98–121.

Жичкина А. Е., Белинская Е. П. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков – пользователей Интернета // Образование и информационная культура. Социологические аспекты: труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII / под ред. В. С. Собкина. Москва: Центр социологии образования РАО, 2000. С. 431–460.

# КОГНИТИВНЫЕ СЦЕНАРИИ В СЕМАНТИКЕ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ МЕНТАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Виктория Григорьевна ЕГОРОВА

к. фил. н., доцент,  
РФ ПГУ им. Т.Г.Шевченко

**Abstract:** *The article presents some results of studying the compositional semantics of phrasal verbs of mental sphere, identifying and describing various cognitive scenarios underlying their meaning. Special attention is paid to a set of variable components of meanings of the analyzed phrasal verbs.*

**Keywords:** *cognitive structures, cognitive scenarios, semantics, phrasal verb, object, subject of action, mental.*

Изучение семантики фразовых глаголов, репрезентирующих концептуальную область мышления, свидетельствует о ее сложности, многогранности и многоликости. Являясь сложным психическим процессом, мышление не существует отдельно само по себе, но присутствует во всех других познавательных процессах, таких как восприятие, воображение, внимание, память, понимание, и, в свою очередь, опирается на них.

Несмотря на очевидную связь между языком и мышлением, мыслительные процессы могут быть опосредованы не только языком и его вербальными формами, но и воображением, т.е. образами. Решение многих когнитивных задач происходит за счет оперирования и манипулирования разными представлениями: сравнение реальных и воображаемых объектов, мысленные преобразования и трансформации объектов.

Когнитивные структуры играют существенную роль в функционировании языка: с их помощью устанавливается связность текста, обеспечивается вывод контекстных ожиданий, которые позволяют прогнозировать будущие события, на основе ранее встречавшихся сходных по структуре событий. Являясь относительно устойчивыми, обобщенными структурами прошлого опыта, когнитивные структуры позволяют предвосхищать изменения объектов, порядок развития событий, их содержание и внутреннюю

связь (Минский 1979). Одним из видов когнитивных структур является когнитивный сценарий.

В когнитивной лингвистике под сценариями понимаются структуры сознания, описывающие стереотипные сцены событий (Болдырев 2000). В отличие от фрейма, который является структурой для декларативного представления знаний о типизированной ситуации, сценарий представляет собой «концептуальную структуру для процедурного представления знаний о стереотипной ситуации или стереотипном поведении» (Баранов 2001).

А.М. Плотникова отмечает, что «когнитивный сценарий – это абстрактная ментальная структура, представляющая собой интерпретацию говорящим ситуации внеязыковой действительности как типового (повторяющегося) динамического процесса, состоящего из совокупности эпизодов и предполагающего набор участников с закрепленными социальными ролями. Когнитивный сценарий является способом существования глагольного значения в сознании человека» (Плотникова 2009: 12).

Элементы сценария объединяются в единое целое по определенным правилам. Каждый из компонентов сценария может быть содержательно интерпретирован в конкретных условиях своего окружения, выражая отношение знака к обозначаемому им явлению, предмету, ситуации.

Важным для нашего исследования является также вопрос о структуре сценариев. По мнению Д. Лакоффа, в основе сценария как пропозициональной модели лежит структурная схема пути: источник – путь – цель, где источником является исходное состояние, целью – конечное состояние, а события между ними рассматриваются как точки на пути (Лакофф; Джонсон).

Так, исследуя эмоцию гнева, он отмечает: «...выражения, обозначающие гнев в американском английском, не являются случайным набором, но представляют собой область, структурированную в терминах весьма разработанной когнитивной модели, имплицитно представленной в семантике языка». Эту когнитивную модель Дж. Лакофф называет прототипическим сценарием гнева, состоящим из ряда последовательных, сменяющих друг друга во времени этапов: событие, наносящее ущерб; гнев;

попытка удержать гнев под контролем; утрата контроля; наказание.

Результаты проведенного анализа подтверждают, что семантика фразового глагола представляет собой некий сценарий событий.

Изучение композиционной семантики фразовых глаголов ментальной сферы позволяет выявить различные когнитивные сценарии, лежащие в основе их значения. Мы выявили, что зная набор вариативных компонентов значения фразовых глаголов, объединенных общим значением *to understand* – *наличие объекта действия, характеристика объекта действия, обстоятельство образа действия, обстоятельство времени, процессуальность или результативность*, например, можно сказать, что когнитивный сценарий *понимания* может состоять из следующих пропозиций:

- существует объект, обладающий определенными характеристиками, и представляющий сложность для понимания;
- существует объект, представляющий сложность для понимания по определенной причине;
- существует субъект, целью которого является попытка понять объект;
- субъект осуществляет попытку понять объект или достигает поставленной цели в определенных временных рамках;
- субъект совершает действие определенным способом.

Например, анализ ситуации, описанной в предложении

*She couldn't make out what he was saying, though; the door was too thick* (W.S.Maugham),

позволяет выделить в нем следующие пропозиции: существует субъект, целью которого является попытка понять объект (*she*); существует объект, представляющий сложность для понимания (*what he was saying*); существует причина сложности понимания (*the door was too thick*).

Еще одним примером может служить следующее высказывание:

*Most of us know that it is in our best interests to play it — we have never been taught the lines, but we soon catch on to what we are supposed to say.* (BNC)

В этом случае реализуются такие пропозиции, как: существует субъект, целью которого является попытка понять объект (*we*),



существует объект, представляющий сложность для понимания (*what we are supposed to say*), субъект осуществляет попытку понять объект или достигает поставленной цели в определенных временных рамках (*soon*).

В то время как, например, когнитивный сценарий процесса вспоминания/запоминания представлен следующим набором пропозиций:

- существует объект, обладающий определенными характеристиками;
- существует субъект, целью которого является попытка вспомнить объект;
- существует субъект, целью которого является попытка запомнить объект;
- субъект осуществляет действие по определенной причине или с определенной целью/по причине;
- субъект выполняет действие по отношению к объекту определенным способом;
- субъект выполняет действие по отношению к объекту, имеющему определенные характеристики;
- действие субъекта по отношению к объекту направлено в прошлое/будущее.

Данное наблюдение можно проиллюстрировать следующим примером:

*“And, to begin with, it's necessary that I go back to the big tragedy of my life.” (Agatha Christie, The dead body in the library. P.22)*

В приведенной ситуации мы видим, что процесс вспоминания, выраженный фразовым глаголом **go back**, представлен в виде когнитивного сценария с участием таких актантов, как субъект действия (*I*), объект действия (*tragedy of my life*), характеристика объекта (*big*), причина действия (*it's necessary*), направленность действия в прошлое (*back*).

Анализ примеров дискурсивного использования фразовых глаголов умственной деятельности показывает, что в каждой конкретной дискурсивной ситуации тот или иной фразовый глагол описывает когнитивный сценарий выражаемого им действия, используя определенный набор пропозиций. Случаи реализации всего возможного набора пропозиций выявляются довольно редко, о чем свидетельствуют,

в частности, и приведенные выше примеры.

### Список литературы:

Минский М. Фреймы для представления знаний: Пер с англ./ Под ред. Ф.М. Кулакова. – М.: Энергия, 1979. – 151 с.

Болдырев Н.Н. Моделирование процессов функциональной категоризации глагола.– Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000.– 172 с.

Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. М., 2001.- 360 с.

Плотникова А.М. Когнитивное моделирование семантики глагола (на материале глаголов социальных действий и отношений): автореф. дисс. ... док. филол. наук. – Екатеринбург, 2009. – 38 с.

Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М., 1990. – 230 с.

## ALFRED DÖBLIN VS. BERTOLT BRECHT: ZUR REZEPTION DES GENRES LEHRSTÜCK IN DÖBLINS WERK

Larysa FEDORENKO,

Dr. Phil., Doz.

*Staatliche Iwan-Franko-Universität Zhytomyr, Ukraine*

**Abstract:** *The article investigates origins, development of Lehrstück (learning drama) as exemplified in Bertolt Brecht's and Alfred Döblin's works. Lehrstück is a kind of a thesis play, political and pedagogical art for non-professional audience that highlights important social and political issues and analyses them through dialectical approach. These plays challenged "the routine theater" and pursued agitational and educational goals of art. Lehrstück is an "art for a producer", not for a "consumer". Lehrstück transformed passive reception of art and became a foundation for future epic drama. The nature of Lehrstück is syncretical and embraces descriptive and expressive features of different kinds of art (words, songs, music, painting etc.). Hence, "Lehrstück" is a meta-type of performing arts.*

**Key words:** Bertolt Brecht, Alfred Döblin, Lehrstück, Lern-Spiel, learning-play, amateur theater, song, music, Verfremdungseffekt, epic theater, analysis, discussion, experiment.

Das Ziel dieser Arbeit ist der Versuch einer literaturwissenschaftlichen Analyse des Stücks *Die Ehe* (1930) von dem deutschen Schriftsteller und Dramatiker der Weimarer Republik Alfred

Döblin (1878-1957) im Kontext des Lehrstück-Konzeptes von Bertolt Brecht (1898-1956).

Bertolt Brecht gilt als Initiator und Begründer des avantgardistischen Genres *Lehrstück*, das ein experimentelles Modell der „politisch-ästhetischen Erziehung“ (R. Steinweg) darstellt, mit dem Ziel, die Kunst in einen pädagogischen Gegenstand umfunktionieren zu lassen. Brechts Lehrstücke erwiesen sich jedoch nach deren Intention und praktischer Realisierung als keine Lehrstücke, d. h. Stücke mit einer Lehre, sondern eher *Lern-Spiele* mit dem bestimmten methodisch-pädagogischen Komplex der spielerischen Übungen: 1) Nachahmung der Beispiele, die im Text vorhanden sind; 2) Analyse, Diskussion und Kritik der Beispiele; 3) Veränderung der Beispiele anhand der durchgeführten gemeinsamen Analyse, Diskussion und Kritik (nach R. Steinweg).

Brechts Lehrstücke entstanden in Zusammenarbeit mit Komponisten Kurt Weill, Hans Eisler, Paul Hindemith, Regisseuren Erwin Piscator, Emil Burri, Slatan Dudow und Schriftstellerinnen Elisabeth Hauptmann, Margarete Steffin u. a., die mit Recht als „Co-ProduzentInnen“ des Lehrstücks gelten.

Zum Corpus der Lehrstücke von B. Brecht gehören *Der Flug des Lindbergh* (1929), später genannt: *Der Ozeanflug*, 1949/50), *Das Badener Lehrstück vom Einverständnis*, 1930), *Der Jasager* (1930), *Der Neinsager* (1931), *Die Maßnahme* (1930), *Die Ausnahme und die Regel* (1931-1937), *Die Horatier und die Kuriatier* (1936) sowie die Fragmente *Der böse Baal der asoziale* (1930) und *Fatzer* (1930).

Die Themen, die in Lehrstücken auf den Punkt gebracht werden, sind vor allem der Gegensatz zwischen Individuum und Kollektiv. Die Problematik wird in der Regel dargestellt in Form von Reisen, wo das Individuum mit den Ansprüchen und Herausforderungen der Gemeinschaft bzw. den Zwängen von Natur und Gesellschaft konfrontiert wird. Diese Widersprüche werden zugespitzt auf die Frage, ob das Individuum bereit ist, sich (und häufig sein Leben) der Gemeinschaft zu opfern.

Die Lehrstücke werden vor allem für Laien konzipiert, die sich durch eigenes Mitspielen in der Aufführung aktiv mit Problemen der Zeit auseinandersetzen sollten. In diesem Sinne gilt das Lehrstück-Konzept als experimentell und in der Zeit der Weimarer Republik avantgardistisch, insofern es aus dem klassischen Theater auszubrechen sowie die Trennung

von Schauspielern und Zuschauern aufzuheben versucht.

Trotz einfacher, klarer und strenger Form sind Kreativität und Improvisation der Schauspieler besonders relevant. Während die Laiendarsteller die Stücke spielen, sollten die Zuschauer im Stil des epischen Theaters mitdenken und Schlussfolgerungen ziehen, eventuell auch die Partien des Chors oder einzelne Rollen mitsingen, wie es z. B. im Radiolehrstück *Der Ozeanflug* der Fall ist. Die Rollen und Haltungen sind dabei körperorientiert: Durch „Gestik“ und „Haltung“ sollten gesellschaftliche Konflikte erfahrbar werden. Von besonderer Relevanz sind in Aufführungen Diskussionen mit Darstellern und Zuschauern.

Beinahe zu dem gleichen Zeitpunkt der Entstehung der ersten Lehrstücke Brechts schrieb Alfred Döblin das Stück *Die Ehe*, das von ihm ebenfalls als *Lehrstück* bezeichnet wurde. Das Stück, das „die zerstörende Wirkung des kapitalistischen Wirtschaftssystems auf die menschlichen Beziehungen in Ehe und Familie“ (Prangel 1987) aufzeigen sollte, wurde 1930 in München uraufgeführt. Die Genrebezeichnung *Lehrstück* lässt sich vermuten, dass A. Döblin von der experimentalen Form des Theaterstücks in Sinne von Brechts Lehrstück inspiriert wurde, worauf die Reihe von typologischen bzw. poetologischen Merkmalen hinweisen. In diesem Zusammenhang gerieten die beiden Autoren sowie ihre Mitarbeiter in eine gewisse Auseinandersetzung über die geistige Urheberschaft (E. Kleinschmidt).

Zu den Merkmalen des Lehrstücks nach Brechts Konzept, die im Stück *Die Ehe* vorhanden sind, gehören:

- Verzicht auf Dekorationen, Bühnenbilder, Requisit: „Bühne ist ein einfaches Podium, keinerlei Dekoration, kein Requisit. [...] Requisiten sind nicht erlaubt. Wo sie unvermeidlich sind – Stuhl, Bank –, muß jegliche naturalistische Absicht unterbleiben“ (Siehe *Anweisung* zum Stück);
- *Die Ehe* besitzt integrierte musikalische Passagen, die vom renommierten Musiker Karol Rathaus (1895-1954) komponiert wurden. Genauso wie Brechts Lehrstücke, die in Zusammenarbeit mit Komponisten verfasst wurden und deren Bestandteil insofern Musik war.,,Musik [...] ist obligatorisch für das Stück“ (Siehe ebd.) betont auch Döblin in seiner *Anweisung* zu *Die Ehe*;

- Verwendung der Projektionen von Texten und Bildern, die ein Kommentar zu den Inhalten darstellen sollten: „Den Hintergrund bildet die Leinwand, auf die Stehbilder und Texte projiziert werden“ (Siehe ebd.);
- Verwendung von Songs: „Es findet oft im Text angezeichneter Übergang aus der Sprache in Gesang statt, und zwar manchmal zu liederartigen Stücken, häufiger zu bloßen Rezitativen mit musikalischer Untermalung“ (Siehe ebd.);
- Präsenz von einem „Sprecher“ bzw. Chor, der die Handlung kommentieren bzw. erläutern sollte: „Der Sprecher geht durch alle Szenen. Er verhält sich chorartig, stellt die menschlich-sachliche Beziehung der Zuhörer mit den Vorgängen her, urteilt und zieht Resultate“ (Siehe ebd.), „[...] Beginn etwa am Ende des Vorspiels mit den Worten des Sprechers: „Dies ist der Krieg.“ (Siehe ebd.);
- Kommentar des Autors kündigt das Thema bzw. die Problematik des Dramas an sowie erklärt, wie das Stück aufgebaut ist, hebt die eventuelle erzieherische bzw. aufklärerische, belehrende Wirkung hervor: „Das Stück hat ein Vorspiel und drei Szenen: Die junge Ehe, die große Familie, die Ehe der Bourgeoisie. Das Stück stellt in einem Querschnitt das Verhältnis der heutigen Wirtschaft zu den menschlichen Formen der Ehe und der Familie dar. Das Stück demonstriert: die heutige Wirtschaft wirkt zerstörende und auflösend auf die alte Ehe und Familie, vermag aber von sich aus die menschlichen Beziehungen nicht neu zu regeln und neu zu ordnen, ihr sind diese menschlichen Beziehungen gleichgiltig“ (Siehe ebd.), „Die beiden ersten Szenen geben die Wirkung der Geldmacht, die letzte zeigt diese Macht im eigenen Haus“ (Siehe ebd. S. 173);
- Regieanleitung ist auch vorhanden. Derart Hinweise beinhalten u. a. die Möglichkeiten der theatralischen Realisierung des Stücks: „Die Reihenfolge der Szenen ist: 1. Die junge Ehe, 2. Die große Familie (zwei proletarische Szenen), 3. Die Ehe der Bourgeoisie. Diese Reihe ist logisch. [...] Theatralisch ist noch folgende Reihenfolge erprobt: 1. Die junge Ehe, 2. Die Ehe der Bourgeoisie, 3. Die große Familie, wobei die „Ehe der Bourgeoisie“ in einer operettenhaften Kürzung zwischen den ernststen proletarischen Szenen steht“ (Siehe ebd.);
- Möglichkeit zum Improvisieren und zur evtl. Weglassung einzelner Szenen o.Ä. je nach dem Ziel und Theatertyp:

„Für die Aufführung bestehen folgende Möglichkeiten:

1. Es kann jede Szene selbständig, da sie in sich geschlossen ist, für sich gespielt werden. Dies etwa für Arbeiterbühnen.
2. Die 1. und 2. Szene mit oder ohne Vorspiele bilden einen Theaterabend.
3. Die 3. unverkürzte Szene, am Schluß mit Bruchstücken der beiden ersten, bildet einen Theaterabend.
4. Das Ganze wird, mit Detailkürzungen, unter Fortlaß des Zwischenspiels, unter Fortlaß oder Kürzung des Vorspiels, gegeben. (Beginn etwa am Ende des Vorspiels mit den Worten des Sprechers: „Dies ist der Krieg.“)“ (Siehe ebd.);
  - Vorhandensein der epischen Elemente, die dem Stück „[...] einen simplen, revueartigen, erzählenden Ablauf“ verleihen (Siehe ebd.);
  - Das Stück schafft keine Illusion der theatralischen Handlung: „Beim Übergang von Szene zu Szene keinerlei Zäsur, weder Verdunklung noch Gongzeichen oder ähnliches. Personen gehen offen ab und kommen“ (Siehe ebd.).

In diesem Zusammenhang lässt sich schlussfolgern, dass A. Döblins Stück *Die Ehe* eine Reihe von gemeinsamen poetologischen sowie typologischen Merkmalen aufweist und daher eine konzeptuelle Nachahmung bzw. Fortsetzung der Lehrstück-Theorie B. Brechts darstellen könnte.

Brechts Modell des experimentellen Theaters, das als Ursprung des epischen Theaters gilt, erwies sich als besonders produktiv und wurde u. a. von Heiner Müller (1929-1995) (Stücke *Mauser*, *Horatier*, *Der Lohndrucker*, *Der Untergang des Egoisten Johann Fatzer*), Helmut Baiertl (1924-2005) (Das Stück *Die Feststellung*) und Max Frisch (1911-1991) (Das Stück *Biedermann und die Brandstifter*) weiterhin aktualisiert.

## Literatur

Steinweg R. *Auf Anregung Bertolt Brechts: Lehrstücke mit Schülern, Arbeitern, Theaterleuten*. Herausgegeben von Reiner Steinweg / Reiner Steinweg – Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 1978. – 328 S.

Steinweg R. *Das Lehrstück: Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung*/Reiner Steinweg. – 2., verb. Aufl. – Stuttgart: Metzler, 1976. – 284 S.

- Krabiell K.-D. *Brechts Lehrstücke: Entstehung und Entwicklung eines Spieltyps* / Klaus-Dieter Krabiell. – Stuttgart, Weimar: Metzler, 1993. – 472 S.
- Döblin A. Die Ehe. 3 Szenen und ein Vorspiel von Alfred Döblin. (1.-3. Aufl.). Berlin: S. Fischer, 1931. – 106 S.
- Асмут Б. *Вступ до аналізу драми* / Бернхард Асмут; пер. з нім. С. Соколовської, Л. Федоренко; [за наук. ред. доктора філологічних наук, проф. О. Чиркова]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 220 с.
- 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.
- Федоренко Л.О. «*Бідерман і палії*» М. Фріша в контексті «*Lehrstück*» Б. Брехта / Л.О. Федоренко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2012. – № 61. – Філологічні науки. – С. 221-224.
- Федоренко Л. О. *Розвиток жанру Lehrstück в драматургії Хайнера Мюллера* // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: науковий журнал. Філологічні науки / [гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко]. – Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. – Вип. 2 (86). – 153 с. – С.135-139.
- Fedorenko Larysa. *Bertolt Brecht± Heiner Müller: Zur Konzeption und Rezeption des Lehrstücks* // Німецька мова в Україні: традиції та перспективи розвитку = Deutsche Sprache in der Ukraine: Kontinuitäten und Entwicklungen: Матеріали ХХІІІ Міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів ( 4 - 6 жовтня 2016 р.). – Львів:ПАІС, 2016. – 176 с. – с. 158-160.
- Федоренко Л. О. *Lehrstück: виникнення та еволюція жанру (на матеріалі драматургії Бертольта Брехта і Хайнера Мюллера* // Філологічні трактати. – Суми, 2017. – Т. 9, № 3. - С.151-156.

# DER DEUTSCHE UND DER RUMÄNISCHE INFINITIV AUS KONTRASTIVER SICHT

Elvira GURANDA,  
dr., lect. univ.

*Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

**Abstract:** *Demersul de față are în atenție principalele forme ale infinitivului în limba germană și română. Scopul confruntării contrastive dintre aceste două limbi este stabilirea și reliefaarea atât a principalelor elemente de convergență cât și a divergențelor majore ale infinitivului și construcțiilor infinitivale germane și române.*

**Cuvinte cheie:** *infinitiv, construcție infinitivală, contrastiv, convergență, disociere, conjunctiv, condițional, supin, verb modal.*

Die Untersuchung verschiedener sprachlicher Phänomene wird von der kontrastiven Linguistik geleistet, in der der Gebrauch des Infinitivs und seiner Entsprechungen in anderen Sprachen jedoch nur einen sehr kleinen Teil ausmacht, was verständlich wird, wenn man sich die Komplexität der meisten Sprachen vor Augen führt.

Die kontrastive Untersuchung des Infinitivs und der Infinitivkonstruktionen im Deutschen und im Rumänischen hat ergeben, dass dieses grammatische Phänomen in beiden kontrastierenden Sprachen sowohl gewisse Ähnlichkeiten als auch gravierende Unterschiede hat. Die Divergenzen lassen sich schon bei der Bildung des Infinitivs I feststellen. Während im Deutschen zur Bildung dieser Form nur das Suffix –en mit einigen Varianten dient, werden bei der Bildung des rumänischen Infinitivs vier Gruppen unterschieden:

1. Die erste Gruppe bilden die Infinitive der Verben, deren Stamm auf –a endet, z.B.: *asoluționa, a afla, a nota, a uza, a ferma.*

2. Zur zweiten Gruppe werden die Verben mit –ea - Auslaut gezählt: *a vedea, a șede, a cădea, a avea.*

3. In der dritten Gruppe sind die Verben auf –e, z.B.: *a aduce, a face, a trece, a tinde, a depinde.*

4. Zur vierten Gruppe gehören die Verben, deren Stamm auf –i/î ausgeht, z.B.: *a fugi, a trăi, a privi, a locui, a coborî.*

Der Infinitiv lässt sich von allen Verben bilden. Die Kasusrektion ist



gleich wie beim finiten Verb, z.B. *Mă strădui să rezolv această misiune repede. Ich bemühe mich, diesen Auftrag schnell zu erledigen. Mă strădui pentru o rapidă rezolvare a acestei misiuni. Ich bemühe mich um schnelle Erledigung dieses Auftrags.*

Im Unterschied zum schwankenden Gebrauch der Partikel *zu* vor dem deutschen Infinitiv wird die grammatische Partikel *să* im Rumänischen immer gebraucht, wenn der Infinitiv nach einem finiten Verb steht: *Eu încep să citesc. Eu vreau să citesc.*

Person, Numerus, Modus und Tempus werden durch den Infinitiv nicht zum Ausdruck gebracht. Trotzdem sind Vorgänge, Tätigkeiten, Zustände der zeitlichen Einstufung und Modalität bestimmt. Diese Angaben ergeben sich im Deutschen und Rumänischen aus der Situation oder aus dem Kontext. Der Infinitiv kann in beiden kontrastierenden Sprachen nominalen und verbalen Charakter haben (Bußmann 1990: 336). Den nominalen Charakter des Infinitivs zeigen folgende Belege: *Es ist gesund, oft spazieren zu gehen. - E sănătos a merge deseori la plimbare. Es ist nicht leicht, Gedichte zu schreiben. - Nu e ușor a scrie versuri. Das Spazierengehen ist gesund. Plimbarea este sănătoasă.*

In beiden Sprachen können Infinitive Substantive werden oder ihre Funktion übernehmen: *beim Lesen – la citire, deutliches Sprechen – vorbire clară* (Stein 1996: 114).

Der rumänische substantivierte Infinitiv entspricht weitgehend dem lateinischen Gerundium und „verhält sich im Rumänischen wie ein Nomen.“ (Stein 1996: 103). Im Rumänischen gibt es zwei Formen des Infinitivs: den langen und den kurzen Infinitiv. Durch das Anhängen des Suffixes *-re* an den kurzen Infinitiv kann jedes rumänische Verb in ein Verbalsubstantiv verwandelt werden. Das Rumänische besitzt also zwei Formen des Infinitivs, „und zwar eine vollere Form, die heute nur mehr als Verbalnomen verwendet wird [...] und den eigentlichen Infinitiv“ (Solta 1980: 210). Das folgende Beispiel aus dem Textkorpus zeigt, wie das Rumänische diese Langform des Infinitivs bildet: *descoperirea*. Aus dem kurzen, dem „eigentlichen“ Infinitiv bildet das Rumänische durch das Hinzufügen des Suffixes *-re* also die Langform und somit ein Verbalsubstantiv: aus „*a descoperi*“ (entdecken) wird „*descoperire*“, woraus durch den angehängten bestimmten Artikel „*descoperirea*“ (wörtlich: das Entdecken die Entdeckung) wird. Ursprünglich gab es im

Rumänischen nur eine Infinitivform, nämlich den langen Infinitiv, der wie die lateinischen Infinitivformen auf *-re* endete. Die Tatsache, dass der ursprüngliche lange Infinitiv oft einen nominalen Charakter besaß, führte zeitig zu einer klaren Trennung in den 'kurzen Infinitiv' als infinite Verbform und den 'langen Infinitiv' als Substantiv“ (Beyrer u.a. 1987: 157)]. Diese zum Verbalsubstantiv gewordene Form des rumänischen substantivierten Infinitivs ist im heutigen Rumänisch allgegenwärtig: Jedes Verb lässt sich mit Hilfe des Hinzufügens von *re* substantivieren. Viele der so entstandenen Substantive sind längst ins allgemeine Vokabular eingegangen, und erst ein bewusstes Durchforsten des Textkorpus zeigt die Vielzahl der Wörter auf, die ursprünglich aus einem Verb entstanden sind. So bildet sich zum Beispiel das rumänische Wort für „Liebe“ - *iubirea* aus dem dazugehörigen Verb „lieben“ – *a iubi*.

Viele Unterschiede sind beim Gebrauch des Infinitivs in beiden Sprachen festzustellen. Im Deutschen und im Rumänischen dient der Infinitiv als Basis für die Bildung der finiten Formen des Verbs. Im Vergleich mit dem Deutschen bildet der Infinitiv im Rumänischen weniger Infinitivkonstruktionen. Er wird bei der Bildung der Tempusformen Viitorul I (Futur I) und Viitorul II (Futur II) gebraucht. Im ersten Fall steht das Vollverb im Infinitiv: *Eu voi cînta*, im zweiten wird der Infinitiv des Hilfsverbs *a fi* gebraucht, das Vollverb steht in der Form Participiul: *Eu voi fi făcut*. Die Formen Condiționalul und Condiționalul perfekt, die den deutschen Konditionalis I und II entsprechen, werden auch mit Hilfe des Infinitivs gebildet, z.B.: *Aș merge la cinema. (cond.) Aș fi mers la cinema (cond.perf.)*.

Als Teil des zusammengesetzten Prädikats, d.h. in den Konstruktionen mit den Modalverben, passivparaphrasierenden Verben, Voll- Kopula- und Funktionsverben steht in der rumänischen Sprache oft nicht der Infinitiv des Vollverbs, sondern werden andere grammatische Strukturen gebraucht: Konjunktiv prezent (*Eu vreau să cânt*) und Konjunktiv perfect (*Să fi venit așeară*), Supinul (*Eu mai am mult de învățat*).

In Bezug auf die Infinitivkonstruktionen mit Modalverben gibt es in beiden Sprachen große Unterschiede. Im Deutschen verlangen die Modalverben eine Ergänzung im Infinitiv: *Ich will in den Wald spazieren gehen. Hier darf man nicht parken*. Im Rumänischen kann nach dem Verb,

das die Modalität ausdrückt, der Infinitiv des Vollverbs (*Eu pot da*) oder die entsprechende Form von ‚Conjunktiv‘ stehen.

Die Konstruktionen mit *haben* im Deutschen sind auch als Teil des Prädikats betrachtet, wobei *haben* modale Bedeutung aufweist. Es gibt aber einen Unterschied zur Konstruktion *Modalverb + Infinitiv*, da hier der Infinitiv mit *zu* benutzt wird: *Du hast das zu tun!* - *Tu trebuie să faci aceasta!* Diese Konstruktion trägt einen Aufforderungscharakter, da sie eine Notwendigkeit sowohl im Deutschen als auch im Rumänischen ausdrückt.

Die Gruppe der Infinitive als Objekt ist umfangreich. Bei den Verben ist es notwendig zu unterteilen, welches Satzglied den Träger der vom Infinitiv bezeichneten Tätigkeiten, Vorgänge repräsentiert. Deshalb unterscheidet man zwischen dem subjektbezogenen Infinitiv und objektbezogenen Infinitiv. Danach werden semantische Affinitäten der übergeordneten Verben und Differenzen im Deutschen und Rumänischen gezeigt. In dieser Gruppe beziehen sich der Infinitiv und das finite Verb auf das Subjekt des Satzes. Diese Gruppe ist sehr groß und nicht einheitlich. Man unterscheidet darunter zahlreiche Gruppen von Verben.

Im Deutschen und im Rumänischen werden nach den Verben des Beginns und des Aufhörens als Bezeichnungsmittel der Handlung unterschiedliche grammatische Formen verwendet. Im Deutschen – der Infinitiv des Vollverbs, im Rumänischen – Conjunktiv. *Hör auf zu schreiben. Er begann den Brief zu schreiben.* - *Încetează să scrii. El a început să scrie scrisoarea.* In beiden Sprachen werden dabei die grammatischen Partikeln gebraucht: im Deutschen *zu*, im Rumänischen *să*.

Die Konstruktionen mit den Verben, die eine Absicht/Nichtabsicht oder eine Handlung zum Ausdruck bringen, haben viele semantische Gemeinsamkeiten, unterscheiden sich jedoch grammatisch. Im Deutschen gibt es keine Verbindbarkeit mit dem Infinitiv Perfekt (Infinitiv II). Der Infinitiv kann die einzige Ergänzung sein. Er kann mit einem *dass-Satz* wechseln. Im Rumänischen verwendet man in der gesprochenen Sprache nach Modalverben, die Absicht, Willen oder Beschluss ausdrücken, eher den Conjunktiv.

Der Infinitiv steht als Objekt nach den Verben mit objektbezogenem Infinitiv, die ein Dativ- oder Akkusativobjekt regieren. Die Zahl dieser Verben ist im Rumänischen sehr gering.

Der Infinitiv ist im Deutschen mit Konjunktionen *anstatt, ohne, um...zu*, z.B. *um zu lesen, anstatt zu lesen, ohne zu lesen* verknüpfbar, im Rumänischen sind dagegen zwei Varianten möglich: die Variante mit dem Supin *în loc de a citi, fără a citi, pentru a citi*; die zweite Variante ist mit dem Conjunctivpresent: *în loc să citească, fără să citească, pentru ca să citească*.

In beiden Sprachen differenziert der Infinitiv Genus Verbi nicht so eindeutig wie die finiten Formen, z.B. *Dieses Gedicht ist für morgen zu lernen. Dieses Gedicht muss man für morgen lernen*. Im Rumänischen steht in ähnlichen Konstruktionen das Verb *a trebui*: *Poezia aceasta trebuie să fie învățată pentru mâine*. Unter bestimmten Bedingungen kann er als Satzprädikat stehen, z.B.: *Nicht rauchen!*

Ganz kompliziert ist das Verhältnis des Infinitivs zu Modus und Modalität, d.h. das Verhältnis eines Sachverhaltes zu seiner Faktizität, eine Eigenschaft, die jeder Aussage zukommt. In allen Fällen ordnet der Sprecher der Handlung eine bestimmte Modalität zu. Die modalen Bedeutungen, die im Deutschen und Rumänischen morphologisch ausgedrückt werden, nennt man Modus. Die Modalität des Infinitivs entfaltet sich in bestimmten Konstruktionen. Bei den Infinitivkonstruktionen legen der Kontext und die Intonation eine Art der Modalität fest.

Der Infinitiv hat keine eigene modale Bedeutung, deshalb wird er als Glied der Kategorie Modus betrachtet. In beiden Sprachen gibt es Konstruktionen, in denen ein Modalverb hinzugefügt werden muss, z.B. *Er hat Angst, einen Hund zu treffen. Er hat Angst, dass er einen Hund treffen kann.* - *El are frică să întâlnească un câine. El are frică, că ar putea să întâlnească un câine*. Man verlangt also vom Infinitiv, verschiedene Modalitäten auszudrücken. Die starke modale Färbung weisen Konstruktionen mit dem unabhängigen Infinitiv auf. Im Deutschen gibt es den unabhängigen Infinitiv lediglich in der Verwendung als Imperativ. In anderen Fällen werden die modalen Bedeutungen durch Modalverben ausgedrückt. Es gibt auch Konstruktionen, in denen der Infinitiv eine reale Handlung ohne modale Bedeutung bezeichnet. Es geht um die Konstruktionen nach Verben des Denkens, der Gemütsbewegung, des Dankens und nach ihnen entsprechenden Adjektiven und Substantiven, z.B.: *Wir denken daran, uns eine neue Wohnung zu kaufen*. Diese Formen

kommen auch im Rumänischen vor, aber wie in oben angeführten Beispielen mit dem Konjunktivpräsent, z.B. *Noi ne gândim să cumpărăm un apartament nou.*

Auch in folgenden Konstruktionen ohne *zu* drückt der Infinitiv eine reale Handlung aus: *Ich sehe ihn arbeiten. Ich sehe ihn im Garten arbeiten.* Im Rumänischen entsprechen dieser Konstruktion die grammatische Form Gerunziul und Nebensätze, z.B: *Îl văd lucrând. Îl văd cum lucrează în grădină.*

Der Anwendungsbereich des deutschen Infinitivs wird durch die präteritalen Formen erweitert. Mit ihrer Hilfe können auch Handlungen bezeichnet werden.

Im Allgemeinen kann man sagen, dass der Infinitiv im Deutschen und Rumänischen innerhalb der Wortart *Verb* eine periphere Stellung einnimmt. Der Infinitiv kann auch aus dieser Wortart ausgeschlossen werden, denn trotz der fehlenden Mittel zur Kennzeichnung von Person, Numerus, Tempus und Modus sind diese Angaben aus der Umgebung des Infinitivs zu entnehmen. Der syntaktische Anwendungsbereich des Infinitivs ist im Deutschen größer, in der rumänischen Sprache erfüllen entsprechende syntaktische Funktionen andere grammatische Formen und Strukturen.

Zusammenfassend muss man hervorheben, dass der Infinitiv in beiden kontrastierenden Sprachen Ähnlichkeiten in der Bedeutung und auffallende Unterschiede in dem Gebrauch hat, die bei der Übersetzung zu berücksichtigen sind.

### **Bibliographie:**

Beyrer, A., Bochmann, K., Bronsert, S. *Grammatik der rumänischen Sprache der Gegenwart.* Leipzig, 1987. 347 S.

Bußmann, H. *Lexikon der Sprachwissenschaft.* Stuttgart: Langenscheidt, 1990. 904 S.

Solta, G. *Einführung in die Balkanlinguistik mit besonderer Berücksichtigung des Substrats und des Balkanlateinischen.* Darmstadt, 1980. 261 S.

Stein, P. *Die infiniten Verbformen des Rumänischen (infinitiv, supin, gerunziu, participiu) im Kontext der romanischen Sprachen.* //Iliescu, M., Sora, S. (Hrsg.): Rumänisch: Typologie, Klassifikation, Sprachcharakteristik. München, 1996. S. 100-115.

# ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ ВАРИАНТНОСТЬ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ ОПИСАНИИ

Анна Николаевна РУССУ,  
к. фил. н., доцент,  
РФ ПГУ им. Т.Г.Шевченко

**Abstract.** *The article is devoted to the problem of orthographic word variance in German. Orthographic variants are considered as formal varieties of the same word that differ in spelling. The author describes the main types of orthographic variants selected from the German orthographic dictionary.*

**Key words:** *variance, variation, orthography, orthographic variant, variant of the word, German language, grapheme, borrowed word, assimilation, adaptation*

Несмотря на значительное количество работ, посвященных языковой вариантности, проблеме орфографического варьирования длительное время не уделяли должного внимания. Лингвисты либо вообще не выделяли данный тип варьирования, либо указывали на условность данного явления, аргументируя это тем, что орфографическое варьирование не затрагивает ни внешнюю (звуковую), ни внутреннюю (содержательную) сторону слова. Условность орфографического варьирования слов обосновывали также независимостью от контекста и стилистической равноценностью орфографических вариантов (Иванова 2009:16), что, с точки зрения автора настоящей статьи, не подтверждается фактическими данными, по крайней мере, на материале немецкого языка.

Орфографическая вариантность как отдельный тип варьирования требует специального изучения, так как проведенный автором анализ вариантности в современном немецком языке позволяет говорить о существовании в нем значительного количества орфографических вариантов. К орфографическим вариантам слова относятся формальные разновидности одного и того же слова, различающиеся в написании, но совпадающие в произношении. Таким образом, эти разновидности реализуются лишь на письме, но не в устной коммуникации, поскольку они не обоснованы различиями в

звуковом составе слова.

Причины появления в языке орфографической вариантности различны: следствие языковой эволюции, противоречивость орфографической традиции, из которой следует несовершенство действующих правил правописания, так окончательно и не устраненное последней реформой немецкой орфографии, заимствование иноязычной лексики и ее адаптация к системе немецкой орфографии, влияние графического облика иноязычного слова, а также отсутствие четких правил правописания для заимствований. На специфику орфографической вариантности в немецком языке оказали влияние не только иностранные системы письма, но и внутреннее развитие немецкого языка, в котором важную роль играют региональные особенности. Комплексное воздействие целого ряда внутриязыковых и экстралингвистических факторов способствует нестабильности написания слов.

В данной статье орфографическая вариантность в современном немецком языке исследуется на материале словаря *Duden – Die deutsche Rechtschreibung*. В результате анализа отобранных методом сплошной выборки орфографических вариантов было установлено, что письменные разновидности слова в немецком языке базируются на не только на варьировании графических обозначений – букв и небуквенных знаков, но и на колебаниях между написанием с прописной и строчной буквы, слитным и отдельным написанием, а также написанием через дефис. Рассмотрим далее подробнее типы орфографической вариантности в немецком языке.

### **I. Варианты графем**

Вариантность данного типа отмечается у заимствованных слов и связана с адаптацией иноязычной лексики в немецком языке, в ходе которой графический облик иноязычного слова постепенно приближается к немецкой орфографической традиции. Следует отметить, что при графической передаче иностранных слов в немецком языке придерживаются в основном этимологического принципа, который предполагает сохранение написания этимона (разумеется, если в языке-доноре используется латиница). Это привело к появлению в системе немецкого правописания элементов иностранных

орфографических систем. Однако, с течением времени иноязычные графические элементы заменяются на немецкие фонемно-графемные соответствия. Вариантность графем характерна для множества единиц греческого и латинского происхождения, или, по крайней мере, имеющих в своем составе греческий или латинский морфемный материал. Многие слова с вариантными графемами пришли из английского, французского, итальянского языков, а также из других, в том числе восточных языков, например, из арабского, персидского, индийского, японского.

В данную группу входят слова с колебаниями графем или сочетаний графем *c/k; c/z; ph/f; t/z; ch/sch, sh/sch, d/dh; gh/g; rh/r; th/t; k/kh; que/ke; é/ee; y/j, i/y; ie/y ou/u*; например:

*Cargo / Kargo; Coda / Koda; Cellulose / Zellulose; Komplize / Komplize; Doublé / Doublee; Exposé / Exposee; foutieren / futieren; distress / dystress; Girlie / Girly; Zephir / Zephyr; Yen / Jen; Yoga / Joga; Getto / Ghetto; Spaghetti / Spagetti; Eurytmie / Eurhythmie; Myrre / Myrrhe; Panter / Panther; Tunfisch / Thunfisch; Photochemie / Fotochemie; Differential / Differenzial; dementiell / demenziell; Oxid / Oxyd; kaki / khaki; Dau / Dhau; Chose / Schose; shanghaien / schanghaien.*

В заимствованиях возможны также колебания между употреблением одной графемы или ее удвоением: *Taboulé / Tabbouleh*. Написание удвоенных согласных в заимствованных словах также зачастую является результатом ассимиляции: удвоение графемы, обозначающей согласный звук, служит в немецком языке для передачи краткости предшествующего ударного корневого гласного.

Сохранение старого правописания слов греческого и латинского происхождения в профессиональной лексике позволяет говорить о существовании профессиональных орфографических вариантов и, следовательно, о том, что абсолютного тождества в значении между вариантами не существует, поскольку коннотативный компонент значения вариантов слов в данных случаях не совпадает.

Так, для профессиональной, терминологической лексики в случаях варьирования *c/k* и *c/z* установлено написание с графемой *c*, например: *Carbid / Karbid; carabinieren / karabinieren; Karbonat / Carbonat; Cellophan / Zellophan; Cellulitis / Zellulitis; Cerebellum / Zerebellum; Ceresin / Zeresin.*



В профессиональной сфере принято написание с *ph* терминологической лексики с морфемами греческого происхождения *-graph-*, *-phon-*, *-phot-*: *Graphem / Grafem*; *Phonem / Fonem*; *Phoniater / Foneater*; *Phoniatrie / Foneatrie*; *Phonometrie / Fonetrie*.

В терминологическом употреблении рекомендуемым для слова *Oxid* и для производных от него является английское написание с графемой *i*: *Oxid / Oxyd*; *Oxidation / Oxydation*; *oxidieren / oxydieren*; *oxidisch / oxydisch*. Также некоторые профессионализмы, заимствованные из английского языка, пишутся с графемой *y*: *Jockei / Jockey*.

## II. Варианты слитного и раздельного написания

Варьирование между слитным / раздельным написанием затрагивает лексикализованные исконные и заимствованные устойчивые сочетания, многие из которых находятся на этапе перехода от раздельноформленных единиц к цельноформленным лексическим единицам, т.е. к сложным словам. Данные сочетания характеризуются атрибутивной или обстоятельственной связью между компонентами лексикализованного сочетания. Вариантность слитного и раздельного написания обнаруживают следующие группы слов:

- местоимения с элементом *so*: *sowas / so was*; *sowenig / so wenig*;
- сочетания, выполняющие функцию предлога и образованные по схеме «предлог + существительное»: *anstelle / an Stelle*; *aufseiten / auf Seiten*; *mithilfe / mit Hilfe*; *vonseiten / von Seite*; *zugunsten / zu Gunsten*; *zuleide / zu Leide*; *zumute / zu Mute*;
- союзы: *sodass / so dass*; *sowie / so wie*;
- сочетания, выступающие в роли обстоятельств: *genausovielmal / genauso vielmal*; *hierzulande / hier zu Lande*; *dortzulande / dort zu Lande*; *immergleich / immer gleich*;
- сочетания, образованные по схеме «существительное + причастие»: *entsetzenerregend / Entsetzen erregend*; *Erdöl exportierend / erdölexportierend*; *Glück verheißend / glückverheißend*; *heilbringend / Heil bringend*;
- сочетания, образованные по схеме «имя прилагательное + глагол», в которых первый компонент обозначает результат деятельности: *armmachen / arm machen*; *bekannt geben / bekanntgeben*; *bereit erklären / bereiterklären*; *bewusstmachen /*

*bewusst machen; bunt färben / buntfärben; dummkommen / dumm kommen;*

- устойчивые глагольные сочетания с глаголами «*bleiben*» и «*lassen*»: *haften bleiben / haftenbleiben; hängen bleiben / hängenbleiben; fahren lassen / fahren lassen; fallen lassen / fallenlassen; gehenlassen / gehen lassen;*
- сочетания, образованные по схеме «прилагательное или наречие + причастие I или II»: *blindgeboren / blind geboren; blondgefärbt / blond gefärbt; blutsaugend / blut saugend; buntgemischt / bunt gemischt; eng umschlungen / engumschlungen; fein gemahlen / feingemahlen; weit verzweigt / weitverzweigt;*
- атрибутивные и обстоятельственные сочетания с первым компонентом “*nicht(s)*“, в состав которых входят прилагательные и причастия, в том числе субстантивированные: *nichts ahnend / nichtsahnend; Nichtberufstätige / nicht Berufstätige; nichtchristlich / nicht christlich; nicht leitend / nichtleitend; nichtstaatlich / nicht staatlich;*
- сочетания «существительное + прилагательное меры, количества»: *Handvoll / Hand voll; Armvoll / Arm voll; Fingerbreit / Finger breit; Fußbreit / Fuß breit; Haarbret / Haar breit;*
- заимствования с атрибутивной связью между составными элементами: *Bluebox / Blue Box; Common Sense / Commonsense; Green Card / Greencard; Fast Food / Fastfood, Free Style / Freestyle; High Heels / Highheels.*

### **III. Варианты слитного / раздельного написания и написания**

#### **через дефис**

Вариантность данного типа зафиксирована в следующих случаях:

- в сложных словах, в состав которых в качестве первой непосредственно составляющей входит имя собственное: *Bermudashorts / Bermuda-Shorts; Beringstraße / Bering-Straße; Gallupinstitut / Gallup-Institut;*
- в сочетаниях, в которых географическое название уточняется другим существительным, стоящим после него: *Frankfurt-Süd / Frankfurt Süd; München-Flughafen / München Flughafen;*

- в сложных словах, в которых на морфемный шов приходится три одинаковые графемы. Зачастую в этом случае слово делится на его составляющие и пишется через дефис: *Messschnur / Mess-Schnur; Metalllegierung / Metall-Legierung;*
- в англоязычных заимствованиях, причем многие из них образованы от английских фразовых глаголов: *Factory-Outlet / Factoryoutlet; Backup / Back-up; Burnout / Burn-out; Kickdown / Kick-down; Knockout / Knock-out; Stopover / Stop-over.*

#### **IV. Варианты написания с прописной и строчной буквы**

Вариантность написания с прописной и строчной буквы была обнаружена в ряде устойчивых сочетаний, образованных по схеме «предлог *auf* + превосходная степень наречия»: *aufs Eingehendste / aufs eingehendste; auf das herzlichste / auf das Herzlichste.*

Колебания данного типа также отмечаются в некоторых устойчивых выражениях, составленных по схеме «предлог + имя прилагательное без артикля»: *ohne Weiteres / ohne weiteres; von weitem / von Weitem; bis auf weiteres / bis auf Weiteres; von neuem / von Neuem.* Написание с прописной буквы обозначает субстантивацию прилагательного.

Существует также ряд устойчивых лексических единиц с атрибутивной связью между элементами, таких как *der letzte Wille / der Letzte Wille; die Gelbe Karte / die gelbe Karte; die Rote Karte / die rote Karte.* В профессиональной сфере рекомендуется вариант написания прилагательного в таких сочетаниях с прописной буквы.

Также орфографическое варьирование, связанное с колебанием между прописными и строчными буквами, отмечается в написании аббревиатур: *NATO / Nato; FINA / Fina; EKG / Ekg; COBOL / Cobol; APO / Apo; Fifa / FIFA; Lkw-Fahrer / LKW-Fahrer; Ecu / ECU; Ufo / UFO; PISA / Pisa; PKW / Pkw; UNO / Uno; EBIT / Ebit; DAX / Dax; KFOR / Kfor.*

Кроме этого, выделяется группа аббревиатур, которые состоят из заглавных букв и точки как знака разделения букв: *I.E. / IE; G.I. / GI; P.E.N.-Club / PEN-Club; VIP / V.I.P.*

В результате исследования орфографической вариантности, зафиксированной в современной немецкой лексикографии, можно сделать вывод, что большое количество письменных вариантов слова

обусловлено ассимиляцией заимствованной лексики. Сохранение старого правописания слов с морфемным материалом греческого и латинского происхождения в профессиональной лексике позволяет говорить о стилистической дифференциации орфографических вариантов, что в свою очередь влечет за собой нарушение тождества слова в связи с различиями в коннотативном компоненте лексического значения.

Подчеркнем значимость английского языка, который на современном этапе развития немецкого языка является основным источником иноязычных заимствований и оказывает значительное влияние на орфографию немецкого языка. Отметим также, что недавняя реформа немецкой орфографии ставила цель упростить правила написания и, в том числе, адаптировать иноязычное слово к графической системе немецкого языка как можно ближе. Но для графической оформленности в немецком языке заимствованной лексики, особенно современной англоязычной, характерна высокая степень вариативности, так как более приемлемым вариантом во многих случаях является сохранение английской формы написания или написание с минимальной адаптацией к орфографии немецкого языка, выражаемой в использовании прописной буквы как маркера имени существительного или в слитном написании лексикализованных сочетаний, которые в немецком языке функционируют уже как сложные слова. В связи с этим правила немецкой орфографии регулярно критически пересматривают и обновляют, вследствие чего некоторые из ранее рекомендуемых вариантов более не кодифицируются в новых изданиях словарей.

Представленный обзор орфографических вариантов, разумеется, не охватывает все формы реализации вариативности графического облика слова в современном немецком языке, поскольку основан только на лексикографическом представлении данного явления. Вне поля зрения в данной работе остались письменные разновидности слова, непосредственно реализуемые в речевой деятельности коммуникантов. Интересные данные, особенно с учетом того факта, что в настоящее время очень широко раздвинулись границы письменной разговорной речи, могут быть получены, например, о вариантах слова в письменной коммуникации, опосредованной

современными информационными технологиями, о креативных орфографических вариантах как способе привлечения внимания и самопрезентации в рекламной сфере и арт-среде, а также в субкультурах и иных сферах употребления языка.

## Литература

- Ахманова О. С. Очерки по общей и русской лексикологии. Изд. 3-е. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 296 с.
- Иванова Г.А. Орфографическая вариантность лингвистических терминов // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология», 2009. – № 1. – С. 16 – 21.
- Немченко В.Н. Спорные вопросы теории вариантности слова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2010. – №4 (2). – С. 647 – 649.
- Нечаева И.В. Актуальные проблемы орфографии иноязычных заимствований. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2011. – 168 с.
- Duden. Die deutsche Rechtschreibung: Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Regeln. 26., völlig neu bearb. und erw. Aufl. – Berlin: Bibliographisches Institut GmBH, 2013.– 1216 S.

## KULTURSPEZIFISCHE ASPEKTE DER DEUTSCHEN UND RUSSISCHEN WERBETEXTE

Irina BULGACOVA,

*Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

**Аннотация:** Настоящая статья посвящена сравнительному анализу национально-культурных аспектов немецких и русских текстов рекламы. На основе лингвокультурологического подхода выявляются и описываются концепты культуры, находящие свое отражение в анализируемых рекламных текстах. При этом определяются как универсальные для обеих культур концепты, так и специфичные, характерные только для одной из них. Результаты проведенного сравнительного анализа позволяют сделать вывод о том, что вербализация в тексте рекламы правильно выбранного лингвокультурного концепта служит повышению её эффективности.

**Ключевые слова:** рекламный текст, культура, лингвокультурология, лингвокультурный концепт, эффективность.

Heutzutage ist der Begriff der Interkulturalität aus vielen Bereichen

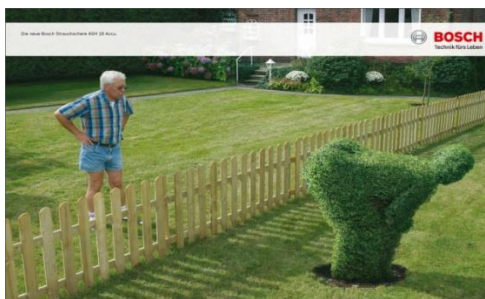
des gesellschaftlichen Lebens nicht mehr wegzudenken. Universelles und Ethnospezifisches in der Kultur, Probleme und eventuelle Missverständnisse bei interkulturellen Begegnungen werden zum Inhalt zahlreicher intra- bzw. interdisziplinärer Forschungen. Auch für die Linguokulturologie, die an der Schnittstelle der Linguistik und der Kulturwissenschaft entstanden ist, bilden die in der Sprache widerspiegelten und festgehaltenen Kulturphänomene einen besonders aspektreichen Untersuchungsgegenstand. Von besonderem Interesse sind die Untersuchungen der Kulturkonzepte, denn sie ermöglichen, aus einer neuen Sicht die Entwicklungsgesetzmäßigkeiten der Sprachen, die Wechselbeziehungen zwischen der Sprache und der Kultur zu betrachten, sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Kultur von jeweiligen Sprachträgern festzustellen. In der modernen Sprachwissenschaft werden zwei einander nicht ausschließende Ansätze bei der Definition und Untersuchung des Konzepts verwendet: einen linguokognitiven und einen linguokulturellen Ansatz. Im vorliegenden Beitrag wird das Konzept im linguokulturellen Sinne als die durch Sprachzeichen kodierte Haupteinheit der Kultur, als ein Vermittler zwischen den lexikalischen Einheiten und der Wirklichkeit verstanden: „Das Konzept entsteht nicht aus der Bedeutung eines Wortes, sondern es ist ein Ergebnis des Zusammenstoßes der Bedeutung mit der persönlichen und nationalen Menschenerfahrung“ (Masslowa 2018: 33).

Einer der Bereiche, in dem sich unterschiedliche kulturspezifische Konzepte manifestieren, ist die Werbung. Obwohl die Werbung unter dem Einfluss der fortschreitenden Globalisierung und der zunehmenden Internationalisierung der Wirtschaft viele universelle Eigenschaften aufweist, behält sie kulturspezifische Aspekte. Aufgrund der Vorstellungen und Werte einer Kultur- und Sprachgemeinschaft wird von Werbemachern ein passender, besonders wirksamer Appell an den potenziellen Kunden gewählt. Es wird zu solchen sprachlichen oder visuellen Mitteln gegriffen, die nur von den Vertretern der entsprechenden Kultur verstanden werden und folglich ausschließlich sie zu einer gewünschten Handlung bewegen können.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags gilt unser Augenmerk der Untersuchung von kulturspezifischen Aspekten der deutschen und russischen Werbetexte, die durch die Verbalisierung bestimmter

Kulturkonzepte ausgedrückt werden können. Einer kontrastiven Analyse wurden die Werbetexte unterzogen, in denen für Lebensmittel, Getränke, technische Geräte, Kleidung, Autos, Kosmetik, für politische und soziale Organisationen geworben wird. Sowohl die deutschen als auch die russischen Werbetexter appellieren an die für die jeweiligen Sprachträger typischen Kulturkonzepte. Für die deutsche Werbung sind das vor allem Sicherheit und Zuverlässigkeit, Genauigkeit und Sachlichkeit, Sparsamkeit und Rationalität, aber auch Pflege von Traditionen und Achtung vor Autorität kennzeichnend. Auf den Appell an diese kulturellen Vorstellungen in deutschen Werbetexten weist auch N. Dolgikh hin (Dolgikh 2009: 40-42).

In den meisten analysierten deutschen Werbetexten werden die Kulturkonzepte „Sicherheit“ und „Zuverlässigkeit“ verbalisiert, was in der Sprache ihren Ausdruck findet. Die Texte zeichnen sich durch einen rationalen Stil und eine klare Struktur aus. Das betrifft in erster Linie die Werbung für unterschiedliche technische Geräte, in der die hohe Qualität der geworbenen Waren betont wird. Für die deutschen Kunden ist nicht der Preis, sondern die Qualität bei der Wahl der Ware entscheidend. Deshalb ist der Slogan „Höhere Qualität für den gleichen Preis“ wirksamer als „Gleiche Qualität für den sonstigen Preis“. Für die deutsche Werbung ist es wichtig, den Appell „Testsieger“ zu berücksichtigen. Die für Waren werbenden Experten gewinnen mehr Vertrauen potenzieller Kunden. Der Appell an rationales Denken schließt aber nicht den Gebrauch von Witz und Humor in den Werbetexten aus. Als Beispiel könnte hier eine witzige Strauchschere-Werbung („Die neue Bosch Strauchschere ASH 18 Accu“) des renommierten Konzerns BOSCH vom Jahr 2005 angeführt werden, dessen Warenqualität weltweit anerkannt ist.



Genauigkeit und Pünktlichkeit, die für typisch deutsche Tugenden gehalten werden, bewirken in der deutschen Werbung eine intensive Verwendung von Details, Zahlen und Berechnungen. Unsere Analyse hat ergeben, dass in deutschen Werbetexten den genauen Angaben, sachlichen Informationen viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Aber die Werbung ist keinesfalls trocken und emotionslos, denn es werden solche Gefühle angesprochen, wie Hunger, Durst, Pflicht, Vertrauen, Liebe, z.B.: „*Wer bist du, wenn du hungrig bist?*“, „*Das Frischfreche Original. Macht nicht schön, aber undurstig*“, „*Wir schaffen Vertrauen. Ohne SCHUFA keine große Liebe*“, „*Liebe gibt Kraft.*“ Die Werbeanzeige von Audi enthält die Berechnung von Prozentsätzen, das Datum der Herstellung, die Anzahl von PS, Geschwindigkeit, aber gleichzeitig appelliert sie an menschlichen Neid, z.B.: „*Audi: Rechnen Sie mit ein bisschen Neid. Jetzt: 0,9% Leasing PLUS für alle Audi Modelle*“.

Die Pünktlichkeit einer der kompliziertesten von mechanischen Chronographen der Firma IWC „Da Vinci“, wird der Unpünktlichkeit einer Frau gegenübergestellt: „*Fast so kompliziert wie eine Frau. Aber pünktlich*“. „*Fast so schön wie eine Frau. Tickt aber richtig*“.

Ein wichtiges Kulturkonzept, das in den deutschen Werbeanzeigen verbalisiert wird, ist die Sparsamkeit. In den untersuchten Texten kommt dieses Kulturkonzept in folgenden Äußerungen zum Ausdruck: „*kostenlos*“, „*sparen Sie bis*“, „*günstige Angebote*“, „*günstiger als...*“, z.B.: „*Was ist blau und günstiger als die Telekom? Sparen Sie bis 120 Euro jährlich bei O2*“. Die Deutschen geben ihr Geld vernünftig aus, deswegen findet derartige Werbung bei potenziellen Kunden einen großen Anklang.

Das Kulturkonzept der Reinheit und Natürlichkeit ist mit den Konzepten der Pünktlichkeit, Ordnung und Genauigkeit eng verbunden und wird in der deutschen Werbung häufig verwendet. Auf das Reinheitsgebot wird z.B. in der Werbeanzeige der berühmten Biermarke „Krombacher“ verwiesen: „*Das deutsche Reinheitsgebot. Eine Perle der Natur*“. Die Autoren der Werbeanzeige bringen anstatt des Bierbildes das Bild eines reinen blauen Flusses, einer Naturperle, mit der die Kunden die Qualität von Bier „Krombacher“ assoziieren.

Die Vorliebe für Reinheit bewegt die Deutschen zur Verwendung von umweltfreundlichen Produkten und Materialien. Viele Werbeanzeigen rufen die Verbraucher auf, die Natur zu schätzen und sie zu bewahren, z.B.:



„Activia: Becher aus nachwachsenden Rohstoffen.“ „Opel: An alle Pioniere, Idealisten, Öko-Helden und Weltretter: Ihr müsst nicht mehr Fahrradfahren.“ „Der Opel Ampera – Kompromisslose Elektromobilität.“

Wirkungsvoll ist der Appell an Geschichte und Traditionen, der besonders oft in der Kaffee- und Bierwerbung realisiert wird. Wenn eine Brauerei eine lange Geschichte hat, bedeutet das, dass man hier den alten Traditionen der Bierherstellung folgt, was die höchste Qualität des Produkts garantiert. Das Bier „Stauder“ trägt den Namen seines Herstellers. Schon seit einigen Generationen braut Familie Stauder dieses Bier. Die Autoren der Werbeanzeige, in der für „Stauder“ geworben wird, benutzen diese Tatsache gekonnt. Der Hervorhebung der langen Geschichte dieses Familienunternehmens dienen sowohl der Slogan „Stauder: Guter Geschmack? Liegt bei uns in der Familie. Ehrlich wie das Ruhrgebiet“ als auch das Bild, in dessen Vordergrund die heutigen Firmenbesitzer, im Hintergrund aber alte Familienfotos zu sehen sind. Dieses Beispiel zeugt davon, dass die deutschen Kunden die bewährten nationalen Marken bevorzugen und gern das kaufen, was geprüft und betriebssicher ist. Pflege der Traditionen an Feiertagen ist ein sehr häufig vorkommendes Motiv in der deutschen Werbung, das sich in vielen Werbetexten eindeutig wiedererkennen lässt. Die Weihnachts-, Silvester-, Osterattribute erscheinen in der Werbung in den entsprechenden Jahreszeiten, z.B.: „Kinder Mix. Kinder Deutsche Maxi: Was wäre Ostern ohne Kinder?“ „Lieferando: Ihr Rinderlein kommet. Weihnachtlich bestellen“.

Noch ein wichtiges Merkmal der deutschen Werbung ist die Achtung vor Autoritäten. Wenn eine populäre Persönlichkeit, ein erfolgreicher Schauspieler oder Sportler für eine bestimmte Ware wirbt, beeinflusst das die Kaufentscheidung des Verbrauchers, denn die beworbene Ware scheint ihm attraktiver zu sein. Die Automarke Mercedes z.B. präsentiert ein berühmter Fußballspieler der bayerischen Fußballmannschaft Philipp Lahm.



Genauso wie für deutsche ist für russische Kunden die Qualität der Waren wichtig. In den russischen Werbeanzeigen werden aber andere Vorstellungen häufiger verbalisiert. In vielen Texten werden die Hoffnung auf eine bessere Zukunft und der Glaube ans Wunder zum Ausdruck gebracht. Man versucht potenzielle Kundinnen zu überzeugen, dass die beworbene Wimperntusche ihre Wimpern augenblicklich verlängert, exklusive Cremes ihre Haut zwanzig Jahre jünger machen und die neue Automarke, ihr Leben ändert, z.B.: „*Фаберлик: измени жизнь к лучшему*“. „*Volvo: Спи́рен Sie die Veränderung*“. „*Volvo: Aufatmen. Weitergehen*“. Es ist aber hier zu betonen, dass ähnliche Werbeargumente nicht nur für die russische Werbung typisch sind. Die deutschen Werbemacher versprechen den Kunden auch einen Zauber, um das Ziel der Werbung zu erreichen, z.B.: „*Sorglos reisen.*“ „*Müde aussehen? Niemals!*“ „*Lassen Sie Ihr trockenes Haar aufblühen.*“

Russisches Marketingsystem ist auf den Erfolg und die Macht ausgerichtet. Als Symbole des Erfolgs treten solche Attribute auf, wie die neuesten Handymodelle, teure Autos und moderne Technik. Die Werbung verspricht, dass mit diesen Produkten die Verbraucher bedeutender werden als sie jetzt sind. Die Werbemacher begleiten absichtlich ihre Texte mit photographischen Bildern von Superstars, denen man nachahmen will, denn sie sind Inbegriffe von Schönheit und Wohlstand. Das größte russische Kosmetikunternehmen Faberlic lädt immer die berühmten Schauspieler und Sänger ein, für ihre Kosmetika zu werben, z.B.: Renata Litvinova, Agnia Ditkovskite, Глюк’оЗа, Maria Way u.a.

Der Wunsch der Menschen von heute, voll im Trend zu liegen, wird in den Werbetexten mit Erfolg genutzt. Den Verbrauchern zwingt man den Gedanken auf, dass das Besitzen des beworbenen Produkts von einer weltweit bekannten Firma zur Verwirklichung ihrer verborgenen Wünsche beitragen würde, denn es ist exklusiv, supermodern, z.B.: „*Чёрный жемчуг – крем инновация!*“ „*Faberlic: Ярко! Современно! Для тебя!*“ „*Faberlic: Bouquet d'Aurore: Твое очарование в самом расцвете. От парфюмера с мировым именем эксклюзивно для Faberlic.*“

Der Spaß, den der/die glückliche BesitzerIn von auserlesenen Waren haben wird, vergleicht man in den analysierten russischen Werbeanzeigen mit einem paradiesischen Spaß. *Paradiesischer Spaß, paradiesisches Eckchen, göttlicher Geschmack, göttliches Vergnügen* sind typische

Äußerungen, die in den Werbetexten oft vorkommen, z.B.: „*Баунти – райское наслаждение!*“ „*Фаберлик Платинум – почувствуй себя богиней!*“!

Genauso wie in der deutschen Werbung wird auch in den russischen Texten der Appell an Traditionen verwendet. Man weist auf die Tatsache hin, dass der traditionsreiche inländische Hersteller ein Produkt von hoher Qualität garantiert, z.B.: „*Красный Октябрь: русские традиции качества.*“ Den Verbrauchern wird eingeschärft, dass man sich bestimmte Produkte kaufen muss, um Traditionen an russischen Feiertagen zu befolgen und den jeweiligen Feiertag fröhlich zu begehen, z.B.: „*Valio: Прилетели грачи – неки куличи!*“ (Ostern); „*Абрау Дюпсо Victor Dravigny. Три года выдержки ради одной ночи*“ (Silvesternacht).

Die oben dargelegten Ergebnisse der Analyse von kulturspezifischen Aspekten in deutschen und russischen Werbetexten lassen uns schlussfolgern, dass in der Werbung Besonderheiten der jeweiligen Kultur ihre Widerspiegelung finden. Während in den meisten deutschen Werbeanzeigen die Kulturkonzepte Sicherheit, Genauigkeit und Sparsamkeit verbalisiert werden, kommen in den russischen Texten folgende Motive besonders häufig vor: Hoffnung auf eine bessere Zukunft, Erfolg, Macht, Exklusivität. Ähnlich für beide Werbekulturen sind der Appell an Traditionen und an die Geschichte des Volkes sowie die Verwendung der nationalen Feiertage als ein wirksames Werbemittel.

### **Bibliographie**

Долгих, Н.О. *Национально-культурная специфика рекламных текстов (по материалам русской и немецкой прессы)*.// Вестник пермского университета. Российская и зарубежная филология. Вып. 4, 2009, стр. 39-44.

Маслова, В. А. *Лингвокультурология. Введение: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры* — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2018.

# ИДИОМЫ С ЗООКОМПОНЕНТОМ «СОБАКА» КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ЯЗЫКА

Полина Николаевна ГИЛЕВИЧ,  
Елена Евгеньевна ШПАК,  
РФ ПГУ им. Т.Г.Шевченко

**Аннотация:** Настоящая статья посвящена сравнительному анализу фразеологизмов – зоонимов, являющихся средством выражения экспрессивности немецкого языка и отражающих культуру и быт немецкого народа. В их основу легли образы собаки (*der Hund*) как домашнего животного.

**Ключевые слова:** фразеологические единицы, фразеологизмы - идиомы, зооморфизмы, стилистическим прием, идиомы-зоонимы, экспрессивность.

Все фразеологические единицы (ФЕ) обладают природной экспрессивностью. Именно об этом говорит В.Н. Телия: «ФЕ вне зависимости от контекста обладают экспрессивностью, т.е. выразительной воздействующей силой, делающей речь более яркой, более действенной» (Телия 1995: 13).

Особое внимание он уделяет идиомам как средству выражения экспрессивности: «Идиомы – это своего рода микротексты, в которых, помимо образного описания собственно обозначаемого фрагмента действительности, присутствуют и созначения (в языкознании их принято называть коннотациями), выражающие оценочное и эмоциональное отношение говорящего к обозначаемому. Сложение этих смыслов создает эффект выразительности или экспрессивности идиом» (Телия 1995: 16).

Ахманова О.С. определяет идиомы «как фразеологические единицы, обладающие ярко выраженными стилистическими особенностями, благодаря которым их употребление вносит в речь элемент игры, шутки, нарочитости» (Ахманова 1969: 165).

Идиома (заимствовано в конце XVIII в. из французского языка, где *idiome* < греч. *idioma* «особый, своеобразный оборот» < „своеобразие“, суффикс производного от *idios* «особый, собственный») – это свойственное только данному языку устойчивое

неделимое словосочетание, значение которого не определяется значением входящих в него слов, взятых по отдельности. Это такие неразложимые фразеологические сочетания, смысл которых определяется всем целым. Это образное выражение, устойчивый оборот речи, имеющее переносный смысл.

Из-за того, что идиому нельзя перевести дословно (теряется смысл) часто возникают трудности перевода и понимания. С другой стороны, такие фразеологизмы придают языку яркую эмоциональную окраску, например, см. табл. 1:

Табл. 1.

Немецкая идиома	Дословный перевод	Русское соответствие	Толкование
In den Wind /gegen eine Wand reden	Говорить в ветер/ со стенкой	Как об стенку горюх	Говорить впустую
Wie der Fisch auf dem Trocknen	Как рыба на суше	Биться как рыба об лед	Безрезультатно пытаться добиться чего-либо

Идиома употребляется в разных сферах языка, но наиболее часто встречается в повседневной, бытовой речи людей.

Она является эффективным стилистическим приемом и обладает рядом характерных признаков:

- может включать некротизмы - слова, которые нигде, кроме данной идиомы, не употребляются;
- идиомы синтаксически неразложимы;
- в большинстве случаев в них невозможна перестановка компонентов;
- они не допускают в свой состав дополнительных слов.

Среди немецких фразеологизмов - идиом есть такие, которые через образы животных отражают мышление людей о мире, в котором они живут и их образе жизни: благоразумное или глупое поведение, успех или неудача, отношения между людьми - зооморфизмы.

Термин зооморфизм используется при переносах названий свойств животных (их форм, повадок, поведения) на сходные с ними качества характера человека.

Зооморфизмы во фразеологии имеют ряд отличительных особенностей:

1. Зооморфизмы - это устойчивые словосочетания, содержащие прямое наименование животного.
2. Зооморфизмы всегда имеют переносное значение «человек».
3. Зооморфизм несет в себе оценку действий или поведения человека (Молотков 1977).

В основу образования фразеологических зооморфизмов легли стереотипные образы животных: насекомых, рыб, птиц, диких животных и домашних.

Если обратиться к оценочной составляющей зооморфизмов, то можно выделить две основные оценки: положительную и отрицательную коннотации. Причем подавляющее большинство зооморфизмов несут в себе отрицательную оценку, т.е. человека путем сравнения с животным хотят побудить изменить свое поведение.

Как правило, речь идет о сравнении с дикими животными. Лишь небольшая часть зооморфизмов содержит положительную оценку, т.е. поощряет человека за хорошее поведение. Это зооморфизмы, связанные с домашними животными.

В нашем исследовании мы коснемся фразеологизмов с домашним животным *derHund*.

Поэтому темой данного исследования является «Идиомы с зоокомпонентом «собака» как средство выражения экспрессивности языка».

В немецком языковом сознании такое животное, как собака, пользуется большой популярностью.

Данный факт, возможно, объясняется тем, что любовь к собакам у немцев превышает даже их известную любовь к порядку. Для немца собака, прежде всего, верный спутник. Она сопровождает его с древних времён и до наших дней.

**Актуальность** нашего исследования определяется недостаточной разработанностью вопроса о коннотативно-оценочном фоне идиом как средства выражения их экспрессивности в речи.

**Целью** нашего исследования является выявление оценочной окраски фразеологизмов-идиом с зоокомпонентом *derHund* в немецком языке.

**Новизна** заключается в том, что результаты нашего исследования могут послужить дополнением к имеющимся научным разработкам по данной проблеме.

Данной проблемой занимались такие авторы как: В. В. Виноградов, В.Н. Телия, О. С. Ахманова, А. И. Молотков и др.

В нашем исследовании мы будем придерживаться точки зрения В.В. Виноградова, который разделил ФЕ на три группы:

1. Фразеологические единства;
2. Фразеологические сочетания;
3. Фразеологические сращения (идиомы).

Основным источником материала послужил немецко-русский фразеологический словарь Л.Э. Биновича (Бинович 1995: 320-322).

Всего нами было отобрано 24 ФЕ с компонентом *derHund*. Из них 5 ФЕ – фразеологические единства (21%), 1 ФЕ – фразеологическое сочетание (4 %) и 18 ФЕ - идиомы (75%).

Анализ фразеологизмов-идиом с компонентом *derHund* показывает, что из 14 ФЕ только 2 ФЕ имеют положительную коннотацию, а 12 ФЕ – отрицательную.

В качестве примеров рассмотрим некоторые из них.

#### ***Положительная коннотация.***

*Mit allen Hunden gehetzt sein* – значит «пройти огонь и воду (и медные трубы)». На наш взгляд данная ФЕ имеет положительную коннотацию, т.к. означает, что человек проходит определенные трудности и добивается успеха.

ФЕ *erschüttet's ab wie der Hund der Regen*– «ему как с гуся вода» также имеет положительную коннотацию, т.к. это может значить «все по полечу». Т.е. мы можем так сказать о человеке сильном и целеустремленном, а также о человеке удачливом.

#### ***Отрицательная коннотация.***

*Es nimmt kein Hund ein Stück Brot von ihm*– «его ни одна собака знать не хочет». Так мы можем сказать о человеке, который сделал что-то плохое и с ним никто не хочет иметь дела.

*Das ist unter allem Hund* – «это ниже всякой критики» - данная ФЕ имеет отрицательную оценку чего-либо, поэтому мы отнесем ее к группе с отрицательной коннотацией.

На возникновение экспрессивности влияют намерения

говорящего/пишущего, исходные знания и представления, с которыми он вступает в коммуникацию, а также лингвистический и социальный контекст коммуникативного акта.

Общей задачей экспрессивности является выражение или стимуляция субъективного отношения к сказанному.

Отношение может проявляться в одобрительности или неодобрительности, может быть

ироническим, шутливым, презрительным, пренебрежительным, уничижительным и т. д. (Молотков 1977).

### **Одобрительное:**

*Mit allen Hunden gehetzt sein* – значит «пройти огонь и воду (и медные трубы)». На наш взгляд данная ФЕ имеет положительную коннотацию, т.к. означает, что человек проходит определенные трудности и добивается успеха.

ФЕ *er schüttet 's ab wie der Hund der Regen* – «ему как с гуся вода» также имеет положительную коннотацию, т.к. это может значить «все по полечу». Т.е. мы можем так сказать о человеке сильном и целеустремленном, а также о человеке удачливом.

### **Неодобрительное:**

- *den Hund hinken lassen* – по отношению к человеку означает быть коварным, ненадежным, отлынивать/ уклоняться от чего-либо;

- *wieder Hund voll Flöhe sein* – быть морально нечистоплотным;

- *es nimmt kein Hund ein Stück Brot von ihm* – его ни одна собака знать не хочет;

- *Hundeflöhen* – делать какую-либо грязную, нудную работу;

- *die Hunde bis Bautzen tragen* – делать какую-либо трудную, скучную, невыгодную работу;

- *etw. vor die Hunde werfen* – отдать что-либо на поругание;

- *auf den Hund bringen* – разорить, довести до нищеты кого-либо; довести до упадка (хозяйство);

- *auf den Hund kommen* – опуститься (о человеке); прийти в упадок (о хозяйстве);

- *auf dem Hund sein* – терпеть крайнюю нужду, чахнуть;

- *das ist unter allem Hund* – это ниже всякой критики;

### **Уничижительное, пренебрежительное:**

- *damit lockt man keinen Hund hinter dem Ofen (her)vor* (т.ж. *damit lockt*



*man keinen Hund vom Ofen*) – этим никого не соблазнишь /не заманишь/ни прельстишь, на это никто не польстится;

- *erschüttet's ab wieder Hund den Regen* - ему как с гуся вода – речь идет о человеке, которому абсолютно все безразлично, либо что-либо решительно не действует на него;

#### **Шутливое отношение, ироническое:**

- *ein junger Hund* - ‘щенок’ (молодой, малоопытный человек).

- *auf den Hund kommen* – опуститься (о человеке); прийти в упадок (о хозяйстве);

- *ein blöder Hund wird selten fett* – злая собака жиром не обрастает;

- *blinder Hund* – суп без жиринки, водянистый суп; кофе без молока.

Таким образом, идиомы-зоонимы, с компонентом «Hund», как средства выражения экспрессивности, не только отражают культуру и быт немецкого народа, но усиливают активное значение языковых единиц, помогая сделать речь наиболее выразительной и эмоциональной.

## **Литература**

Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов/ О.С. Ахманова, - М.: Советская энциклопедия, 1969. – 608с.

Бинович, Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л.Э. Бинович. – М.: Аквариум, 1995. – 768с.

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

Молотков А.И. Основы фразеологии русского языка. - Л.: Наука, 1977. - 248с  
Нургалина Х.Б. Экспрессивность фразеологических единиц// В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. XLVI междунар. науч.-практ. конф. № 3(46). – Новосибирск: СибАК, 2015.

Телия В.Н. Основные особенности значения идиом как единиц фразеологического состава языка // Т.С.Аристова, М.Л.Ковшова и др. Словарь образных выражений русского языка / Под ред. В.Н.Телия. – М., 1995. – С.10-16.

# ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОННОТАЦИЯ В СЕМАНТИКЕ ОБРАЗНЫХ СРАВНЕНИЙ

Стелла Анатольевна ХЫРБУ

*Экономическая Академия Молдовы, Кишинёв*

**Abstract** *The paper sheds light on the notion of the ethnocultural connotation in the semantic of figurative similes and analyzes the cultural specifics of their functioning. These linguistic structures have the status of ethnocultural constants, reflecting the common moments and the specifics of the world perception of each nation.*

**Key words:** *figurative similes, ethnocultural constant, ethnocultural connotation, ethnic world picture.*

Язык, будучи системой мировидения, системой, в которой находит свое отражение этническая «картина мира», не только отображает действительность, но и осуществляет акты ее интерпретации. В последнее время проводятся всевозможные исследования языковых картин мира носителей различных 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. Традиция, рассматривающая разные языки как выражения различных мировидений, берет свое начало от Вильгельма фон Гумбольдта, который полагал, что «разные языки – это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее; и если вещь эта не является предметом внешнего мира, каждый (говорящий) по-своему ее создает, находя в ней ровно столько своего, сколько нужно, чтобы охватить и принять в себе чужую мысль. Языки – это иероглифы, в которые человек заключает мир и воображение; при том, что мир и воображение, постоянно создающее картину за картиной по законам подобия, остаются в целом неизменными, языки сами собой развиваются, усложняются, расширяются. 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 1991: 136).

В рамках данной концепции, разрабатывавшейся так же в трудах Бенвениста, Хайдеггера и других лингвистов, слово представляет собой отпечаток не объекта окружающей действительности самого по себе, а его чувственного образа, созданного объектом в нашей душе. Оно эквивалентно не самому объекту действительности, даже чувственно воспринимаемому, а его пониманию в акте языкового созидания. Согласно Гумбольдту, факт наименования вещей равнозначен акту созидания, потому как именно так формируется языковая картина мира. По его образному выражению, каждый язык образует вокруг говорящего на нем народа, которому он принадлежит, круг, выйти за пределы которого, можно только вступив в другой круг. То есть, можно сделать вывод, что каждый язык формирует у его носителя определённый образ мира, представленный в языке семантической сетью понятий, характерной именно для данного языка, и ассоциативные эксперименты, и трудности, возникающие в межкультурном общении, есть тому доказательство.

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: 5, 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 метафорических сравнений и приобретает практическую необходимость: «трусливый» - заяц (трусливый как заяц), «пугливый» - лань (пугливый как лань), «хитрый» - лиса (хитрый как лиса), «сладкий» - мед (сладкий как мед), «быстрый» - стрела (быстрый как стрела) и т.д. Такие образные сравнения являются композициями, которые ситуативно раскрывают идейное содержание признака. В отношении ряда объектов окружающей действительности в сознании носителей языка наряду с

денотатом, отображающим внешнее строение и сущностные характеристики, присутствует образ, который аккумулирует их субъективные признаки, не входящие в состав денотативного понятия, то есть выражающие отношение к ним субъекта восприятия. Например, при описании денотативного 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.

Понятие «коннотативный» значит такой, который не просто указывает на предмет, но и несёт в себе обозначение его отличительных этнокультурных свойств; коннотации столь сильны, столь эмоционально насыщены, что они практически самодостаточны (Саболичи 1990: 6).

Коннотация представляет собой «закреплённый в образе устойчивый квалификационный признак или совокупность признаков, которые предназначены для сравнительной субъективно-оценочной, эмоциональной или стилистической характеристики предмета (явления) через другой предмет (явление) на основе сложившихся в языке ассоциативно-предметных связей» (Глазунова 2000: 67).

Лингвистический энциклопедический словарь определяет *коннотацию* как эмоциональную, оценочную или стилистическую окраску языковой единицы узуального (закрепленного в системе языка) или окказионального характера. В широком смысле слова это любой компонент, который дополняет предметно-понятийное (или денотативное), а также грамматическое содержание языковой единицы и придает ей эксплицитную функцию, в узком – компонент значения, смысла языковой единицы, выступающий во вторичной для нее функции наименования и дополняющий при употреблении в речи ее объектное значение ассоциативно образным представлением об обозначаемой реалии на основе осознания внутренней формы наименования, т.е. признаков, соотносимых с буквальным смыслом тропа или фигуры речи, мотивированных переосмыслением данного выражения (Ярцева 2002: 236).

В научной литературе мы встречаем различные толкования сущности и состава коннотации, однако большинство лингвистов

считают, что коннотативный компонент в семантике языковых единиц - многогранный и сложный. По мнению Н.В. Черемисиной, в составе коннотации следует различать шесть компонентов: эмоциональную, экспрессивную, стилистическую окраску, внутреннюю форму слова, т.е. его образность, фоносемантический ореол и так называемый лексический фон, т.е. представления человека об объекте окружающей действительности, названном языковой единицей, а также все возможные ассоциации, которые могут возникнуть в связи с восприятием данной языковой единицы (Черемисина 1991: 38–39).

Коннотации, устойчивы и воспроизводимы и каждый носитель языка с легкостью сможет назвать, с какими ассоциациями у него связаны, например, номинации представителей флоры и фауны: *медведь, слон, дуб* и др. Как замечает Н.Г. Комлев, коннотации складываются в ходе употребления слова разными социальными группами в разных историко-социальных условиях (Комлев 1969: 129). Слова с одним и тем же прямым значением могут иметь разные этнокультурные коннотации и соответственно разные метафорические употребления. Русское слово *коза* предполагает негативную характеристику женщины, но здесь имеются в виду такие качества как вертлявость и легкомыслие, в то время как немецкое *Ziege* обозначает некрасивую или чрезмерно худую женщину и относится прежде всего ко внешности. Например, английское слово *bear* помимо денотативного значения «медведь» имеет еще и сленговое – «полицейский». Предположительно, это связано с тем, что в мифологии германских племен *медведь* представлял собой символ порядка. Такое метафорическое употребление говорит о наличии этнокультурной коннотации в семантике данного языкового знака, которая разительно отличается от привычного нам метафорического употребления в русском языке - в смысле «увалень», «невежа».

В.Н. Телия, характеризует этнокультурную коннотацию как интерпретацию денотативного или образно мотивированного, квазиденотативного, аспектов значения в категориях культуры. Под категориями культуры понимаются стереотипы, символы, эталоны, мифологемы и другие знаки национальной и общечеловеческой культуры, освоенной народом как носителем того или иного языка (Телия 1996: 214). Следовательно, этнокультурная коннотация

является связующим звеном, между знаками языка и концептами культуры, и в то же время инструментом для изучения их взаимодействия.

Коннотация является важным элементом в семантической структуре образных сравнений, т. к. отражая ассоциативно-образные представления отдельного языкового коллектива о тех или иных объектах и явлениях окружающей действительности, она содержит культурно-маркированную информацию о рассматриваемом явлении и образуют понятийную базу для единиц фразеологического состава языка с компаративной семантикой.

Образное основание является средоточием этнокультурной коннотации в семантике сравнений как знаков вторичной номинации, характерной чертой которых является образно-ситуативная мотивированность, напрямую связанная с мировосприятием народа как носителя языка. Так, например, образ лошади в европейском сознании ассоциируется с заслуженным, много поработавшим на своем веку животным (в русском - *работать как лошадь*, в немецком – *arbeiten wie ein Pferd*). Однако особой привлекательностью в сознании носителей языка данный образ не обладает, а скорее вызывает чувство жалости. Также, в устойчивых сравнениях как *ишак работать, как вол работать* отражен непосильный труд простых людей, которые сравнивают свои действия и состояния с работой домашних животных. Павлин, например, в фразеологии европейских языков символизирует тщеславие и высокомерие. В немецком языке встречаем - *sich wie ein Pfau spreizen* или *stolz sein wie ein Pfau*; в румынском – *a fi mîndru ca un pîn*. А также и в русском языке тщеславный человек сравнивается с павлином – *ходить павлином*.

Поскольку соотношение между универсальным носителем и признаком обуславливается национальными и культурными традициями, то понятийные представления, складывающиеся в разных языковых коллективах, не всегда соответствуют друг другу. Используемое в русском языке словосочетание *голодный, как волк*, румынском - *flămând ca un lup*; а *avea o foame de lup* при переводе на английский язык может трансформироваться в сочетание с другим образом-символом: *hungry as a bear* (*голодный, как медведь*). У народов территориально, исторически и культурно близких друг другу

значительный пласт устойчивых метафорических сравнений оказывается общим. Например, в европейских культурах носителем признака хитрости и коварства является «лиса». Так в румынском языке мы встречаем образное сравнение *viclean ca o vulpe*, в русском – *хитрый как лис / старый лис*, в немецком – *listig wie ein Fuchs sein*. В языках европейского стандарта «церковная мышь» олицетворяет бедность – *бедный как церковная мышь* - в русском, *arm wie eine Kirchenmaus sein* – в немецком, в румынском языке - *sărac ca șoarecele din biserică*.

Однако встречаются случаи, когда в разных культурах один и тот же смысл кодируется по-разному. Соотнесенность языковой единицы с тем или иным явлением действительности по-разному закрепляется в сознании разных народов, так как существуют в разных языках сугубо национальные устойчивые сравнения, связанные с культурно историческими, этнографическими особенностями данного народа. Чем сильнее культурная дистанция, тем труднее восприятие данных сравнений представителями другой культуры. В Индии - корова, в Марокко – куропатка, а в Азии и Африке – верблюд являются символом женской красоты, и высший комплимент для арабской женщины – «верблюжьих глаза», что прозвучало бы как оскорбление для жительниц европейского региона.

В заключение отметим, 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: 49), потому что в основе этнической картины мира каждого народа лежит своя система ценностей, предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Сознание человека всегда этнически обусловлено, а языковая личность, как носитель этнически обусловленного сознания, формируется в обществе в процессе социализации, приобретая при этом некую систему национально маркированных координат, в которой имеют место биполярные оппозиции и шкалы «верх / низ», «плюс / минус» (Красных 2002: 17). Следовательно, образные сравнения, имеющие в своей семантике этнокультурный коннотативный компонент, и представляющие собой богатый

материал для изучения особенностей восприятия действительности в рамках той или иной культуры требуют дальнейшего, более глубокого изучения через призму этнолингвистики.

## Литература

- Глазунова, О. И., *Логика метафорических преобразований*. СПб., 2000.
- Гумбольдт, фон В., *Язык и философия культуры*, М., 1985.
- Комлев, Н.Г., *Компоненты содержательной структуры слова*. М.: Моск. гос. ун-т., 1969.
- Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Сов. энцикл., 2002.
- Красных, В.В., *Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: лекционный курс*. М. : Гнозис, 2002.
- Огольцев, В.М., *Словарь устойчивых сравнений русского языка*. М. : Рус. словари: АСТ: Астрель, 2001.
- Телия, В.Н., *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. М. : Яз. рус. культуры, 1996.
- Рубинштейн, С.Л., *Избранные философско-психологические труды* (Основы онтологии, логики и психологии). М., Наука, 1997.
- Сабольчи М. Этноцентризм в образовании: сравнительный анализ // Перспективы. 1990. № 2.
- Черемисина, Н.В., *Структура лексического значения и деление текста на слово и языковая категория в лексике и синтаксисе* / под ред. Н.А. Лукьяновой. Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1991.
- Щерба Л.В., *Избранные работы по языкознанию и фонетике*. №1, Ленинград, 1958.

## THE CONCEPT OF FEAR IN THE ROMANIAN AND ENGLISH PHRASEOLOGY

Ludmila RĂCIULA,  
*English and German Philology Department, USARB*

**Abstract:** *Phraseological units present great interest for linguacultural studies as they reveal the worldview of the people speaking a given language. The present article is an attempt to apply the Theory of Conceptual Metaphor to the analysis of idiomatic phraseological units of the Romanian and English languages. It has already been established that most of the idioms reflect in their form some cultural and historical information that is known to the native bearers of the language. At*



*the same time, we believe that there is a group of idioms that can be analysed taking into account the conceptual metaphor that is of a universal nature. To this end, the notion of cognitive analysis will be introduced and finally, we will carry out a comparative culture-oriented analysis of English and Romanian phraseological units denoting 'fear' trying to identify the conceptual metaphor underlying the idiom.*

**Key words:** *phraseology, figurative, non-figurative phraseological unit, conceptual metaphor.*

**Introduction.** The article aims to identify how the concept of 'fear' is conceptualized in Romanian and English phraseology, as well as to determine whether one can speak of universality or, rather, specificity of such constructions. The study is based on the assumption that human emotions are universal, but the ways emotivity is expressed linguistically varies, depending on social and cultural factors. In this article, we will identify the conceptual metaphors that underlie the phraseological units expressing fear in both Romanian and English.

**Theoretical background and key concepts.** Although, the study of emotions generally falls under the scope of psychology, they also present interest for linguists in terms of linguistic means used by individuals to express their inner experiences. To this end, Shakhovsky (1987) emphasizes that emotions are a psychological category, while emotivity is a linguistic one. The scientist distinguishes two semiotic systems of emotions – body language and verbal language. It has been established that the primary semiotic system predominates over the secondary one (verbal) in the speed, directness, reliability, the level of sincerity and quality of expressing emotions. As a rule, the verbal expression of emotions is subjective. Thus, the same emotion is expressed by different individuals in different ways due to numerous factors. Traditionally, it is considered that emotions are universal, but the ways they are expressed in various cultures differ, being determined by social and cultural characteristics, therefore, we refer to them a culturally-specific (depending on a variety of factors, such as culture, period of time, social class, etc.).

On the other hand, a phraseological unit (PhU) is often defined as a cluster of cultural information, which reveals the national character of the people (Telija, 2014; Liu, 2017). PhUs depict the life of a nation, its values

and beliefs, and their meaning cannot be determined in the absence of background knowledge of native speakers (Caldas-Coulthard, van Leeuwen, 2003). PhUs often convey elements of a nation's worldview, making reference to a specific cultural context or situation and convey the speaker's attitude to certain phenomena.

Human emotions play an important role in the formation of PhUs, which are at the same time figurative and nationally marked linguistic units. The analysis of PhUs depicting human emotions makes it possible to understand the culture and traditions of the nation internally, as well as to study the language from the linguacultural point of view. Language images embodied in phraseological system, being national ways of world perception, are based on the general logical and psychological grounds. Their explication helps to reveal the mechanism of cultural perception of extra-linguistic reality and on the other hand, to discover the immanent laws of language as a system of signs, which are responsible for the internal organization of phraseological system.

Another concept that is important for this study is that of conceptual metaphor, originating from cognitive linguistics. Generally speaking, the main interest of cognitive linguistics may be divided into two main areas: cognitive semantics and cognitive approaches to grammar. We are particularly interested in the first one, which is primarily concerned with investigating the relationship between experience, the conceptual system and the semantic structure encoded by language. In the cognitive approach, meaning is perceived as a way of shaping the world – it is dynamic and flexible, as a result of which language is not a stable structure. Moreover, in the cognitive view, meaning is experientially grounded and, as a consequence, language does not directly reflect the world, but rather reflects our unique human construal of the world which is subjective and experience-dependent. It is then believed that we can only talk about what we can perceive and conceive, and these things and phenomena derive from our embodied experience.

According to cognitive linguists, the conceptual metaphor is not a purely linguistic figure, it is rather a part of our ordinary, conventional way of conceptualising the world, and it is present not only in poetry (as classical theories claimed), but it may be seen in all spheres of linguistic expression and communication. In the cognitive view, the mechanism of

metaphorisation is considered to form the basis of thinking, and the metaphor itself is its more or less conventionalised expression (Lakoff and Johnson 1980). In other words, metaphor is held to be a phenomenon which provides a link between two domains of knowledge – the source domain and the target domain. The model of two domains is based on two assumptions: first, understanding one domain in terms of another is a basic cognitive mechanism of human mind, and, second, the process of metaphorisation is grounded in experience. Our conceptualisation of reality is to a large extent conditioned by the nature and physiology of human body and the interaction with its surrounding (Johnson 1987), which may explain the existence of the same or similar conceptual metaphors in different, even unrelated languages.

The cognitive theory of metaphor is frequently exploited in contemporary research on phraseology. In the cognitive approach to the analysis of phraseological expressions, the lexical layer of an idiom is used as a means to retrace a conceptual metaphor that motivates it, which, in turn, enables to reach the cognitive structure of concepts functioning in the human mind.

The linguistic interest in the world of emotions is to a large extent focused on cognitive analyses of figurative expressions grounded in metaphor and metonymy (e.g. Baxter 1992, Kövecses 1990, 2000). Many of them are based on the theory that language that we use is rooted in metaphor, and the analysis of its lexical layer makes it possible to discover and formalise the scenarios of mental experiences that underlay their lexical signs, i.e. the emotion models which are associated with particular lexemes in human minds. The research on the conceptualization of emotions in different languages, focusing e.g. on the tendencies in the use of metaphors and metonymies in the language of emotions, provide better and better knowledge of structuring emotion concepts in different languages. The greatest challenge in this field of research seems to be establishing whether there are any cultural (social, economic, political etc.) conditions that may influence the relevant changes in the conceptualisation of emotions, and whether it is possible to point to any regularities or tendencies that would govern these changes.

**Materials and methods of investigation.** The quest for phraseological expressions related to the subcategory of ‘fear’ from the

category of negative emotions resulted in a collection of PhUs, which have been examined for their accordance with basic indicators of idiomaticity. Thus, according to A. Wray (2005), PhUs are considered idiomatic if they meet the following criteria:

- they have a special meaning different from that of their components;
- they have an unusual structure that would be difficult to generate by rule;
- they have a specific functional role that is partly realised by their (precise) form;
- they have preferential internal associations;
- they constitute partially fixed, partially open frames.

Additionally, it was ensured that the PhUs have a conceptual metaphor as a source of their motivation.

All in all, we have selected a total of 101 PhUs depicting ‘fear’ in both Romanian (61) and English (40). The PhUs have been taken from both monolingual and bilingual dictionaries, in particular, the Romanian explanatory dictionary (Dicționar explicativ al limbii române), Cambridge International Dictionary of Idioms, Oxford Dictionary of English Idioms and English Idioms and Idiomatic Expressions, online bilingual dictionary [www.hallo.ro](http://www.hallo.ro).

**Results and discussion.** While working on the corpus for this study, our main focus was to identify the phraseological units depicting ‘fear’, bearing elements of this concept either in form or meaning. Thus, we identified that the emotion of ‘fear’ can be depicted by numerous PhUs that are based on the following conceptual metaphors: <FEAR IS COLD>, <FEAR IS A PENETRATING SUBSTANCE>, <FEAR IS SPEECHLESS>, <FEAR IS A LIVING BEING>, <FEAR IS DISRUPTION IN FUNCTIONING OF ONE’S BODY>, <FEAR IS A CHANGE IN ONE’S FACE COLOUR>.

Consider the following examples:

<FEAR IS COLD>

Romanian idioms: *a băga pe cineva în friguri/ fiori; a-i trece (cuiva) un șarpe (rece) prin sân; a-i îngheța (cuiva) sângele în vine; a-l strânge (pe cineva) în spate (de frig sau de frică); a-l trece (pe cineva) fiorii / răcorile; a-l trece pe cineva cu rece și cu cald; a-i se slei cuiva sângele în vine; a fi cu gheața în spate, a fi paralizat de frică; etc.*

English idioms: *break out in cold sweat; frozen with horror; frozen to the spot; make your blood run cold; my stomach turned to ice; go hot and cold; have cold feet; etc.*

<FEAR IS A PENETRATING SUBSTANCE>

Romanian idioms: *a fi / a umbla cu frica în spate (sân); a băga cuiva frica în oase; a intra frica (sau groaza, spaima) în cineva (sau în oasele, în inima cuiva); a fi (sau a sta) cu grija (sau cu frica) în spate; cu frica-n suflet; a fi cuprins de frică (de spaimă, de groază); a fi cu (a avea, a intra cuiva) un cui în inimă; a-i trece (cuiva) un șarpe (rece) prin sân; a-l trece (pe cineva) fiorii;*

English idioms: *put the fear of God into someone, strike fear/ terror into somebody's heart, be seized with fear, be gripped by fear, (have) butterflies in stomach, send chills down one's spine, etc. be paralysed with fear, etc.*

<FEAR IS SPEECHLESS>

Romanian idioms: *a muți de frică, a-i pieri (sau a-și pierde) graiul, a-i pieri (cuiva) glasul (sau graiul, piuitul) ori a-i pieri cuvintele de pe buze, etc.*

English idioms: *tongue-tied, stuck dumb with fear, etc.*

<FEAR IS A LIVING BEING>

Romanian idioms: *frica are ochii mari.*

English idioms: *fear feeds upon fear, fear has a quick ear, fear has magnifying eyes, fear has a hundred eyes, the eyes of fear see danger everywhere, etc.*

<FEAR IS DISRUPTION IN FUNCTIONING OF ONE'S BODY>

Romanian idioms: *a-i bate inima de frică, a i se tăia cuiva genunchii, a dormi iepurește / ca iepurii, a i se face (cuiva) inima cât un purice, a-i veni inima la loc, a fi mai mult mort (decât viu), a i se face (ori a i se ridica etc.) părul măciucă, a i se face cuiva pielea de găină (sau de găscă), a i se tăia inima, a i se strânge cuiva inima, a i se tăia răsuflarea, a-i țâțâi cuiva inima, a i se zbârli părul în cap, a i se sui părul în vârful capului, a-l furnica pe la spate, etc.*

English idioms: *give one goose bumps, make the hairs on the back of one's neck stand up, have bated breath, be a bundle of nerves, have one's heart in one's mouth, one's heart misses a beat, hold one's breath, shake like a leaf, weak at the knees, get/ have the jitters, etc.*

<FEAR IS A CHANGE IN ONE'S FACE COLOUR>

Romanian idioms: *a se îngălbeni de frică, a înverzi (despre oameni) de frică, a nu mai avea (nici) o picătură de sânge în obraz, a se face alb ca varul, etc.*

English idioms: *blanch with fear, to turn white as a ghost, a ghastly whiteness spreads over one's face, as pale as a ghost, white as snow, as white as a sheet, be yellow-bellied, have a yellow streak down one's back, etc.*

The summary table below represents the results obtained comparatively.

	Total number of idioms	Romanian	English
FEAR			
<FEAR IS COLD>	32	22	10
<FEAR IS SPEECHLESS>	12	9	3
<FEAR IS A PENETRATING SUBSTANCE>	13	9	4
<FEAR IS A LIVING BEING >	6	1	5
<FEAR IS DISRUPTION IN FUNCTIONING OF ONE'S BODY>	26	16	10
<FEAR IS A CHANGE IN ONE'S FACE COLOUR>	12	4	8

Table 1. Comparative results for Romanian and English phraseological units depicting *fear*.

All of the conceptual metaphors, with the exception of <FEAR IS A LIVING BEING>, work for both Romanian and English, which means that in both languages, the fear is expressed in similar ways. This can be explained by the fact that the feeling of fear has some general effects on the human body, such as heart palpitation, unexplained sweating, clenching of the fist and teeth, change in eye movements and face expressions and a numbed thought process. These effects are observed by all of us when we sense a dangerous stimulus. It is one of the negative emotions and is described as the survival mechanism used by the body when it perceives threat. Therefore, it is natural that in both Romanian and English, fear is expressed through the same conceptual metaphors.

Next, the Romanian and English idioms that seemed to represent the

same conceptual entailments were collated in order to establish links of equivalence between them, and, finally, to find out which expressions do not have their counterparts in the other language. Considering the vast number of examples, in this article, we will analyze only the similarities and differences of the PhUs based on the conceptual metaphor <FEAR IS COLD>.

In this subcategory, we identified a few examples of PhUs that more or less render the same meaning and connotations and have full equivalents in translation, i.e. *a-i îngheța (cuiva) sângele în vine* translated by *make one's blood run cold*; *a-l trece pe cineva cu rece și cu cald* – *go hot and cold*; etc.

However, a closer look at the PhUs in this subcategory, reveals that they often stir different associations and, in translation, they will be rendered by a more general / specific PhU. Let us consider the example of the Romanian phraseological unit *a băga pe cineva în friguri/ fiori* (literally, *giving chills to someone*) which is translated by a more general PhU *to scare someone to death*. Thus, in Romanian, you scare someone to the extent that s/he is shivering. In translation, the cultural specificity of the Romanian phraseological unit is lost.

In the case of the idiom *a-i trece (cuiva) un șarpe (rece) prin sân* (literally, *have a (cold) snake touch a person's bosom*), which is translated by *being touched/ penetrated by fear*, we identify that there is a false English cognate with the same component (snake) *to warm/ cherish a serpent/ viper/ snake in one's bosom*, which may be misleading in translation. The English phrase *a snake in one's bosom* refers to a person whom one has treated well and taken care of but turned out to be traitorous, untrustworthy, or ungrateful. It has at its basis elements of Aesopic fables, reiterated in Shakespeare's works. While the Romanian PhU is based on the association of snake with something unpleasant and cold that touches a person's vulnerable spot unexpectedly.

Another distinctive difference between the Romanian and English PhUs from this subcategory is the fact that in Romanian, the *cold* is represented by lexical units of a lesser intensity, see the use of such compounds as *friguri, fiori*, while in English, the components are *frozen, ice, cold*, which imply a stronger intensity. The same can be said with regard to the verbs used in the structure of the PhUs, in Romanian we have

*a trece* (to pass), which means something temporary, of a short duration, while in English, the verbs are more durative, i.e. *turned into ice, make run cold, have cold feet*, etc.

**Conclusion.** Most of the Romanian and English phraseological units analysed in this study are generally anthropomorphic, representing the human being, parts of its body, the body's reaction to the fear and human perception of fear. Additionally, we have also noticed several PhUs included within the subcategory of <FEAR IS CHANGE IN ONE'S FACE COLOR> contain images associated with the symbolism of color, mostly white in English, yellow/ green and white in Romanian.

Based on the above findings, it may be said that in both language communities, there is a common perception of the world, which has been proved by the common functioning of the majority of conceptual schemata. On the other hand, the differences in phraseology, on its lexical or grammatical level, as well as in references to various historical or social facts, etc., prove that each language is in fact a unique phenomenon, very often inexpressible by means of another language.

The examples cited above may be interpreted as clear evidence that in the English and Romanian languages the conceptualisation of certain phenomena (in this case, *fear*) is comparable on the level of general metaphorical patterns, but in the specific realisations of these patterns (i.e. on the level of individual idiomatic expressions) it is far more culture-specific, which gives the scientists the possibility to extract more cultural information from these PhUs. Additionally, it should be mentioned that in translation, they would require special care and attention.

Furthermore, the linguistic data obtained in this way could be exploited to examine the cultures of various language communities to find out to what extent and how the various differences existing between cultures are manifested in their languages. This, however, exceeds the scope of purely linguistic investigation, and would require a deeper sociological and anthropological insight.

## References

- Baxter, L. A. Root metaphors in accounts of developing romantic relationships. In: *Journal of Social and Personal Relationships*. – 1992.- Vol. 9, pp. 253-275.
- Caldas-Coulthard C. R., van Leeuwen T. Critical social semiotics introduction. In: *Social Semiotics*. – 2003. – Vol. 13. – no.1.- pp. 3-4.



- Johnson M. *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago, IL, US. – 1987.
- Kovecses, Z., *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press, 2010. 396 p.
- Lakoff G., Johnson M. The metaphorical structure of the human conceptual system. In: *Cognitive science*. – 1980. – Vol. 4. – no. 2. – pp. 195-208.
- Liu D. *Idioms: Description, comprehension, acquisition, and pedagogy*. – Routledge, 2017.
- Shakhovskiy V. I. *Kategorizatsiyaemotsiy v leksiko-semanticheskoy sisteme yazyka* – Voronezh: Izd-vo VGU, 1987. - 250 p.
- Teliya V. et. al. *Frazeologiya v kontekstekul'tury*. - Litres, 2017.
- Wray A., *Idiomacity in L2: linguistic processing as a predictor of success*. Paper presented at the IATEFL conference, Cardiff, 2005.

## **ВИДЫ И ФУНКЦИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ В АКАДЕМИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ**

**Евгения СОЛОВЬЯНОВА,  
Юлия ПАША, Надежда ДЬЯКОВА,  
РФ ПГУ им. Т.Г.Шевченко**

**Abstract:** *the article is devoted to the study of the types and functions of intertextual connections in the academic text. We consider the two main types (quotation and references), as well as their functions. Moreover, genetic kinds of intertextual connections are described here.*

**Key words:** *intertextuality, intertextual connections, quotation, reference*

Академический дискурс представляет несомненный интерес для специального лингвистического изучения в силу особой роли науки в современном мире. При этом универсальным принципом построения академического текста является интертекстуальность как «свойство текстов, выражающееся в наличии между ними связей, благодаря которым тексты могут многими разнообразными способами явно или неявно ссылаться друг на друга» (Карасик 1996: 460). Основными видами интертекстуальных связей являются цитаты и ссылки, реализующиеся в академическом тексте в различных видах и выполняющие различные функции, которые будут

проиллюстрированы нами на материале монографии Кена Хайленда “Academic Discourse. English in a Global Context” (Ken Hyland 2009)

В настоящей работе цитата понимается как дословное воспроизведение фрагмента предтекста, обособленное от остальных высказываний формальной маркировкой (главным образом, кавычками или сменой шрифта) с обязательной отсылкой к соответствующей странице источника. Она передает чужой смысл с помощью чужих слов и имеет максимально выраженную автономность в новом текстовом окружении. По целям введения в текст выделяют цитату-аргумент, цитату-пример и цитату-заместитель.

Цитата-аргумент придает тексту убедительность и достоверность и, в большинстве случаев, присоединяется к авторскому высказыванию посредством синтаксических связей со значением логического следствия и взаимообусловленности (*because, it follows that, that is why* и т.п.): *In particular it follows Faigley’s (1986: 535) claim that writing ‘can be understood only from the perspective of a society rather than a single individual’ ...* (Ken Hyland 2009: 47).

Цитата-пример способствует наглядной иллюстрации фрагмента чужого текста в принимающем новом тексте и во многих случаях вводится посредством стандартизированных конструкций, подчеркивающих ее иллюстративный характер (*that is, to give an example, to illustrate* и т.п.): *To illustrate this kind of genre juggling, Baynham asks us to think of: The harassed first-year nursing student, hurrying from lecture to tutorial ...* (2000: 17) (Ken Hyland 2009: 129).

Цитата-заместитель используется для выражения точки зрения автора текста с помощью чужих слов, что косвенно передает совпадение мнения авторов, и часто вводится посредством определенных конструкции-пояснений (*as X has written/pointed out; to be more precise* и т.п.): *.. As a previous editor of Physics Review Letters has written: Letters journals swing back and forth* (Passell, 1988: 37) (Ken Hyland 2009: 88).

Важно подчеркнуть, что в академическом тексте четко разграничить указанные типы цитат практически невозможно, поскольку в любой цитате могут одновременно сосуществовать доказательно-подкрепляющее, подменяющее и иллюстративное

начало.

Для академического текста характерно также употребление полисубъектных цитатных комплексов, которые представляют собой контактно расположенные цитатные заимствования из разных произведений, имеющие общую смысловую направленность (Слышкин 1999:14).

Ссылка представляет собой такой вид интертекстуальной связи, при которой во вторичном тексте происходит указание на какой-либо формальный признак прецедентного текста [2, с. 45]. При этом выделяют следующие виды ссылок: именные, титульные, адресные, смешанные ссылки.

Именные ссылки устанавливают связь между текстом научного произведения и именем (фамилией) автора прецедентного текста и делятся на 3 вида: авторские ссылки, автоссылки, множественные ссылки. Авторские ссылки указывают на связь научного текста с автором прецедентного текста и вводятся посредством определенных вводных выражений (*as X thinks; as stated by X; according to X's point of view* и т.п.) или указанием фамилии автора в скобках или без скобок: *According to Foucault and Derrida, for example, discourses are not transparent...* (Ken Hyland 2009: 39).

Автоссылки представляют собой ссылки автора на свои ранее опубликованные работы. В анализируемой монографии данный вид ссылок зафиксирован не был, что, возможно, связано с определенными этическими соображениями автора, считающим некорректным ссылаться на самого себя.

Множественные ссылки используются в том случае, когда речь идет о нескольких авторах, что можно объяснить тем, что в науке разработкой определенной проблемы занимается не один, а многие исследователи: *As a result they often confuse newcomers and force them into roles, identities and ways of writing which run counter to their experiences...* (Clyne, 1987; Lea and Stierer, 2000; Lillis, 2001) (Ken Hyland 2009: 78).

Титульная ссылка связывает текст научной статьи и название прецедентного текста. Подобные отдельно взятые ссылки встречаются довольно редко, чаще всего они используются в комбинации с именными: *The academic literacies' perspective takes place in a book*

*“New Literacies” which rejects the ways language is treated ...*(Street, 1995: 114) (Ken Hyland 2009: 43).

Адресная ссылка осуществляет связь между текстом научной статьи и формальными данными о прецедентном тексте. При этом адресом текста может быть издательство, место или время написания, или публикации текста-источника, номер страницы, на которой размещен заимствуемый фрагмент: *The pervasiveness of collocations, in fact, has led Sinclair (1991) to propose that grammar is actually the output of repeated collocational* (Ken Hyland 2009: 30).

В научной литературе существует также деление интертекстуальных связей на следующие два типа: нагоризонтальные и вертикальные генетические типы. Горизонтальные генетические типы включают в себя собственно-текстовый(цитаты), паратекстовый (ссылки) и комбинированный тип интертекстуальных связей (сочетание цитат и ссылок). Поскольку горизонтальные генетические типы интертекстуальных связей были описаны выше, считаем целесообразным рассмотреть только вертикальные типы.

Вертикальные генетические типы интертекстуальных связей предполагают установление связей между конкретным текстом и знаковой системой, которая использовалась при его создании, и могут быть одноязычными, иноязычными и символическими.

Одноязычными межтекстовыми связями предлагается считать заимствованные текстовые фрагменты, написанные на основном языке статьи. Под иноязычными интертекстуальными связями мы понимаем все виды отношений, существующих между текстом-носителем и каким-либо естественным языком, не являющимся основным языком данной статьи. Чаще всего иноязычные межтекстовые связи возникают при цитировании зарубежных авторов в первоисточнике или ссылке на них. Символьной интертекстуальной связью является разновидность межтекстовых связей, при которых устанавливается взаимоотношение между текстом статьи и какой-либо невербальной системой символов. Такой системой может являться язык формул (математических, физических, химических и т.п.), чертежей, схем, графиков и т.д.

Что касается выполняемых в академическом тексте функций интертекстуальных связей, следует отметить, что, употребляя

различные виды цитат и ссылок, его автор преследует различные цели. При этом они отражают отношения между научной работой и предшествующими исследованиями, характеризуют источниковедческую базу исследования и даже научную позицию автора (Михалева 1988: 39). В целом, интертекстуальные связи выполняют в академическом тексте следующие функции:

1) Референционную (заключается в отсылке адресата к ранее созданным научным текстам, что дает возможность понять смысл излагаемого материала), которая подразделяется на информативную (способствует максимальному сжатию информации во избежание повторения известной научному сообществу информации); экспланативную (предполагает объяснение по ходу изложения научной позиции); апеллятивную (отражает ссылку на авторитетный источник для подтверждения собственной точки зрения).

2) Оценочную (отражает отношение автора к заимствуемому фрагменту), которая подразделяется на критическую (эксплицитно высказывает пейоративную оценку) и эмпатическую (эксплицитно выражает мелиоративную оценку).

3) Этикетную (выражает уважение автора к научному сообществу и отражает его принадлежность к нему).

4) Декоративную (украшает академический текст, смягчает научный стиль изложения и облегчает восприятие) (Михайлова 1999: 147).

Таким образом, настоящая работа показала, что для академического текста характерно употребление различных видов интертекстуальных связей, которые могут выполнять разнообразные функции. В качестве перспективы исследования видится необходимым рассмотреть связь видов и функций интертекстуальных связей с отраслью научного знания, к которому принадлежит академический текст.

## **Литература**

Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. – 1996. – № 4 – С. 3-16.

Кожина М.Н. Научный стиль // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – М.: Наука, 2003. – 242-248 с.

Михайлова Е.В. Интертекстуальность в научном дискурсе. – Волгоград: 1999.

– 214 с.

Михалева И.М. Типы прецедентных текстов и их цитирование. – М.: 1988. – 254 с.

Слышкин Г.Г. Текстовая концептосфера и ее единицы. Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики // Высшая школа. – 1999. – № 3. – С. 18-26.

Ken Hyland. Academic Discourse. English In A Global Context. – New-York: 2009. – 226 p.

## EMERGENT AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES

Oxana STANȚIERU,

*Alecu Russo Bălți State University*

**Rezumat:** *Interesul pentru discursul autoreferențial a provocat o creștere a popularității genului biografic și a formelor pe care le poate lua confesiunea auctorială, procesul extinzându-se din secolul al XX-lea spre al XXI-lea.*

*Prezentul articol examinează formele noi ale genului biografic, unele inedite, altele evoluat din formele consacrate, pentru a nuanța ideea că dezvoltarea umanității oferă noi posibilități de manifestare a eului creator, celui profund subiectiv, biografic. Unele aspecte, experiențe ale indivizilor, odată interzise sau marginalizate, devin subiecte ale prozei autoreferențiale, foarte solicitate de cititor.*

**Key words:** *autobiographical narratives, life writing, narratives of exile, testimonio, prison narratives, autoethnography.*

Modern cultural ambience and readers' priorities are strongly influenced by the growing interest in personal, autobiographical writings. It has become evident the modernist impersonality of the narration, with its exiled author, has been replaced by another type of narrative style in which the authorial voice is identified with the name from the title page, being omnipresent. This type of stories is traditionally named *life stories* or *autobiographical narratives*, still they can be found under a large variety of labels: testimonies, memoirs, reminiscences, confessions, autobiographies, etc. It happens so because their identity has not been clearly fixed yet, though the critics have depicted some general characteristics: they focus on the author's inner life; they address an unreal or invented audience that may never materialize. Consequently, the explosive growth of the autobiographical narratives triggered the increasingly persistent study of a

primarily confusing variety of subjects or approaches now linked in a worldwide, trans-historical field.

The conceptual and institutional territory of the autobiographical narratives continues to expand causing difficulties in terms of distinguishing, connecting, or containing its mix of elements. In order to understand what this type of writings consists of, to become aware of the threads which join and separate numerous examples of such writings, and how a sharper focus could clarify particular areas of very privately owned lives and texts one has to pay particular attention to: a form, a subject, a method, a style, a person, a community, a way of life, a particular time. Undeniably, this kind of narrative is personal, a sort of particular and private version of an individual history, being itself frequently contradictory and full of unexpected turns. Moreover, each of these writings has its own, distinctive voice that is capable to offer the curious reader the very clear opportunity to identify and understand how and why a certain life or life experience took the turns it did.

Autobiographic narratives managed to become a dominant form in the West in the twentieth century and new forms are still being developed in the twenty first century. As the number of autobiographical forms has increased, the domain of autobiography studies has begun to divide according to particular modes of self-narrating.

The number of these modes varies from one scholar to another, but we would like to draw attention to S. Smith and J. Watson's effort to give the reader some sense of the diversity of the genres of life narrative, providing in their book *Reading Autobiography* the short descriptions of sixty modes of life writing, from both historical and contemporary points of view.

Scanning this list of sixty autobiographical narratives, it becomes evident that an impressive number of modern forms have emerged, being based on some classic ones: memoirs, autobiographies, diaries, etc. Among the most remarkable emerging forms we would like to call attention to the most productive ones, through which writers have shaped autobiographical meaning as they have negotiated their cultural locations.

We would like to start with *immigrant* and *narratives of exile* which gave the possibility to their authors to explore the terms of their cultural identities and their diasporic adherences. Some critics include both of them

into the category of *Ethnic life narratives* (Smith and Watson 2010: 269), considering that immigrant narratives should be read through a transethnic schema of descent and consent, paying attention to the generational differences in the mediations of memory. Narratives of exile, on the other hand, launch the problem of negotiating cultural spaces of the in-between. People in exile share their experiences of negotiation between linguistic, ideological, and social traditions.

Another group of narratives, *autoethnographies*, evolved from *ethnographies*, the foundational texts of anthropology and folklore studies. The new form focuses on the formerly colonized people who recount their own stories, both individual and collective, of coming to awareness of their oppression. In the 1980s, James Clifford, Michael M. F. K. Fischer challenged the discourse of this type of writing, suggesting varied modes of participant examination. The concept of *autoethnography* is related to such terms as *auto-anthropology*, defined by Marilyn Strathern as “anthropology carried out in the social context which produced it” and “self ethnographic texts” as defined by David Hayano.

*Testimonios*, another popular form, communicate situations of groups’ oppressions, struggles, calling on readers to react actively in judging the crises. Its ideological force is the announcement of the individual self in a collective mode that calls for resistance in ways that have influenced the political struggle around the globe. One of the most famous examples is the book *I, Rogoberta Menchú* written by the Nobel Peace Prize winner Rogoberta Menchú.

Another modern form, *prison narratives*, is considered a descendent of captivity narrative. The authors write down about their own struggles, being incarcerated, with dehumanizing systems and tell the reader about the forging of identity in resistance. Numerous narratives of this type reveal a set of serious problems the humanity faces nowadays: the contradictions of democratic nations, the viciousness of particular regimes, and the dangers of dissidence. Such stories of surviving and resistance very often bring quick fame to their authors, because the readers tend to consider these stories acts of heroism, when people could resist the regimes with integrity and purpose.

Many critics state that *the Bildungsroman* maintains its status of the decisive form for the presentation of twentieth-century lives. By tradition,



the Bildungsroman has been considered as the novel of social development of a young man, as in Dickens's *Great Expectations*. The Bildungsroman culminates in the acceptance of one's constrained social role in the bourgeois social order, usually requiring the renunciation of some ideal or passion and the embrace of heteronormative social arrangements. The writers of the modern Bildungsroman cast their narratives in terms of conflicting concepts of education and social value. Consequently, modern *Bildungsroman* "becomes both a plot imposed by force and a potential space of refuge from and redress of state violence against the individual" (Slaughter 2007: 347). More recently the Bildungsroman has been taken up by women to strengthen a sense of rising identity and an amplified place in public life. On the other hand Bildungsroman may also be used negatively as a mean of absorption into the prevailing culture that is inaccessible and must be surrendered, or that generated isolation from the native community. While reading these writings, the critics consider them autobiographically, acknowledging the penetrable boundary of life writing and the novel. Dave Eggers's novel *What Is the What*, Michelle Cliff's *Abeng*, etc. are considered notable examples of such writings.

A vast number of life writings belong to *autopathographies* / *autosomatographies*, narratives of illness and disability. The first term belongs to Anne Hunsaker Hawkins and the second to G. Thomas Couser, but both refer to the stories of loss and recovery at the same time, functioning as a call for enlarged financial support for research, new types of treatment, and more visibility for those who have been labelled as *the unwhole*. The term autopathography, still, remains functional to differentiate first-person illness writings from those told by another one, in the third person. Such narratives show some of the ventures of presenting a disabled life in both its vulnerability and its materiality.

AIDS/ HIV narratives form a specific type of narratives of illness and which interlace memoirs of compassionate with arguments for the destigmatization of the illness, by this means interfering into the national and international debates about the significance and the appropriate respond to the deadly diseases. Moreover all autopathographies help both readers and authors, having a profound therapeutic effect.

The problems of formerly secreted people, as gay, bisexual, lesbian, and transgendered form very trendy *coming-out narratives*. Having

emerged in the late 1960s, the narratives of sexual identifications, sexual violence and transformations present not only the stories of the costs of being accepted in their sexual identities but also the narratives of refuse a minoritized and stigmatized identity position. This type of prose is evident in Alison Bechdel's *Fun Home*, Dan Savage's *The Kid*, Jane Juska's *A Round-Heeled Woman: My Late-Life Adventures in Sex and Romance*.

Celebrity lives are narrated by means of *self-advertisements*. Dozens of such narratives are published annually, many of which have become best-sellers. Some of them are meant to satisfy desires for gossip, others to take advantage of momentary fame or to revive it, but the third group wants to project inspiring positive models for new generations. Among them, *jockographies* and *sports memoir*, form a very distinctive corpus of texts that incorporate some autobiographical patterns: the adaptation narrative, the coming-of-age writings, the physical limitations story, and the path of hope, triumph, disappointment, and wisdom. Thus, we can conclude that sports memoir is a hybrid form of autobiographical narrative. Young people have been interested in Bill Bradley's *Life on the Run*, Michael Jordan's memoirs and Andre Agassi's *Open: An Autobiography*. After numerous thorough studies, it has become obvious that the recent interest for celebrity lives can be explained by the fact that they function as lens for cultural studies of personality and everyday life.

One of the most ambiguous forms is *digital life stories*. Such scholars as Michel Leiris, Gloria Anzaldúa, Art Spiegelman, or Bessie Head, claim that digital forms are different in kind from the written ones, considering they are characterized by discontinuities, directness, mobility, transcultural hybridity. These inventive life narratives can now serve as productive sites for reconsidering the experiences and opportunities of "authoring" any life. But the central tension of digital life narratives is the constant play between flexibility of context and exaggerated supervision in online media.

We are certain that this short examination of contemporary forms of life writings demonstrates how autobiographical acts manage to manifest their individualities using discourse interactions, conflicts that animate competitions with one another, as narrators are involved into numerous contradictory self-positioning through a performative dialogism. The relationship between the narrator and the audience are renegotiated due to the emergence of the writers' new rhetorics of identity and strategies of

auto-presentation. The domain of autobiographical narratives comprises an extremely flexible set of discourses and practices for autobiographical genres, modes of address, and consciousness into everyday lives. Readers of autobiographical narratives can witness the desire of autobiographical subjects to break monumental categories that have culturally celebrated them, such as “woman” or “gay” or “black” or “disabled,” and to reconstruct a variety of pieces of memory, experience, identity, embodiment, and agency into new, often hybrid, modes of subjectivity. Appreciating the profound densities of these acts permit to better understand what is at stake in these narratives, in the narrator-reader interaction, and in the tradition of the autobiographical narratives at the beginning of the twenty-first century.

### **Bibliography:**

Slaughter, Joseph R., *Human Rights*, in *The World Novel, Narrative Form, and International Law*, New York, Fordham University Press, 2007

Smith, Sidonie, Watson, Julia, *Reading Autobiography: A Guide For Interpreting Life Narratives*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001

## **DIN ISTORICUL TEORIEI VALENȚEI ÎN LINGVISTICĂ**

**Elena VARZARI,**

*Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

**Abstract:** *In linguistics, valency can be defined as the number and type of combinations that the syntactic elements of a sentence can form with one other., i.e. the capability of the verb to take a definite amount and type of arguments/noun phrase positions. It seems that in specialized literature there is no unanimity regarding the issue when and by whom the term valence was used in linguistics first. In this order of ideas, we set the purpose of researching the given problem and to clarify to whom the priority of introducing the concept of valence into linguistics belongs.*

**Cuvinte cheie:** *valență, combinații de cuvinte, potențialul combinatoriu, model.*

Valența este o teorie folosită în știința lingvistică pentru a descrie capacitatea cuvintelor (în special a verbului) de a se combina cu alte cuvinte la nivel sintactic, fiind, de fapt, însușirea verbului „de a deschide anumite poziții libere ocupate de determinanții ceruți de verb”. Prin urmare, fiecare

cuvânt are capacitatea de a forma aceste combinații de cuvinte, care diferă în dependență de partea de vorbire (verb, substantiv, adjectiv). Ocupându-ne de problema valenței, am observat că nu există o unanimitate în lucrările lingviștilor în ceea ce privește informația ce ține de istoricul apariției termenului *valență* în lingvistică. În această ordine de idei, ne-am propus să cercetăm problema dată și de a clarifica cui îi aparține întâietatea introducerii conceptului de *valență* în lingvistică.

Este indiscutabil că cercetarea proprietăților combinatorii ale unităților lingvistice inevitabil duce la teoria valenței (Bondțio 1977: 109). Categoria valenței lingvistice a fost studiată din diverse perspective de un șir de savanți, așa ca L. Tesnière, H. Brinkmann, G. Helbig, H. Happ, K. Sommerfeldt & H. Schreiber, I. Erben, W. Schenkel, R. Růžicka, S.D. Kačnelson, Yu.D. Apresyan, V.G. Gak, B.A. Abramova, R.S. Ambarțumyan, V.G. Admoni, Z.U. Blyagoza, S.M. Kibardina, A. E. Kibrik, N.I. Filiceva, R.M. Gaisina, V.S. Hrakovskii, V.B. Kasevici, E.V. Kuznețova, T.A. Kilidirbekova, B.M. Leykina, T.P. Lomtev, I. Mel’cuk, O.I. Moskalskaya, V. P. Nedyalkov, T. I. Nesterova, G.G. Silnički, E.A. Smirnova, M.D. Stepanova, V.S. Strahov, V.I. Shakhovskiy, S.V. Șustova, L.M. Vasilyeva, A.A. Ufimtsev, V. Guțu Romalo, S. Stati, ș.a.

Se consideră, că teoria valenței, precum și termenul propriu-zis, au fost introduse în uzul lingvistic relativ recent, fiind preluat din domeniul chimiei, unde valența este văzută ca o mărime care indică capacitatea de combinare a elementelor și a radicalilor și care reprezintă numărul atomilor de hidrogen (sau de echivalenți ai acestuia) cu care se poate combina atomul elementului sau radicalul respectiv. În lingvistică, conceptul este utilizat „pentru a sugera că disponibilitățile de combinare a cuvintelor și mecanismele lor de combinare funcționează după un model asemănător celui din chimie. Valența este un concept care caracterizează cuvintele ca unități sintactice, (S.Stati, 1972) indicând pentru fiecare cuvânt capacitatea lui de a stabili relații sintactice” (LȘD 2001: 26). Altfel spus, valența este „capacitatea verbului de a se combina, la nivel sintactic, cu alte elemente; însușirea acestuia de a deschide anumite poziții libere ocupate de determinanții ceruți de verb” (MDTL 2008: 207).

Termenul valență provine de la *valentia* din latină și înseamnă *putere*. Inițial, ea a fost atribuită doar verbului și, fiind strâns legată de semantica verbului, ea reglementează numărul și caracteristicile funcțional-semantice

și gramaticale ale elementelor cerute de verb (MDTL 2008: 207).

Cercetătorii au ajuns la concluzia că există cel puțin trei teorii în ceea ce privește utilizarea termenului *valență*: (1) pentru a transmite proprietățile potențiale combinatorii ale unei unități în planul limbii; (2) pentru a numi capacitatea combinatorică actualizată a unității lingvistice, în așa mod transferând-o în sfera vorbirii; (3) pentru a denumi posibilitățile combinatorii ale unităților lingvistice atât ale limbii, cât și al limbajului (Tesnière 1959: 54). Pe bună dreptate trebuie să recunoaștem că această idee nu este nouă, fiind prezentă sub diverse forme într-un șir de lucrări științifice: într-o manieră formală la Ajdukiewicz (1935); la Bühler (1934) în forma teoriei sale de conotații, conform căreia utilizarea unui cuvânt în propoziție deschide alături de sine goluri (Leerstellen) pentru alte cuvinte care aparțin anumitor clase gramaticale și semantice și, după cum afirmă Baum, poate fi urmărită până la gramaticienii medievali (Baum 1976: 30-32).

După părerea noastră, un studiu solid al istoricului apariției termenului *valență* în lingvistică îi aparține savantului polonez Adam Przepiórkowski 2018, care, în lucrarea sa *The Origin of the Valency Metaphor in Linguistics*, prezintă în ordine cronologică un șir de lucrări, în care termenul vizat se întâlnește în formă scrisă. Autorul enumeră un șir de lucrări academice (Fischer 1997, p.40; Póngo 2003, p. 11; Luraghi&Parodi 2008, p.198; Crystal 2008; Hellan et al. 2017, p.1, etc.), în care se afirmă că noțiunea de *valență*, utilizată pentru a descrie potențialul combinatoriu al cuvintelor, a fost introdus pentru prima dată de savantul francez Lucien Tesnière. Deși Tesnière, pe bună dreptate, este considerat ‘tatăl teoriei valențiale’, datorită aportului său la studierea temei și a impactului pe care l-a avut asupra studiilor ulterioare, totuși nu lui îi aparține înțaietatea.

Przepiórkowski menționează că, în cel puțin trei lucrări, care aparțin altor școli lingvistice, metafora valenței (metaphor of valency) a fost utilizată mai devreme decât la Tesnière, în 1959, când *Éléments de Syntaxe Structurale* a fost publicată.

Cea mai cunoscută sursă este lucrearea *A Course in Modern Linguistics*, scrisă în 1958 de structuralistul american Charles F. Hockett, în care este utilizat termenul *valență*, deși contextul în care este folosit acest termen demonstrează că el nu-l percepe ca o noțiune pur sintactică de suprafață, și neagă o înțelegere pur semantică a valenței, relevând-ul

domeniului „gramaticii profunde” (deep grammar) (Hockett 1958: 248–254). Przepiórkowski concluzionează că Hockett folosește termenul valență cu semnificația de *valență activă*, menționând astfel morfemele care sunt în cautare de conexiuni în context (Przepiórkowski 2018:154).

O altă lucrare este monografia *Structurele Syntaxis* care îi aparține savantului olandez Albert Willem de Groot (1949), în care termenul valență (fuller syntactische valentie) este frecvent utilizat. Ținem să evidențiem faptul că Ágel propune o analiză foarte minuțioasă a monografiei sus-numite și, aducând argumente convingătoare, afirmă că în lucrarea lui de Groot termenul valență are o semnificație mult mai amplă decât la Tesnière, fiind folosit pentru descrierea a tot felul de relații sintactice, nu numai între cuvinte, ci și între construcții mai mari (Ágel 2000:30).

O altă lucrare de referință este *О грамматической категории*, scrisă în 1948 de vestitul cercetător sovietic rus Solomon Davidovici Kațnelson. Distinsul savant folosește termenul *синтаксическая валентность*, i.e. *valență sintactică* pentru descrierea potențialul combinatoric al cuvintelor dintr-o propoziție. Kațnelson afirmă: «Полновесное вещественное слово в каждом языке не есть слово вообще, а слово с конкретными синтаксическими потенциями, позволяющими употребить его лишь строго определённым образом, предуказанным уровнем развития грамматических отношений в языке. Это свойство слова определённым образом реализоваться в предложении и вступать в определённые комбинации с другими словами можно было бы назвать его синтаксической валентностью» (Kațnelson 1948:132).<sup>9</sup>

După cum putem observa, lucrările trecute în revistă au fost publicate într-o perioadă de 11 ani. Întrebarea care l-a frământat pe Przepiórkowski este cum de a fost posibil ca patru savanți din diferite țări, reprezentanți ai diferitor școli lingvistice, să fi ajuns, independent unul de altul, la aceeași idee. Ipoteza lui este că aceste descoperiri nu au fost deloc independente, ci

---

<sup>9</sup> Un cuvânt noțional complet, în fiecare limbă, nu este doar un cuvânt, ci un cuvânt cu potențiale sintactice concrete, care permit să fie utilizat doar într-un mod strict, preconcepțuit de nivelul de dezvoltare a relațiilor gramaticale lingviale. Această proprietate a cuvântului poate fi realizată într-un anumit mod în propoziție și să formeze anumite combinații cu alte cuvinte, poate fi numită valență sintactică.

savanții s-ar fi inspirat din lucrarea filosofului și logicianului american Charles Sanders Peirce *The Logic of Relatives* (1897). În viziunea lui Peirce *relatives* înseamnă *cuvinte*. El afirmă: „Every relative has a definite number of blanks, or loose ends...” (p.170), adică fiecare cuvânt are un număr definit de locuri goale, sau terminații libere. Przepiórkowski vine cu ipoteza că datorită faptului că la timpul său lucrările lui Charles Sanders Peirce nu au fost popularizate, ele nu au ajuns în viziunea altor savanți, ci doar după ce Roman Jakobson a început să se intereseze de lucrările lui Peirce și le-a făcut cunoscute lumii lingvistice.

În concluzie menționăm că ordinea cronologică a utilizării termenului valență arată în felul următor: Tesnière în 1959, Hockett în 1958, de Groot în 1949, Kačnelson în 1948 și Pierce în 1897. Dar nici această ordine cronologică nu poate fi considerată definitivă, deoarece este posibilă apariția altor surse inedite.

### **Bibliografie:**

Ágel, V., Eichinger, L., Eroms, H.-W., Hellwig, P., Heringer, H.-J., & Lobin, H. (Eds.). *Dependenz und Valenz: Ein Internationales Handbuch Der Zeitgenössischen Forschung*, Berlin: De Gruyter, 2003, URL: <https://doi.org/10.1515/9783110141900.1>

Ágel, V., *Valenztheorie*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2000

Ajdukiewicz, K., *Die syntaktische Konnexität*. *Studia Philosophica*, 1, 1–27, 1935

Bărbuță, Ion, Constantinoviici, Elena, Hanganu, Aurelia, Ungureanu, Elena, *Mic dicționar de termeni lingvistici*, Chișinău, 2008

Baum, R., *Dependenzgrammatik: Tesnières Modell der Sprachbeschreibung in wissenschaftsgeschichtlicher und kritischer Sicht*, Tübingen: Niemeyer, 1976

Bühler, Karl, *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Jena: Verlag von Gustav Fischer, 1934

Crystal, David, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford: Blackwell, 6th edition, 2008. URL: <https://doi.org/10.1002/9781444302776>

Fischer, K., *German-English Verb Valency: A Contrastive Analysis*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1997

de Groot, A.W., *Structurele Syntaxis*, Den Haag: Servire, 1949

Hellan, L., Malchukov, A., & Cennamo, M., *Issues in contrastive valency studies*.

In L. Hellan, A. Malchukov, & M. Cennamo (Eds.), *Contrastive Studies in Verbal Valency*, Amsterdam: John Benjamins, 2017, URL: <https://doi.org/10.1075/la.237.01hel>

Hockett, C.F., *A Course in Modern Linguistics*, New York: Macmillan, 1958  
*Lexic științific interdisciplinar/ coord.: prof. Dr. Angela Bidu-Vrânceanu*,  
București: editura Universității din București, 2001  
Luraghi, S., Parodi, C., *Key Terms in Syntax and Syntactic Theory*, Bloomsbury  
Academic, 2008  
Peirce, C., *The logic of relatives*, *The Monist* VII(2), 161–217, 1897, URL:  
<https://doi.org/10.5840/monist18977231>  
Pongó, S., *Die Wertigkeitsmetapher*. In V. Ágel et al.(2003), pp. 7–14, 2003  
Przepiórkowski, Adam, *The Origin of the Valency Metaphor in Linguistics*,//  
*Lingvisticae Investigationes* 41:1 pp.152–159. John Benjamins Publishing  
Company, 2018)  
Бондицю В.В. *Теория валентности и обучение языку* // ИЯШ, №5, 1977.  
Кацнельсон, С.Д., *О грамматической категории*, *Вестник Ленинградского*  
*Государственного Университета*, 2, 114–134, 1948  
Теньер, Л., *Основы структурного синтаксиса* / Л. Теньер // Вступ. ст. и общ.  
ред. В.Г. Гака. - М.: Прогресс, 1988

Atelierul

nr. 2

Didactica limbilor

## EINSATZ VON LITERARISCHEN TEXTEN IM FREMSPRACHENUNTERRICHT

Svetlana CORCEVSCHI

dr. conf., USM,

**Rezumat:** *Creativitatea este capacitatea individului de a produce ceva nou, individual, unic, dar reprezinta si un mod de a gandii, care permine gasirea de solutii inovatoare. Pentru a simula interesul studentilor pentru limba straina pe care o invata si pentru a dezvolta creativitatea lor, se incurajeaza tot mai mult introducerea scrierii creative in predarea limbii. Se considera ca studentii si pot insusi strategiile corespunzatoare, invatand in acelasi timp sa aprecieze felul in care sunt scrise anumite texte si sa le recunoasca valoare, pe masura ce isi imbunatatesc propriile cunostinte de limba straina.*

**Schlüsselwörter:** *kreative Schreibaufgaben, literarische Texte, Texterschließung,*



Über den Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht wird heutzutage viel gesprochen und geschrieben. Die Literatur ist oft im Fremdsprachenunterricht vertreten, im kleineren oder größeren Maß, und es gibt viele Gründe dafür, warum die Literatur so populär und verbreitet im Unterricht wird.

Wenn man eine Frage stellt, warum die literarischen Texte so wichtig sind, bekommt man viele Antworten. Literarische Texte haben ästhetische und emotionale Funktion, sie bereichern die kommunikative Kompetenz der Schüler und Studenten. Die Literatur bringt den Schüler und den Studenten breite Auswahl an Themen, die ihre Interesse zum Lesen anregen und ihre verbale und schriftliche Äußerung aktivieren. Nicht nur sprachliche, sondern auch soziolinguistische, soziokulturelle und interkulturelle Funktion hat. Nicht zuletzt haben literarische Texte ein authentischer und dauerhafter Wert.

Sehr oft wird die interkulturelle Funktion der Literatur hervorgehoben. Unter dem interkulturellen Aspekt der Literatur versteht man die Fähigkeit sich in Alltagssituationen zu verständigen, andere Kultur und Denken anderen Volkes zu verstehen und kulturelle Unterschiede mittels einer Fremdsprache aufzunehmen. Dieses alles formt den Charakter der einzelnen Persönlichkeit und hilft sich selbst besser zu begreifen (Bischof 1999).

Die Literatur hat eine kulturelle Dimension – sie beinhaltet Elemente wie Geographie, Geschichte, Politik und Soziologie. Für interkulturelles Lernen im Unterricht sind viele Genres der Literatur geeignet wie Märchen, Lieder, Reime und Geschichten aus anderen Ländern.

Selbstverständlich hat die Arbeit mit literarischen Texten nicht nur Vorteile, sondern auch ihre Nachteile. Sie bringt zahlreiche Anforderungen sowohl an den Lehrer als auch an die Schüler und Studenten. Das Interesse an Literatur ist sehr niedrig bei manchen Schülern und Studenten, sie langweilen sich bei dem Lesen. Manche Texte sind veraltet und zu intellektuell für sie. Literarische Texte sind sprachlich zu schwierig und anspruchsvoll, Schüler und Studenten verstehen sie nicht, Texte verbergen viele Ausnahmen und Abweichungen in der Sprache. Der Einsatz von literarischen Texten bedeutet viel Zusatzarbeit und Vorbereitung für den

Lehrer. Er muss den Text ausführlich kennen und er muss eine Reihe von interessanten Aktivitäten für Schüler und Studenten vorbereiten. Für Schüler und Studenten werden gute Kenntnisse in der Sprache erfordert.

Obwohl es eine gewisse Skepsis gegenüber dem Literatureinsatz gibt, überwiegen insgesamt Argumente, die für den Einsatz der Literatur sprechen und sagen, dass literarische Texte eine wichtige Stelle im Fremdsprachenunterricht haben.

Literarische Texte oder Auszüge aus den literarischen Texten sind auf jeder Lernstufe einsetzbar. Aber der Lehrer muss sie sorgfältig auswählen, weil alle Texte nicht in allen Situationen geeignet sind. Die Texte oder die Auszüge aus den literarischen Texten müssen Interessen der Schüler und Studenten entsprechen, dem didaktischen Ziel des Unterrichts, Möglichkeiten des Unterrichts – zeitlichen und materiellen. Das Thema von Büchern und Erzählungen ist auch sehr wichtig. Es sollte den Schülern und den Studenten nahe sein. Die Schüler und Studenten sind zum Lesen nur dann motiviert, wenn sie sich mit dem Thema identifizieren können. Das Lesepublikum identifiziert sich mit Hauptfiguren und nimmt ihre Meinungen und Einstellungen an. Identifikation kommt wegen dem gleichen Alter, sozialen Status, physischen oder psychischen Ähnlichkeit vor. Der Leser hat oft ähnliche Erlebnisse wie die Hauptfiguren und er vergleicht ihre und seine Erlebnisse. Die Leser suchen in der Literatur Lösungen eigener Probleme. Thematisch geeignet sind z.B. Themen aus dem Alltag der Schüler oder der Studenten, persönliche Erlebnisse, Gefühle, Erfahrungen, aktuelle Probleme in der Gesellschaft und menschliche Themen, mit denen die Lernende etwas zu tun haben.

Der Lehrer muss im Unterricht mit einfacheren Texten beginnen. Reime, Abzählverse und Lieder, einfache Gedichte und Erzähltexte, einfache Originaltexte, wie Märchen und Erzählungen sind sehr nützlich, weil sie die Möglichkeit bieten, Interpretationsstrategien in der Fremdsprache aufzunehmen. Ein literarischer Text sollte dazu beitragen, dass man ein Gespür entwickelt, welche bestimmte Wortkombinationen und Verlauf von Sätzen in einer Fremdsprache üblich und normal sind.

Bei der Textauswahl sollen auch kulturvergleichende Aspekte berücksichtigt werden. Nach Kast sollten „diejenigen Texte gelesen werden, die den jugendlichen Lesern etwas zu sagen haben, die ihren Wünschen und Bedürfnissen entgegenkommen, die Identifikation und

Projektion zu lassen“ (KAST 1985).

Die Schüler und Studenten lesen heute immer weniger und ihre Fähigkeit, mit Texten umzugehen ist immer schlimmer. Sie haben oft Probleme mit Lesen von muttersprachigen Texten. Viel schwieriger müsse es für sie mit fremdsprachigen Texten sein. Das muss der Lehrer berücksichtigen. Der Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht muss einen positiven Ansatz bilden, Neugier und Lust erwecken, Lernerfahrungen, Selbstbewusstsein bringen und zum weiteren Lesen motivieren. Der Sprachinhalt muss authentisch und angemessen sein, der Text sollte Möglichkeit der nachfolgenden Arbeit bringen wie z.B. schriftliche Äußerung zum Inhalt dieses Textes. Durch Schreibaufgaben zu literarischen Texten wird deren Lektüre intensiviert und die Interpretation wird vollzogen.

Kaspar Spinner betont, den Unterricht sollte man als einen Prozess der Sinnbildung auffassen: Schüler und Studenten können neue Sachverhalte mit eigenen Erfahrungen, Weltwissen in Bezug bringen. Er erwähnt folgende Verfahren, die sich besonders eignen, sich als Schreiber in andere Perspektiven hineinzusetzen:

- eine Textfigur in Ich-Form vorstellen
- einen Erzähltext aus der Er-Form in die Ich-Form umschreiben und dabei die Innenperspektive verstärken einen inneren Monolog, einen Brief, eine Tagebuchnotiz einer literarischen Figur schreiben
- sich durch Fantasiereise in eine Textsituation hineinführen lassen
- die Vorgeschichte einer Figur ausdenken
- eine Stellungnahme zu einer Figur schreiben (z. B. als ihr Anwalt oder Ankläger)
- Alter-Ego-Spiele: Monolog des „zweiten Ichs“ einer Textfigur zu Gedanken und Handlungen der Geschichte. Diese andere Seite des Ichs, ein Doppelgänger, spricht das Entgegengesetzte, das noch Unausgesprochene aus (SPINNER 2006).

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts wurden verschiedene Textformen mit den Studenten betrachtet und geübt. Am häufigsten wurden folgende Formen ausgewählt wie Fortschreibung eines fehlenden Schlusses, Vorstellung einer Textfigur in Ich-Form, Ausdenken der Vorgeschichte einer Figur oder Tagebuchnotiz einer literarischen Figur.

Nachdem der Auszug aus dem literarischen Text „Ganz weit weg“

von Berit Bretschneider aus dem Kursbuch AusBlick 1 (Frischer-Mitziviris, Janke-Papanikolaou 2012) im Rahmen des Unterrichts mit den Studenten besprochen und analysiert wurde, bekamen sie die Hausaufgabe für die handelnde Person Lucia aus diesem Auszug die Vorgeschichte für diese Figur auszudenken. Wie die Analyse zeigt, haben die Studenten verschiedene Formen für die Vorgeschichte der literarischen Figur ausgewählt. Am häufigsten wurden die Formen wie Ich-Form, Form eines Briefes, als Tagebuchnotiz oder Form eines inneren Monologs ausgewählt.

Hier sind einige Beispiele von unterschiedlichen Textformen aus den Arbeiten der Studenten des zweiten Studienjahrs:

*„Lucia ist 16 Jahre alt und geht noch in die Schule. Sie ist ein kleines Mädchen mit vielen Träumen. Ihr Hobby ist Literatur und besonders englische Literatur. Sie hat keine Geschwister und hat die Kindheit allein verbracht. Ihre Freunde waren die Bücher. Sie träumte immer von einer wahren Freundin. Nach der Schule besuchte sie einen Literaturverein. Dort lernte sie Lisa kennen. Sie hatten das gleiche Alter und die gleichen Interessen. Eines Tages bekam Lucia einen Vorschlag an einem Schüleraustausch teilzunehmen und nach England zu fahren. Sie war froh und nahm diesen Vorschlag an. Die beiden Freundinnen versprachen sich jeden Tag Briefe zu schreiben, aber alles ging nicht so wie sie geplant hatten und nicht so wie Lucia dachte.“*

*Montag*

*„Heute bekam ich den Brief vom Schüleraustausch. Ich fahre nach England als Austauschschülerin. Meine Eltern sind sehr froh, aber ich nicht. Zuerst wollte ich fahren, aber jetzt bin ich unsicher. Ich weiß nicht, wie ich dort lernen werde. Das wird wahrscheinlich sehr schwer für mich. Englisch verstehe ich gut, aber auf Englisch zu lernen, weiß ich nicht.“*

*Mittwoch*

*Am 1. September soll ich schon nach England fliegen. Meine Eltern helfen mir alles zu kaufen und geben gute Ratschläge. Ich werde meine Mutter vermissen. Ich werde Lisa vermissen. Lisa, meine beste Freundin: „Wie werde ich dort ohne dich?“*

*Sonntag*

*Ich soll eigentlich Englisch verbessern, und dieser Schüleraustausch ist wichtig für mich. Ich werde neue Freunde kennen lernen und etwas Neues sehen und erleben.*

Donnerstag

*Morgen soll ich abfliegen. Ich bin so traurig. Ich bin nie allen irgendwohin gereist. Wie werde ich mich dort einleben? Aber ich soll, denn das ist eine gute Möglichkeit ein bisschen selbständig zu sein.*

Dienstag

*Seit zehn Tagen bin ich in England. Ich wohne in einer Gastfamilie. Alle sind sehr nett und freundlich zu mir, aber ich fühle mich nicht so gut, denn ich habe denselben Alptraum und kann nicht schlafen. Das ist zu schwer für mich.“*

„Liebes Tagebuch,

*heute verging ein neuer Tag in England. Ich lebe hier schon seit drei Wochen, aber diese Stadt und dieses Haus sind mir immer noch fremd. Um 6 Uhr bin ich heute aufgewacht, ich hatte eine schlechte Nacht, es war immer dieser Alptraum. Das Zimmer gehört mir nicht, das Bett gehört mir auch nicht, ich fühle mich hier fremd. Ich bin nervös. Um halb acht kam Sarah, und wir gingen zur Schule zusammen. Hier habe ich nicht so viele Freunde wie in Deutschland, aber meine Mitschüler sind freundlich zu mir. Um 15 Uhr bin ich nach Hause gefahren. Ich habe Hobbys: lese Bücher, höre Musik, aber heute war ich müde um etwas zu lesen oder zu hören. Um 19 Uhr habe ich mit meiner Gastfamilie zu Abend gegessen. Es war gut, wir haben viel gesprochen. Hier ist gut und interessant, aber ich vermisse mein Haus und meine Eltern.“*

*„Heute bin ich so traurig, weil es draußen keinen Schnee gibt. Warum ist es so kalt und ich bin hier. Ich will schlafen, aber ich kann nicht. Wo bin ich? Es ist nicht mein Zimmer. In meinem Zimmer ist wärmer als hier und sind verschieden Dinge, Spielzeuge Magazine. Hier sind nur Bücher und Zimmerpflanzen. Dieser Austausch ist sehr wichtig für mich, aber meine Familie und Freunde auch. Ich habe ziemlich lange meine Freundinnen Lisa und Katja nicht gesehen. Ich habe viele neue Erfahrungen und Erlebnisse, über die ich ihnen erzählen wollte. Ich muss schlafen, aber ich denke, denke und denke nach. Dieses Zimmer macht mich nervös, und ich habe nur schreckliche Alpträume. Ich kenne Sarah, aber sie ist nur meine Mitschülerin, nicht meine Freundin, und ich kann mit ihr nicht über alles reden.“*

Wie die oben erwähnten Beispiele zeigen, haben die Studenten unterschiedliche Textformen für die Vorgeschichte der literarischen Figur

Lucia ausgesucht. Man sieht, wie die Studenten versuchen, diese Figur aus eigener Perspektive, aus eigener Erfahrung und aus eigener Phantasie zu zeigen, und wie man beobachtet, haben die Inhalte der oben gegebenen Texte mehr Unterschiede als Ähnlichkeiten. Das Thema dieses literarischen Auszuges ist den Studenten des zweiten Studienjahrs sehr nah, deswegen kann man auch persönliche Einstellungen der Studenten zur Hauptperson fühlen. Diese kreativen Schreibübungen führen zu einer Neubewertung der literarischen Figur aus eigener Perspektive und aus eigener Einsicht.

Eine sehr beliebte Methode der Arbeit mit literarischen Texten ist die Fortsetzung einer Geschichte. Die Studenten bekamen auch die Aufgabe das Ende zu diesem Auszug zu schreiben. Der Auszug aus dem literarischen Text „Ganz weit weg“ von Berit Bretschneider aus dem Kursbuch AusBlick 1 (Frischer-Mitziviris, Janke-Papanikolaou 2012) inspirierte die Schüler zu folgenden Fortsetzungen:

*„Lucia weiß nicht, was sie tun soll. Sie will Lisa nicht verlieren, aber sie mag auch Sarah sehr. Sarah ist freundlich und nett, ein bisschen schüchtern und hilfsbereit. Lucia mag viel Zeit mit Sarah verbringen, denn Sarah ist immer für sie da, und sie hat keine Freundin hier in England. Lucia war nervös, als sie die Mail von Lisa über Katja und das Wochenende las. Sie will nicht zurück schreiben. Obwohl sie Lisa vergessen will, ruft sie jeden Tag ihre Mails ab, aber dort gibt es keine Mails von Lisa. Sie kann nicht verstehen, wie Lisa sie so leicht vergessen hat. „Lisa hat unsere Freundschaft verraten“, denkt Lucia, während sie einige Fotos im Computer sieht. Sarah kommt jeden Tag zu Lisa, sie verbringen viel Zeit zusammen, denn Lucia ist traurig, und Sarah versteht, dass Lucia ihre Hilfe braucht. Sie organisiert immer etwas Neues für Lucia, Ausflüge, Spaziergänge durch die Stadt. Lucia beginnt öfter zu lachen, spürt die Sorge von Sarah. Aber obwohl Sarah eine gute Freundin ist, hofft Lucia, dass Lisa sie nicht vergessen wird.“*

*„Heute bin ich so traurig, weil ich meine Freundinnen in Deutschland vermisste. Ich kann mir nicht vorstellen, dass Sarah meine neue Freundin sein wird, obwohl wir uns gut verstehen. Meine Freundinnen aus Deutschland sind weit, sie haben schon andere Freunde, andere Erlebnisse. Ich schreibe an sie, aber unsere Freundschaft ist nicht wie früher. Lisa und Katja sind distanziert, und wir können nicht über alles reden.“*

*„Da die Gasteltern von Lucia sehr oft auf Dienstreise sind und ihre Tochter mitnehmen, bleibt Lucia oft allein. Zum Glück hat sie in England Sarah kennen gelernt. Sie gehen in dieselbe Klasse und sehr oft übernachtet Lucia bei Sarah. Seit einiger Zeit macht Lucia sich Sorgen, denn Lisa schreibt an sie sehr selten. Aber sie hat mit Sarah gleiche Interessen und sie ist sehr nett und hilft ihr bei den Hausaufgaben und der englischen Sprache. Lucia weiß nicht, was sie tun soll. Sie will Lisa nicht verlieren, aber sie mag auch Sarah sehr. Sie hat nachgedacht und eine Lösung gefunden: sie hat bald Geburtstag und lädt Lisa nach England ein. Sie hat Geld gespart und kann eine Flugkarte für Lisa kaufen. Das ist die beste Möglichkeit für alle drei, einander besser kennen zu lernen und Zeit zusammen zu verbringen.“*

Die oben erwähnten Beispiele der Fortsetzung des literarischen Auszuges zeigen, wie die Textfortsetzungen inhaltlich und sprachlich verschieden sein können, wie sich die Phantasie und die Kreativität der Studenten entwickeln. Man sieht, wie sich die Studenten in andere Wirklichkeiten und Perspektiven eintauchen, und diese „andere“ Welt stimuliert die Studenten zum Schreiben.

Zusammenfassend kann man sagen, dass es das Anliegen solcher Aufgabe im Fremdsprachenunterricht in erster Linie ist, die Möglichkeit den Schülern und den Studenten zu eröffnen, persönliche Empfindungen und Erfahrungen zu entdecken und zu bearbeiten, die Gespräche in der Fremdsprache über Schreiben und Geschriebenes zu fördern, bewusst eingesetzte „Schreibhindernisse“ zu überwinden. Kreatives Schreiben hilft die Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikationsformen der Lernenden zu entwickeln. Das Schreibvermögen der Schüler und der Studenten wird dadurch verbessert, dass sie freie Texte mithilfe einer motivierenden, fantasieaktivierenden Schreibenregung erstellen.

### **Referințe bibliografice:**

Bischof, M., Kessling, V., Krechel, R. Landeskunde und Literaturdidaktik.

Berlin: Langenscheidt, 1999. 183 s. ISBN 3-468-49677-X.

Brinkschulte, M. & Grießhaber, W. (2000) Übernahme und Kreativität auf dem Weg zur Konvention. Ausländische SchülerInnen Schreiben mit dem Computer in der Zweitsprache. In: Münster: Palm Paper, 2000/3.

Böttcher, Ingrid. Kreatives Schreiben. Cornelsen Verlag, Berlin 1999.

Fix, Martin. Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. UTB Verlag, Schöningh. 2006

Frischer-Mitziviris, A., Janke-Papanikolaou, S., AusBlick 1, Brückenkurs, Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene B1, Kursbuch, Hueber Verlag 2012

Jašová, Marcela: Arbeit mit literarischen Texten im DaF Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger. Diplomarbeit Brünn 2009 [http://is.muni.cz/th/160341/pedf\\_m/Diplomova\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/160341/pedf_m/Diplomova_prace.pdf) (31.03.2011)

Kast, B. Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, 1985. 352 s. ISBN 3-468-49433-5.

Spinner, Kaspar H. Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imagination Kognition. Kallmeyer – Klett Verlag, Seelse. 2006

Weiß, S. Kreativitätsförderung, In: Kiel, Ewald (Hrsg.): Unterricht sehen, analysieren, gestalten 2008

Werder, Lutz von. *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden: Marix-Verlag, 2007

## ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРИБАУТОК)

Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ

к. пед. н., доцент

*Бельцкий государственный университет им. А. Руссо*

**Abstract:** *The author of the work regard the problem of the ethno-cultural development of children in the conditions of pre-school institutions of the Republic of Moldova. The paper highlights the main directions of ethno-cultural development of children and it shows the role of folk jokes in the ethnopedagogization of the educational environment. Particular attention is paid to the disclosure of the technique of use folk jokes in the pedagogical process, the development of children's sense of belonging to the cultural heritage of his nation.*

**Ключевые слова:** *этнокультурное развитие, этнопедагогическая среда, детский фольклор, прибаутки, дошкольное учреждение, выразительность речи.*

В образовательном пространстве Республики Молдова возрос интерес общества к культуре народов, представители которых живут на данной территории. В свете современной тенденции развития педагогики учебно-воспитательный процесс должен учитывать этнокультурное многообразие и осуществляться в форме диалога



культур. В связи с этим целью этнокультурной подготовки является приобщение детей к полноценной жизни в условиях многокультурной мировой цивилизации. Ученые-педагоги (С. Федорова 2017, Г. Волков 2001, В. Матис 1999 и др.) считают, что создание условий для этнокультурного развития детей – одна из социально-педагогических задач, стоящих перед дошкольными учреждениями. Поэтому работу по этнокультурному развитию детей следует вести в следующих направлениях:

- уточнить куррикулярные темы и провести их анализ с целью выявления имеющихся резервов для усиления этнокультурологической направленности изучаемого материала;
- определить параллели в традициях и обычаях народов совместного проживания, сопоставить малые жанры устного народного творчества;
- обеспечить постепенное усложнение материала о культурных особенностях региона для детей разных возрастных групп;
- подобрать новые технологии обучения в условиях диалога культур, представляющие собой единство когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов личности ребенка;
- использовать активные методы приобщения к разным культурам, ставящим ребенка в позицию субъекта деятельности.

Реализация данных направлений деятельности дошкольного учреждения связана с созданием полноценной «этнокультурной среды, трактуемой как содержание окружающего детей пространства, особенности которого заданы компонентами этнической культуры (языковым, этнопсихологическим, социо-нормативным компонентом материальной культуры), характеризующими его качественную сторону» (Федорова 2017: 35). Следует отметить, что этнопедагогическая среда – часть педагогической среды, которая окружает личность, позитивно влияя на ее развитие, и представляет собой совокупность всех условий жизни с учетом этнических особенностей. Родной язык – доминирующий фактор этнопедагогического аспекта рассматриваемой проблемы.

В теории дошкольного воспитания доказано, что устное народное творчество способствует осмыслению как личности самого ребенка, так и личности ребенка другой национальности, дает верные

духовно-нравственные ориентиры (Акулова 2007, Усова 1972 и др.).

Педагогическая практика показывает, что фольклор обладает большим воспитательно-развивающим потенциалом, способствует поддержанию регламентационных норм общества. В то же время в методическом плане применение фольклорных текстов, в том числе и прибауток, как ценного средства развития родной речи, является недостаточно изученным. Отдельные аспекты этой проблемы раскрыты в исследованиях Ольги Акуловой, Натальи Ширяевой, Надежды Карпинской и др. Мы можем констатировать, что недостаточная разработанность данной проблемы в теории и ее практическая значимость для освоения детьми родного языка, являются несомненно актуальными.

В русле нашего исследования важно рассмотреть понятие «прибаутка как жанр детского фольклора». В научной фольклористике прибаутка рассматривается как «произведение шуточного характера, малый жанр русского народно-поэтического творчества» (Краткая литературная энциклопедия 1968:971).

В этнопедагогике прибаутка трактуется как игровая деятельность взрослого с ребенком на уровне слова, понятия, смысла. От народных игр прибаутки отличаются тем, что не сопровождаются обязательными игровыми действиями. Педагогической целью прибаутки является формирование у воспитанника словесно-понятийного опыта. Используя необычные приемы и элементы фантастики, прибаутки развивают воображение ребенка, стимулируют его умственное развитие: воспитаннику необходимо представить, как «утки играют в дудки», «кошки шьют ширинку/полотенце», а «ворон в красных сапогах, в позолоченных серьгах играет во трубу». Художественные достоинства прибауток: яркая образность, рифма, динамичное развитие сюжета, употребление формул («Скок-поскок...», «Жили-были...», «Трах-трах...» и т.д.), ограниченный круг действующих лиц; простота фабулы; доступность словаря; четкость синтаксиса. В прибаутках мы видим образную систему действий животных и птиц (петушка, курочки, уточки, мышки, кошки, свинки, козы, сороки и др.). Прибаутки представляют простые истории с элементарным сюжетом. Например: «Ах ты, свинюшка с поросятами, ты зачем ходила к речке за гусятками? В речке гусятки купались, а

твои поросятки забоялися» (в обр. И. Комовской). Формы прибауток: шуточный диалог, обращение, цепочка необычных событий, смешной эпизод, построенный на алогизме.

Исследования (Акулова 2007, Усова 1972, Н. Карпинская 2012 и др.) убедительно доказали, что детский фольклор интересен и актуален для широкого использования в художественно-речевой и театрализованно-игровой деятельности. Они установили, что в этих видах детской деятельности дошкольники активно приобщаются к устному народному творчеству, усваивают родной язык, который несет в себе генетическую программу рода.

Цель нашей опытно-педагогической работы в ДОУ № 3 мун. Бельцы заключалась в том, чтобы выделить прибаутки, доступные пониманию и исполнению детьми старшего дошкольного возраста, и разработать методику использования прибауток в этнопедагогизации процесса дошкольного учреждения, развить чувство сопричастности к культурному наследию своего народа. При отборе прибауток мы учитывали следующее:

- яркая образность героев и занимательный сюжет;
- динамичная смена действий и многократные повторы;
- простота и ясность композиции;
- разнообразие средств языковой выразительности;
- рифмы и ритмичность;
- близость текста детскому опыту;
- возможность применения в театрально-игровой деятельности.

В процессе работы мы использовали широко известные прибаутки: «Петушок, петушок», «Кошкин дом», «Котя-котенька», «Дедушка Ежок», «Коза-хлопота», «Была курочка рябенька...», «Ах ты, котинька», «Летел соколок», «Барашеньки, крутороженьки», «Свинка Ненила», «Сова-совинька» и др.

Практическая работа по этнокультурному развитию детей посредством маленьких сказок в стихах – прибауток осуществлялась в нескольких направлениях:

- ознакомление с прибаутками, интерпретация их художественного образа и исполнение разных жанров прибауток;

- активное освоение вербальной и невербальной выразительности при исполнении прибауток;
- организация театральных игр, в которых дети были и «режиссерами» и «артистами».

Главная задача – формирование у детей позиции активного слушателя, способного понять содержание фольклорного текста, эмоционально на него откликнуться, выразить свое отношение к герою, оценить значение выразительных средств языка для раскрытия художественного образа и отразить содержание прибаутки в театрализованных играх.

На вводном занятии на тему: «Что такое прибаутки?» мы закрепляли представление детей о прибаутке как малом жанре детского фольклора и развивали умение слушать выразительное чтение воспитателя, впитывать информацию об окружающей действительности, расширяя свой этнокультурный кругозор. На вопрос «Любите ли вы слушать прибаутки – маленькие «народные сказочки?»» дети отвечали «Нет», объясняя это тем, что прибаутки рассказывают только маленьким детям. Далее мы предложили послушать начало очень известной прибаутки «Петушок», а затем ее продолжить:

*–Петушок, петушок, золотой гребешок...*

Большинство детей продолжили следующие строки правильно:

*Маслена головушка,*

*Шёлкова бородушка,*

*Что ты рано встаешь? ...*

Последние две строчки они не смогли вспомнить:

*Что ты громко поёшь,*

*Ване спать не даёшь?*

Игра «Найди рифму» помогла не только запомнить её содержание, но и закрепить произношение шипящего звука «ш» : *петуш*ок – *гребеш*ок; *головуш*ка – *бородуш*ка; *поёш*ь – *даёш*ь, почувствовать музыкальность русской речи.

Первый вариант исполнения «Петушка» Олей 3. отличался монотонностью, безразличием к образу петушка. Фрагмент, который был знаком ребёнку, произносился в более быстром темпе, громко, а

плохо запомнившиеся строки – с паузами, нарушениями логического ударения, тихо. Мы обратили внимание, что дети, воспринимая прибаутку, сосредотачивались на содержании: внешнем виде петушка (золотой гребешок, маслена головушка, шёлкова бородушка) и его действиях («рано встаёшь», «громко поёшь»). Самостоятельное исполнение потешки продемонстрировало низкий уровень «интонационного чутья» детей. Однако, прослушав эту же прибаутку, исполняемую Машей К. и Сашей Р., интуитивно сравнили их чтение с эталоном (исполнение воспитателем). Они отмечали следующее: Маша К. читала сначала быстро, а потом медленно; она не любит петушка и ей не жалко Ваню; Саша Р. читал интересно, выразительно; он выразил свою любовь к петушку и говорил ласковым голосом. Повторные исполнения прибаутки детьми отмечались большей интонационной выразительностью, соответствующей фольклорному тексту.

Прибаутки как вид этнокультурной деятельности отражают связи в целостном народном пространстве. Так, героя прибаутки «Заяц» помещают в среду обитания, которая не соответствует его образу жизни, и дети должны были объяснить эту комичную ситуацию:

*Бегал заяц по болоту,  
Он искал себе работу.  
Да работы не нашел.  
Сам заплакал и пошел.*

Старшие дошкольники знают, что у зайца длинные сильные задние ноги и поэтому у него быстрый бег скачками. Они сделали вывод: «Заяц не может бегать по болоту, он провалится в болото, в трясины. Ведь он приспособился жить в лесу, кушать траву, кору деревьев и прятаться от волка и лисы». Следует отметить, что дети находили рифму в тексте: «болоту – работу», «нашел – пошел», отмечали прием «очеловечивания» зайца («зайцы не плачут, потому что они не люди»).

На занятиях мы раскрывали значение выразительных средств для передачи характеров и эмоциональных состояний героев, показывали общее настроение произведения (ласковое, шуточное...). На вопрос: «Объясни, почему в прибаутке «Как у нашего кота»

используются разные слова: в начале героя называют просто «котом», затем «котиком», а в конце «котенькой». В целом дети осознали, что кота можно называть ласково «котиком» и очень ласково «котенька».

В процессе приобщения к устному народному творчеству широко использовался приём «словесного рисования» картин, описанных в прибаутке. Например, выразительно читали прибаутку-шутку «Как у наших у ворот муха песенку поёт, комар подпевает, муху нагоняет, ножку об ножку постукивает, сапог о сапог пощёлкивает». На вопрос: «Как вы представляете поющую муху и комара?» дети описывали их так: «Муха Жужа – певица. Она большая и зелёная, в шляпке. Муха-певица весёлая и довольная, машет крылышками и поёт смешную песенку. Комар в красных сапожках и чёрной жилетке увидел муху и начал звонко подпевать мухе, пощёлкивал и постукивал каблучками. Потом они начали весело танцевать как артисты на сцене».

Дети подбирали точные слова, представляя образ мухи и комара, говорили соответствующими голосами героев, сопровождали чтение текста подходящими жестами и мимикой, определяли эмоциональное состояние героев. Для этого мы использовали пиктограммы, которые отражали эмоциональное состояние человека: радость, печаль и т. д. Методические приёмы, используемые нами, помогли детям приобрести эмоционально-чувственный опыт. Они «нарисовали портреты героев» и представили ярко и наглядно-образно ситуацию, описанную в «сказочке». Большинство детей исполнили прибаутку «Муха и комар» выразительно-эмоционально, стремились передать отношение рассказчика к содержанию текста и его героям.

Этнопедагогическая образовательная среда обеспечивалась процессом амплификации – обогащением развития детей за счет использования разнообразных видов деятельности (учебно-познавательной, изобразительной, театрализованно-игровой и т.д.), насыщенной этнокультурным содержанием.

Работа детей в центрах «Библиотека» и «Театрально-игровая деятельность» носила этнокультурную направленность.

В свободное время в центре «Библиотека» дети рассматривали детские книги, в которых прибаутки были проиллюстрированы знаменитыми художниками. Например, «Песенки-потешки» (Л.,

1980; в обработке И. Комовской с рисунками Ю. Васнецова). Яркие образные иллюстрации с элементами сказочности заинтересовали детей. Так, к прибаутке «Барашеньки, крутороженки ...» изображены три кудрявых барашка, которые весело шагают по дорожке на тонких ножках и играют на скрипочках. Они проходят мимо сказочных домиков, а Ванечка смотрит в резное окошко и слушает музыку. Сюжетная картина дополняется образами совицы с большими глазищами, смотрящей на них из леса и козлища с рогами из хлевища – персонажами «стихотворной сказочки».

В центре «Театрально-игровая деятельность» предлагался игровой реквизит для театрализаций, что стимулировало интерес к самостоятельной деятельности по мотивам любимых прибауток. Приведем пример театрализации прибаутки «Летел соколог». Действующие лица: автор, соколог, бабка, дедка.

Автор: *«Летел соколог через бабушкин дворок, уронил сапожок».*

Соколог: *«Подай, дедка, сапожок! Подай, бабка, сапожок!»*

Бабка: *«А нам недосуг! Нам коровушку доить!»*

Дедка: *«Нам телёночка поить!»*

Бабка и дедка: *«Малых детушек кормить!»*

Вместе с детьми мы обсуждали интонационную выразительность речи героев: голос соколка (тонкий, пронзительный), деда (хриплый, низкий), бабки (тонкий, дрожащий), что помогло создать художественный образ прибаутки.

В процессе игры происходили позитивные изменения в выразительности устной детской речи. Они осознавали типичные черты героев прибаутки. Приобретение «актёрских» навыков оказало влияние на самостоятельный выбор детьми инсценировок по мотивам народных прибауток: «Кошкин дом», «Курочка по сеничкам...», «Наши утки с утра...», «Пошла Маня на базар».

Таким образом, изучение проблемы этнокультурного развития детей в условиях ДОО позволяет сделать выводы:

- необходимо создавать этнокультурную образовательную среду (оформление этнокультурных центров);

- разрабатывать этнокультурные технологии изучения русского народного творчества;
- широко использовать прибаутки в педагогическом процессе, которые воспитывают уважение к традиционной народной культуре, художественный вкус, стимулируют умственное развитие, развивают речевую культуру и, особенно, выразительность устной речи детей, обеспечивают возможность ребенку полно выразить себя в художественной деятельности.

## 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.

Волков, Геннадий. *Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного процесса*. Москва, 2001.

Карпинская, Надежда. *Художественное слово в воспитании детей (ранний и дошкольный возраст)*, Москва, 2012.

*Краткая литературная энциклопедия: в 9-ти т.* Гл. ред. Т. Сурков. Москва, 1968, т. 5.

Матис, Владимир. *Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе: автореф. дис. ... канд. пед. наук*. Барнаул, 1999.

Усова, Александра. *Русское народное творчество в детском саду*, Москва, 1972.

Федорова, Светлана. *Этнокультурное развитие детей. Психолого-педагогическое сопровождение : учеб. пособие*, Москва, 2017.

Ширяева, Наталья. *Педагогический потенциал народного творчества: технологии изучения жанра прибауток* в Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки, 2012, № 2, р. 63-65.



# INTEGRATING ARTS IN TEACHING ENGLISH IN THE MOLDOVAN SCHOOLS

Victoria MASCALIUC,

lect.univ., dr.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Rezumat:** *Prezentul articol se focusează pe conceptul de integrare a artelor la lecțiile de limbă engleză. Se trece în vizor evoluția conceptului de integrare a artelor în predarea diferitor conținuturi și implementarea acestor lecții în secolul al 20-lea. Ca urmare, se propune o lecție care coagulează concepte curriculare moderne: (1) învățarea conținutului; (2) dezvoltarea abilităților; (3) integrarea artelor în predarea limbii engleze.*

**Cuvinte cheie:** *învățare integrată, abilitățile secolului al 20-lea, integrarea artelor, clasa a 7-a, carte poștală 3D.*

## Introduction

The biggest challenge in education is to develop skills and abilities at students that will help them integrate their learning in day-to-day life. This certain type of learning is a student-oriented and helps in developing integrated abilities. In the education field, the term "integrated learning" is explained in many different ways. M. Huber states that integrated learning means making connections within a major, between fields, between curriculum, co-curriculum, or between academic knowledge and practice (Huber 2005). Through integrated studies, a wide range of possibilities is opened to the students (integration brings together traditionally separate contents for a more authentic understanding of students). Veronica Boix Mansilla, cofounder of the Interdisciplinary Studies Project at Project Zero, explains "when students can bring together concepts, methods, or languages from two or more disciplines or established areas of expertise in order to explain a phenomenon, solve a problem, create a product, or raise a new question, they are demonstrating interdisciplinary understanding".

U. Laur-Ernst (1999) argues that learning should involve certain aspects of the learner's total being. Sharply opposed to traditional education with its dissected view of the learner's being, integrated learning involves the cognitive, emotional and psycho-motor facets of the student participating in the learning activity. This means that students learn to

involve, though not necessarily to the same extent, all facets of their beings in every action and situation that they encounter. N. Alexandrov and R. Ramirez-Velarde (2013) state that integrated learning is a process built on interactive learning in a social setting. The definition is based on the natural learning cycle described by David Kolb (2001). This cycle consists of four dynamic parts: concrete experience, reflective observation, abstract hypothesis and active testing. The role of the facilitator in this process is to create a setting in which students can freely and naturally move, act to develop critical thinking, innovative actions and emancipatory will through interactions in social settings, as in the context of real life.

### **Integration from the diachronic perspective**

The concept of integration started to be reframed and implemented in the 90s. It was a renewed interest in making different disciplines work together. The ideas of integration are closely related to the ideals of progressive education at the end of 19<sup>th</sup> century and the beginning of 20<sup>th</sup> century. The emphasis of progressive educators on the child-centered curriculum and holistic learning promoted the idea of integration between curricular subjects. John Dewey, a prominent figure in the formation of the ideals of progressive education, regarded experience and aesthetic experience as the basis around which education should revolve (Dewey 1934). Arts education gained popularity as part of John Dewey's Progressive Education Theory<sup>10</sup>. The first publication that describes the interaction between the arts and other subjects taught in the American schools was Leon Winslow's *The Integrated School Art Program (1939)*. The role of arts education in schools was reduced after this publication due to the political leanings and financial well-being of the country.

Still, according to Liora Bresler's words<sup>11</sup>, during the 70s and 80s,

---

<sup>10</sup>John Dewey (October 20, 1859 – June 1, 1952) was an American philosopher, psychologist, and educational reformer whose ideas have been influential in education and social reform. Dewey is one of the primary figures associated with the philosophy of pragmatism and is considered one of the fathers of functional psychology. A Review of General Psychology survey, published in 2002, ranked Dewey as the 93rd most cited psychologist of the 20th century. A well-known public intellectual, he was also a major voice of progressive education and liberalism Progressive Education Theory.

<sup>11</sup>Liora Bresler is a Professor at the University of Illinois, Urbana-Champaign. She is also the Hedda Anderson Chair in Lund University, Sweden (Visiting); a

there appeared two adherents of arts integration: Harry Broudy and Elliot Eisner. H. Broudy advocated for the arts integration that might strengthen students' imagination. He claimed that imagination is inseparable part of learning and should be cultivated in schools. In his work *Enlightened Cherishing* (1994), he recommended the integration of aesthetic education into all subject. H. Broudy added that the arts are important to varying types of cognition. He claimed that the arts are interactive and due to this, they bring a deeper understanding of the world; the arts move learning beyond what is written or read (Bresler 1995). Cassandra B. Whyte also contributed to arts integration in the curriculum. The linguist pointed out the importance of artistic experiences for students to inspire creative and independent thought processes (Whyte 1973). Up to the present days, Common Core<sup>12</sup> and its close adaptations are moderating the models of learning in schools. They believe that the arts approach and arts integration in every subject is to change the way of old education, making it more interesting and diverse.

### **Integrating arts in the 7th grade in the Moldovan schools**

In Moldova, integration is a rudimentary theory that the Ministry of Education, Science and Research is striving at implementing. The academic community is not very happy about it, but the recommendation should be taken into account. As a tentative integrated arts lesson, we have chosen Unit V. Lesson 1. Form 7. We have chosen pop-up card making as a product of the arts integration in 7<sup>th</sup> form. There are five stages that the

---

Professor II at Stord/Haugesund University College, Norway; and an Honorary Professor in the Hong Kong Institute of Education. Other positions include distinguished visiting professorships at Stockholm University, Sweden, (2009-2011) and at the University of Haifa, Israel (1994/5). Her interdisciplinary work focuses on the arts and qualitative research methodology. In her various editorship roles in books and special issues of academic journals, she has sought to bring together intellectual communities across arts disciplines and cultures to address key areas, for example, early childhood, curriculum and cultural context

<sup>12</sup>The Common Core State Standards Initiative is an educational initiative from 2010 that details what K–12 students throughout the United States should know in English language arts and mathematics at the conclusion of each school grade. The initiative is sponsored by the National Governors Association (NGA) and the Council of Chief State School Officers (CCSSO) and seeks to establish consistent educational standards across the states as well as ensure that students graduating from high school are prepared to enter credit-bearing courses at two- or four-year college programs or to enter the workforce.

pupils should pass through. Here the pupils are taught content and developed skills through drawing and hand-made creation.

### Objectives:

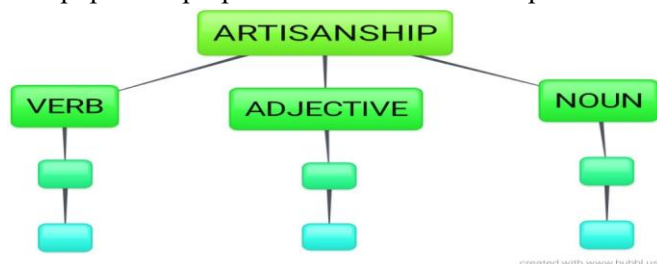
- to get acquainted and train the proposed vocabulary;
- to use the lexemes in sentences;
- to make up dialogues training the proposed vocabulary;
- to develop critical thinking and creativity through pop-up card making;
- to retell the text using the designed pop-up card;
- to evaluate the peers' pop-up cards by revising IF CONDITIONAL;
- to develop public speaking skills through the simulation of an interview using the *artisanship* vocabulary.

<https://www.youtube.com/watch?v=9yCcQMhzk-g>

### Stage I. Brainstorming the proposed topic

#### Let's make a spidergram together (7 minutes)

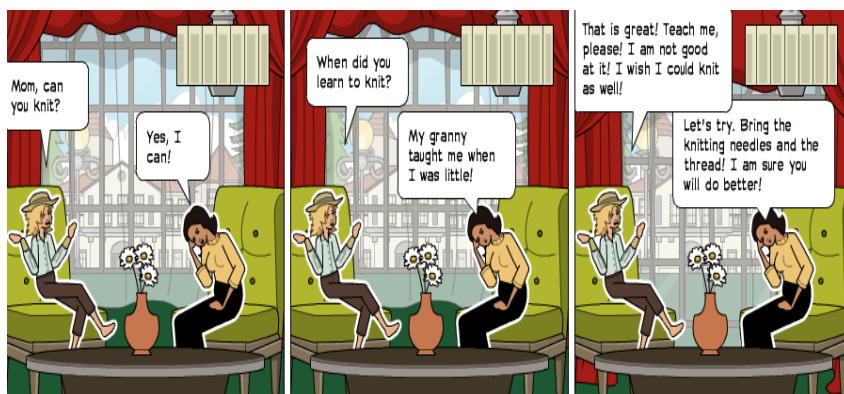
The pupils are proposed to brainstorm the topic.



### Stage II. Simulating a dialogue

The pupils have to use the directions and simulate the proposed dialogue.

They are allowed to use other lexemes that belong to the artisanship topic.



### Stage III. Reading the text and making pop-up cards (10 minutes)

The students are divided into 4 groups. The text from the 7<sup>th</sup> form textbook is divided into 4 parts. The students are asked to read the portion and to represent the content of the provided portion throughout a drawing. The drawings are to help the class to get the general idea of the whole text and facilitate the process of pop-up card creation

#### LEARNING THROUGH ART

Children's creative work has always been appreciated. School is the fundamental place where pupils develop skills in different artisanship domains.

Manual work is widely practised by people from an early age. Pupils learn to create art at Handicraft lessons. The teachers train them how to use various instruments such as crochet hooks, knitting needles, carving knives, needles, etc. These magic tools bring children lots of ideas when working with them. Making flower compositions and different appliqués is taught at Design lessons.

At Drawing lessons pupils learn to work with brushes, water colours and oil paints. At Photography

Club children learn to take pictures. Traditionally, every school holds creative work exhibitions at which pupils display their pieces of art, such as tapestries, drawings, paintings, different flower compositions, seed and other appliqués, sculptures, carvings and photos etc. These exhibitions help schools underline learning through art.

When guests see the variety of articles made by children they are surprised at their great skills. These articles attract the eye because they represent real wonders.

The best pieces of work are sent to the city/town exhibitions of children's creative works where lots of visitors come and admire them.

### Retelling using pop-up cards (10 minutes).

The teacher offers a **series of materials** for the pop-up cards creation. There are given some papers with the words that have to be a part of the pop-up card. The students are given **ten minutes** to make the pop-up card. Each page of the pop-up card should contain a **key word**.

The students retell the text using the made pop-up card. The first student is not evaluated. Then, the peer evaluation follows. Each student is given a **rubric and formulas** to be used to evaluate the retelling and the pop-up card. Moreover, the students have to use the structure **IF I had to make a pop-up card, I would use another color.** in the evaluation speech.

### Stage IV. Evaluating the pop-up cards.

CATEGORY	4	3	2	1
<b>Attractiveness</b>	The card is exceptionally attractive in terms of design, layout, and neatness.	The card is attractive in terms of design, layout and neatness.	The card is acceptably attractive though it may be a bit messy.	The card is distractingly messy or very poorly designed. It is not attractive.
<b>Title</b>	Title can be read from 6 cm. away and is quite creative.	Title can be read from 4 cm away and describes content well.	Title can be read from 4 cm away and describes the content well.	The title is too small and/or does not describe the content of the card well.
<b>Graphics -Clarity</b>	Graphics are all in focus and the content easily viewed and identified.	Most graphics are in focus and the content easily viewed and identified.	Most graphics are in focus and the content is easily viewed and identified.	Many graphics are not clear or are too small.
<b>Content - Accuracy</b>	At least 8 accurate facts are displayed on the poster.	5-6 accurate facts are displayed on the poster.	3-4 accurate facts are displayed on the poster.	Less than 3 accurate facts are displayed on the poster.
<b>Graphics - Originality</b>	Several of the graphics used on the card reflect an exceptional degree of student creativity in their creation and/or display.	One or two of the graphics used on the card reflect student creativity in their creation and/or display.	The graphics are made by the student, but are based on the designs or ideas of others.	No graphics made by the student are included.

### Formulas to facilitate the pupils' discourse production:

The card is attractive, neat and not messy. It is worth 4 points for attractiveness.

The title is... It is worth.... for title.

The content of the card is easily seen. It is worth ... for graphics clarity.

The card describes ..... facts. It is worth ....for content accuracy.

The card design is creative. It is worth ... for graphics originality.

### Stage V. Interview using the pop-up card (1 stands for the first speaker, 2 stands for the second speaker).

1.This is Balti News. We are today in school 17, speaking to **Ion** who is in the 7<sup>th</sup> form. He is the inventor of the pop-up cards. Would you like to tell when you made your first card?

2.I created the first card ...

1.Great ... What was the card about?

2.It was about ...

1.Have you ever exhibited this card anywhere?

2.I exhibited it last week in our museum.

1.What would you do, if you had the chance to teach this art to your colleagues?

2.If I had the chance, I would provide materials, show them how to perform this creative work.

## Conclusion

The notion of arts integration has appeared not so long ago, but it is highly used in TEFL methodology. There are a lot of advantages of integrating arts in teaching English. Arts integrated lessons improve concentration and memory, increase pupils' motivation and interest, stimulate higher level-thinking and encourage joyful and active learning. Arts bring a sense of community to a group, help pupils absorb the provided content and impel imagination. The lesson that we have refreshed suggests that when arts are integrated well they have a great impact on students' multifaceted development. We are sure that this type of lessons might make pupils achieve better results both in content and skills development. Integrated components from arts bring interest, joy, diversity into the English lessons, motivating the students and awakening their interest to study it. Through acting, singing, improvising and hand-made creation at English lessons, students find themselves in another world of studies. In this world, they feel happy, relaxed, and interested in learning as much as possible.

## References:

- Alexandrov, N.S., Ramirez-Velarde, R.V. The Integrated Learning Process, Metacognition, and Collaborative Learning. In: *Technological Advances in Interactive Collaborative Learning*, 2013.
- Bresler, L., The Subservient, Co-Equal, Affective, and Social Integration Styles and their Implications for the Arts, In: *Arts Education Policy Review*, 1995, no. 95, pp. 31-37.
- Broudy, Harry. S, *Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education Paperback*, Illinois, University of Illinois Press, 1994.
- Dewey, J. *Art as Experience*, New York, Perigee Books, 1934.
- Huber, M. T., Hutchings, P, *Integrative Learning: Mapping the Terrain*. Washington, ERIC Clearinghouse, 2004.
- Kolb, D. *Experiential Learning Theory Bibliography*, Boston, MA: McBer& Co., 2001.
- Laur-Ernst, U. *Bridging the Skills Gap between Work and Education*. Boston, Wim J. Nijhoff and Jittie Brandsma, 1999.
- Whyte, B. C., Creativity: An Integral Part of the Secondary School Curriculum. In: *Education*, 1973, no. 94, pp. 190-191.

# SPRACHDIDAKTISCHE GRUNDLAGEN DES DAF-UNTERRICHTS IM KONTEXT DER KONTAKTIERUNG DER MUTTERSPRACHE MIT FREMDSPRACHEN

Ana POMELNICOVA, conf. univ., dr.  
*Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

**Аннотация:** Настоящая статья посвящена проблемам обучения немецкому языку студентов с различным родным языком. Формирование прочных произносительных навыков иностранного языка в условиях интерферирующего влияния родного языка чрезвычайно сложно. Данная ситуация усугубляется при овладении произносительными навыками второго иностранного языка студентами, которые в процессе обучения испытывают двустороннее влияние как со стороны первого иностранного языка, так и со стороны родного языка.

**Ключевые слова:** *phonetische Fertigkeiten, die Aussprache, die Fremdsprache, die Muttersprache, phonetische Systeme, die Artikulationsbasis, phonologische Merkmale.*

Der Erwerb von festen phonetischen Fertigkeiten in einer Fremdsprache beim ständigen Einfluss der Muttersprache ist äußerst schwierig. Wenn aber mehrsprachige Schüler, die ebenfalls seitens der ersten Fremdsprache beeinflusst werden, die Aussprache einer zweiten Fremdsprache zu beherrschen versuchen, entstehen viel größere Schwierigkeiten. In unserer Situation kontaktieren im Lernprozess Russisch/Rumänisch und Englisch/Deutsch. Diese Sprachen unterscheiden sich erheblich in ihrer Klangstruktur, sie gehören eben unterschiedlichen Sprachfamilien an.

Studenten, die mit einer zweiten Fremdsprache an der Fremdsprachenfakultät beginnen, können als Sprachträger ihrer Muttersprache und der russischen Sprache qualifiziert werden. Gleichfalls beherrschen sie auf einem hohen kommunikativen Niveau die erste Fremdsprache (in der Regel Englisch). Beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache ist der Prozess der Bildung von phonetischen Automatismen für solche Studierenden um ein Vielfaches komplizierter, da der Kontakt mehrerer phonetischer Systeme die Beherrschung der phonetischen Seite einer zweiten Fremdsprache offenbar weitgehend nicht reibungslos verläuft.



Gleichzeitig muss damit rechnen, dass die Bildung von Aussprachefertigkeiten ohne Rückgriff auf phonologisches Wissen erhebliche Fehler verursacht. Folglich ist eine vergleichende Analyse der phonetischen Systeme von Sprachen erforderlich, die in Kontakt gebracht werden.

In unserem Fall geht es um phonologische Systeme der Muttersprachen (Russisch und Rumänisch), der ersten Fremdsprache (Englisch) und der zweiten Fremdsprache (Deutsch), deren vergleichende Analyse für die Bestimmung passender Vermittlungsmethoden wichtig ist, eine neue Fremdsprache *akzentfrei* erlernen zu können (Produktion und Wahrnehmung). Laut L. V. Scerba ist «единственный путь, который в какой-то мере может гарантировать обучающимся в школьных условиях тем или другим иностранным языком избежать опасности смешанного двуязычия, -сознательное отталкивание от родного языка, когда учащиеся должны изучать всякое новое, более трудное явление иностранного языка, сравнивая его с соответственным по значению явлением родного языка» (Scerba L.W, 1974: 12).

Beim Erlernen von Fremdsprachen an der philologischen Fakultät entsteht die Situation der künstlichen Mehrsprachigkeit, die als die Beherrschung von zwei oder mehr Fremdsprachen durch einen berufsorientierten Fremdsprachenunterricht verstanden wird.

Die Bedeutung phonetischer Fähigkeiten und Fertigkeiten beruht darauf, dass sie ein Bestandteil aller Sprachaktivität bilden. Phonetische Fähigkeiten und Fertigkeiten als Bestandteil des Sprechens können dem Hörer das Erkennen von Wörtern erleichtern oder erschweren. Die kommunikative Bedeutung phonetischer Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht darin, der mündlichen Äußerung Klarheit zu verleihen. Beim Zuhören sind phonetische Fähigkeiten und Fertigkeiten direkt in den Wahrnehmungsprozess einbezogen.

Phonetische Fähigkeiten und Fertigkeiten werden auf Grundlage der Artikulationsbasis der Sprache gebildet. Um die phonetische Basis der zu erlernenden Sprache zu kennenzulernen, ist es zunächst erforderlich, die charakteristische muttersprachliche Artikulationsbasis zu beherrschen. Unter der Artikulationsbasis wird die übliche Position der Sprachorgane in dem Moment gemeint, in dem der Sprecher keine Artikulationsbewegungen ausführt. Zunächst betrachtet man Artikulationsbasis aller kontaktierenden

Sprachen.

In der russischen Artikulationsbasis sind die Lippen leicht gerundet und nicht eng an die Zähne gepresst, der vordere und der mittlere Teil der Zunge erheben sich zum harten Gaumen. Die charakteristischen Merkmale der englischen Artikulationsbasis sind:

die Zunge wird stärker nach hinten gezogen, der Rücken wird abgeflacht, die Zungenspitze beim Aussprechen von Konsonanten befindet sich senkrecht zur Ebene des Gaumens, die Oberlippe ist leicht wie beim Lächeln gespreizt, die Ecken von Lippen bleiben bewegungslos, die Lippen ragen nicht hervor und sind nur leicht gerundet.

Die deutsche Artikulationsbasis zeichnet sich durch Stabilität aus, in einer neutralen Position sind die Lippen nicht angespannt und nicht an die Zähne gedrückt, die Zunge befindet sich in der mittleren Position, die Zungenspitze hat Kontakt mit den vorderen unteren Zähnen.

Merkmale der Artikulationsbasis aller kontaktierenden Sprachen sind zu berücksichtigen, um komplexe phonetische Elemente identifizieren, bestehende Schwierigkeiten erklären und beseitigen zu können.

Zum Vergleich phonologischer Merkmale kontaktierender Sprachen<sup>13</sup>

	Ru	Ro	E	D
Grad der Spannung	-		+	++
Stabilität der Artikulation	-		-	++
Reduktion	++		+	-
Diphthonge	-		+	+
Vokallänge	-		+	++
labialisierte Vokale der vorderen Reihe	-		-	++
Vokalneueinsatz	-		-	++
Palatalisierung	+		-	-
Auslautverhärtung			-	+
progressive Stimmassimilation			-	+

Um alle Merkmale der Artikulationsbasis von der praktischen Seite kennen zu lernen, werden Buchstaben der neuen Sprache durch

---

<sup>13</sup> (-)Merkmal nicht wichtig, nicht ausgedrückt; (+) das Merkmal ist vorhanden, ausgedrückt; (++) Merkmal charakteristisch für ein bestimmtes phonetisches System.

Transkription begleitet und mit den Buchstaben und deren Aussprache in der Muttersprache und in der ersten Fremdsprache verglichen. Zur Übersichtlichkeit können Artikulationsschemata verwendet werden.

Studierende mit der Sprachlernerfahrung von Russisch, Rumänisch und Englisch stoßen auf Schwierigkeiten, indem sie deutsche Konsonanten und Vokale zu lernen haben, da sich die Lautsysteme dieser Sprachen wesentlich unterscheiden. Wenn man an Lernerlebnisse mit der ersten Fremdsprache (Englisch) denkt, positioniert man sich in einer fremdsprachlichen Situation, so dass man Muster der englischen Aussprache aktiviert, d.h. phonetische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die gleichen Buchstaben verstärken diesen Effekt, dabei kann Interferenz entstehen: a [ei] ≠ [a:]; e [i:] ≠ [e:]; i [ai] ≠ [i:]; o [əʊ] ≠ [o:]; u [ju] ≠ [u:].

Eine stärkere Abweichung entsteht, wenn die Transkriptionszeichen zusammenfallen[a:, i:, e:, o:, u:]. Diese Vokale fallen zwar graphisch zusammen, sind aber absolut anders in der Artikulation. Für deutsche Vokale ist eben Intensität, Stabilität in der Artikulation kennzeichnend, sowie Vokalneueinsatz.

Wenn man den Vokal [e:] in Betracht zieht, merkt man sofort Unterschiede: ein solcher langer Vokal fehlt im Englischen, der entsprechende kurze Vokal fehlt dafür im Deutschen. Kurz ist nämlich der folgende Vokal [ɛ], der sich vom entsprechenden englischen qualitativ unterscheidet. Bei der Artikulation dieses Vokals in unterschiedliche Sprachen muss auf Artikulationsstelle, -ort aufgepasst werden, sowie die Möglichkeit der Palatalisierung berücksichtigen [tse:], [de:], [be:], [ke:], [ki:].

Bei der näheren Betrachtung des deutschen Phonems [f] ist eine Gegenüberstellung mit russischen [ф] и [ф'] durchzuführen, sowohl linguistisch, als auch physiologisch. Ihr Unterschied lässt über die Eigenartigkeit der Artikulationsbasis der beiden Sprachen schlussfolgern.

Als nächste Etappe wird theoretisches Material auf die Merkmale der Artikulationsbasis analysiert. Da sich die Studierenden in der Praxis bereits mit der neuen Artikulationsbasis vertraut gemacht haben, nehmen sie das theoretische Material auf natürliche Weise wahr.

Basierend auf den Angaben der Tabelle, die den Vergleich für einige phonologische Merkmale zeigen, kann man schlussfolgern, dass phonetische Kenntnisse der Lernenden mit jeder neuen Sprache erweitert

werden. Beim Beginn des Erlernens der zweiten Fremdsprache (Deutsch) waren sie bereits mit solchen phonetischen Phänomenen vertraut, die in der Muttersprache fehlen, wie Länge und Kürze von Vokalen, Diphthonge. Es sei daran erinnert, dass jedes Merkmal, auch wenn es in verschiedenen Sprachen vorliegt, sich auf seine eigene Weise manifestiert.

Kontakt von verschiedenen Sprachen im Bildungsprozess – von Muttersprache und Fremdsprache, von neuer Fremdsprache und bereits erlernter Fremdsprache - führt zwangsläufig zum Auftreten von Störungen, die man Interferenz nennt. Das Problem der phonetischen Interferenz bekommt in diesem Zusammenhang besondere Aktualität. Dabei werden darunter Abweichungen in der gesprochenen Fremdsprache verstanden, die auf der Basis von kontaktierenden Systemen gebildet werden.

In der Aussprache der Lernenden können potenziell Abweichungen entstehen, die folgende Bereiche umfassen: Vokallänge, Wortakzent, Ö- und Ü-Laute, Vokalneueinsatz, Rhythmus, Auslautverhärtung, progressive Stimmassimilation. Dabei können und müssen entstehende Fehler und Schwierigkeiten durch individuelles *Üben*, Wiederholen, Anwenden und Erarbeiten beseitigt werden. Eine erfolgreiche Aneignung der deutschen Aussprache von mehrsprachigen Studenten fordert das Erlernen von Position und Bewegung der Sprachorgane für die Wiedergabe von Lauten einer bestimmten Sprache, sowie Schaffung eines dynamischen Systems von phonetischen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Zum Schluss muss hervorgehoben werden, dass für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht unentbehrlich sei, Methodik des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache von der Methodik des Unterrichts in Russisch/Rumänisch als Muttersprache zu trennen. Methoden, Techniken und Unterrichtshilfen können bei der Vermittlung von verschiedenen Sprachen die gleichen sein. Aber die Methoden des Muttersprachenunterrichts darf man nicht in den Bereich des Fremdsprachenunterrichts übertragen, da sie ihre eigenen, prinzipiell unterschiedlichen Besonderheiten haben.

## **Bibliographie**

Вербицкая, Т. *Значение артикуляционной базы при обучении немецкому произношению.* <http://www.konnesans.ru/cnt/439.html> (24.05.2019)  
Лопарева, Т.А. *Особенности обучения фонетической стороне речи в*

условиях искусственного многоязычия //Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6

<https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16898> (24.05.2019)

Hirschfeld, Ursula *Vom Nutzen der kontrastiven Phonetik.* [https://www.uni-kassel.de/fb02/fileadmin/datas/fb02/Institut\\_fuer\\_Deutsch\\_als\\_Fremd\\_und\\_Zweitsprache/DaF\\_Z/pdf/event/Fokus\\_Phonetik/Hirschfeld\\_16.02.2018\\_Kontrastive\\_Phonetik.pdf](https://www.uni-kassel.de/fb02/fileadmin/datas/fb02/Institut_fuer_Deutsch_als_Fremd_und_Zweitsprache/DaF_Z/pdf/event/Fokus_Phonetik/Hirschfeld_16.02.2018_Kontrastive_Phonetik.pdf) (07.12.2018)

Щерба, Л. В. *Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики* Издание второе: Под ред. И. В. Рахманова. - М.: Высшая школа, 1974. - 112 с.

## INTERACTIF, CONDITIONS INDISPENSABLE DE FORMER L'AUTONOMIE LANGAGIERE DES APPRENANTS

Angela SOLCAN,  
conf.univ., dr,

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

**Rezumat:** *Analizând competența discursivă, dezvoltată în procesul de achiziționare (dobândire) și cel de învățare a limbii străine, considerăm imperios, de a face o distincție netă între termenii de achiziționare și învățare. Explicând modul prin care copilul învață limba maternă, ne referim la un proces de dobândire inconștientă (latentă) a sunetelor, cuvintelor, frazelor și structurilor gramaticale indispensabil pentru comunicarea cu cei din jur. Produsul acestei interacțiuni a copilului cu lumea înconjurătoare este o achiziție implicită, ascunsă, când copilul spicuieste cunoștințe fără a primi instrucțiuni oficiale. În timp ce procesul de învățare a limbii se naște dintr-o interacțiune între un individ care are rol de elev și altul, cu rol de învățător și această asimilare a regulilor, prin corectarea și remedierea erorilor, printr-un control lingvistic este un proces explicit. În concluzie, menționăm că competența de învățare a limbii străine nu trebuie să excludă cea de achiziționare. În acest sens, se dorește ca mediul școlar de învățare să-l plonjeze pe elev în situații interactive inspirate din viața reală, care favorizează achiziționarea limbii într-un context de comunicare flexibilă și autonomă.*

**Mots clés:** *Compétence discursive, interaction, acquisition et apprentissage de la langue, la compétence conversationnelle, comportement pédagogique interactif, technique de travail, l'enseignement centré sur l'apprenant.*

Pour analyser la compétence discursive qui se développe lors de l'acquisition de la langue étrangère on doit tout d'abord distinguer

nettement les termes apprentissage et acquisition. Dans son «Monitor Model», Krashen fait la distinction entre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue, en expliquant que le processus par lequel l'enfant apprend sa langue maternelle est un processus inconscient d'acquisition — acquisition de sons, de mots et de phrases comme véhicules de communication avec les personnes qui l'entourent. L'acquisition est le produit de l'interaction entre un enfant et la totalité de son environnement. C'est aussi le processus implicite par lequel les adultes «glanent» la connaissance d'une langue étrangère quand ils résident dans le pays, sans recevoir d'instruction officielle (Kramsch 1991: 23).

L'apprentissage d'une langue naît de l'interaction entre un individu jouant le rôle d'apprenant et un autre jouant le rôle d'enseignant. C'est un processus explicite d'assimilation de règles et de correction d'erreurs au moyen d'un contrôle linguistique interne.

On montre de façon convaincante que «la faculté d'apprendre» ne détruit en aucune manière «la faculté d'acquérir». Le processus d'acquisition demeure accessible aux adolescents et aux adultes. Son accessibilité et son efficacité peuvent être diminuées par le processus d'apprentissage, surtout si la langue étrangère est apprise en milieu scolaire traditionnel. Mais il continue d'exister et c'est le seul moyen de maîtriser les éléments du langage qui ne se laissent pas réduire à des règles formelles ou fonctionnelles ni à des équivalences de traduction, comme par exemple la construction de discours.

De cette façon on estime que le milieu scolaire plonge l'apprenant dans une multitude des l'acquisition et l'apprentissage, inspirées de la vie sociale qui favorise l'acquisition de la langue. Sans doute, c'est l'enseignant qui joue un rôle important pour la formation de la compétence discursive, puisque l'enseignant par sa façon vivante de faire un cours, peut entraîner les élèves à prendre plus souvent la parole de telle façon favoriser le développement de leurs capacités langagières et la flexibilité conversationnelle. La relation avec le professeur peut donc, dans la plupart des cas, être décisive quant au succès ou à l'insuccès des apprenants. La majorité des gens oublient rapidement après leur scolarité les connaissances qu'ils ont acquises en langue étrangère. Mais ce qu'ils n'ont pas oublié ce sont leurs expériences heureuses ou malheureuses en classe de langue. Quand des adultes expliquent pourquoi, malgré plusieurs années d'étude ils

ne peuvent pas communiquer dans la langue en question, ils disent souvent que c'est dû à une antipathie à l'égard du professeur et de son enseignement, tourné préférentiellement vers les connaissances grammaticales et orthographiques. L'image esquissée dans la mémoire visant l'étude d'une langue étrangère est fortement marquée par les expériences d'échec et par le poids de la notation.

Pour éviter ce phénomène on doit opter pour un enseignement motivant où l'enseignant adopterait un comportement pédagogique interactif qui signifie : que l'enseignant favorise l'interaction sociale dans le groupe, qu'il encourage les élèves en les incitant à l'autonomie et à l'auto-adhésif, qu'il cherche à dissiper les conflits apparus dans le groupe d'apprentissage en visant à une amélioration de l'interaction (Schiffler 1991: 6).

Dès lors qu'on ait le but de créer des conditions favorables pour développer chez les apprenants la compétence discursive, on considère que l'enseignant doit tout d'abord, adopter un comportement semblable à celui d'un psychothérapeute, qui consiste à réduire le sentiment de menace, d'insécurité, d'anxiété qu'éprouve l'apprenant et à favoriser à lui un sentiment de confiance, d'appartenance et d'identification à l'expert en langue en même temps que de sécurité dans ses relations avec lui. Pour cela le professeur ne doit jamais utiliser « des paroles inamicales », mais seulement des mots compréhensifs, patients et réversibles. Les interdits doivent être prononcés sur un plan impersonnel qui sont mieux acceptés par les élèves comme invitation à changer le comportement. Par exemple au lieu de dire « Michel, arrête-toi ! » l'enseignant dira plutôt « Attends un peu, je veux expliquer (à toute la classe).

De même l'enseignant ne doit jamais recourir à des refus directs en réagissant à la demande des élèves sans justification, uniquement par la négative, par exemple « Non, c'est faux » au lieu de « Ce n'est pas encore tout à fait ça » ou quelque chose d'approchant avec une idée correctrice. Il doit éviter aussi des invitations à répéter des phrases commencées, puisque ce style favorise à la longue une fixation de l'activité intellectuelle sur le professeur, au lieu d'encourager l'élève à trouver une formulation personnelle de ses pensées. En ce qui concerne la critique, elle doit être toujours objective et constructive, sans menaces. Par exemple: « Pierre je vais te mettre à la porte » au lieu de « Pierre tu as du mal aujourd'hui à être

attentif. Y-a-t-il quelque chose que tu n'aies pas compris ? Dois-je t'expliquer encore une fois?»

En ce qui concerne les punitions, dans la mesure où elles sont inévitables, elles ne devraient être jamais arbitraires, mais être conçues comme «des conséquences naturelles» de façon que l'élève puisse les identifier comme des suites immédiates de son comportement contesté, et pas seulement tributaire de la décision du professeur. Grandcolas estime «Quand l'enseignant aura accepté de perdre le monopole des questions et des corrections, de discuter avec les élèves les objectifs des activités proposées, quand les élèves auront véritablement écouté ce que disent leurs collègues et leur auront parlé directement, alors se tissera un réseau de communication beaucoup plus proche de ce qui se passe dans la vie réelle» (Grandcolas 1997: 57).

Le professeur doit faire attention aux activités censées servir à la pratique de la conversation car le plus souvent celles-ci rappellent en réalité les exercices du type « drill » plutôt qu'un véritable échange communicatif. Dans ce cas la visée du professeur semble consister à solliciter une information connue d'avance. Des interactions de ce type suivent «un logique de reproduction de contenu» et se démarquent par « un ordre interactionnel relativement uniforme » dont la responsabilité appartient exclusivement au professeur. Ces «fausses questions» formulées par le professeur réduisent essentiellement le travail discursif de la part des élèves à la simple tâche de fournir des réponses, en remplissant des « moules discursifs » prestructureés par le professeur. Le problème dans ce cas est pourtant non pas que les élèves soient incapables d'engager des activités de discours plus complexes, mais que la situation ne leur demande pas de le faire. Or si l'on considère dans l'esprit de Vygotsky le fonctionnement interactif prévisible et consolé par le professeur semble présenter pour l'apprenant avancé des conditions pauvres pour l'acquisition, tandis qu'un accomplissement interactionnel plus créatif offre un cadre riche (Francine Cicurel, Daniel Véronique 2002: 121).

Les travaux du Conseil d'Europe (1996) sur les langues secondes offrent un intéressant point de repère pour interpréter les deux formes d'interaction sur un plan plus pratique. Dans le cadre de ces travaux, l'objectif pour l'apprentissage de la compétence conversationnelle (discursive) en L2 au niveau de Baccalauréat a été défini en termes de



«capacité à participer spontanément et de façon active à une discussion, de capacité de justifier et de défendre son opinion et de s'exprimer de façon flexible et précise dans différentes situations d'interaction» (Coste, Courtyllon 1996: 43).

En somme, la faculté de répondre à des questions simples ou la capacité de participer à des situations routinières autour des thèmes familiers constituent des objectifs pertinents pour les niveaux élémentaires seulement. On constate dans ce cas une discordance entre le fonctionnement interactif du discours en classe et les objectifs de l'enseignement.

Pour sa part, l'apprenant assume aussi un rôle important pour l'assurance d'une interaction effective. Ce rôle se traduit par les «tandems de responsabilité» où les élèves sont responsables l'un de l'autre, quand il s'agit de partenaires aux performances équivalentes, ou bien, dans le cas contraire, le plus fort responsable du plus faible.

On dépeint une classe où les élèves sont repartis en 3 groupes, A, B et C. Le groupe A est composé des meilleurs élèves. Tous les travaux préparés à la maison étaient en principe achevés en tandem. À cette fin on désignait chaque fois un élève A comme responsable d'un partenaire appartenant au groupe C, celui des plus faibles. L'enseignant s'adressait à l'élève A en question lorsque le travail de son partenaire C ne correspondait pas aux exigences. Si le partenaire A ne satisfaisait pas aux demandes qui lui sont faites, il passe au groupe B. L'enseignant s'efforce de réduire le plus possible l'effectif du groupe C tout au long de l'année scolaire.

Cette technique de travail peut être aussi implémentée dans la classe car elle n'a pas l'inconvénient du travail de groupe habituel où travaillent toujours un ou deux élèves, sans que les autres apportent la moindre contribution. Dans «le tandem de responsabilité» bien au contraire, on peut toujours contrôler l'activité de l'élève, guidé par celui fort qui détermine l'autre à exécuter lui-même la tâche qui lui a été proposée.

C'est dans la classe que l'élève apprend à élargir son horizon linguistique, personnel et social et à tester sa capacité à assumer temporairement une identité étrangère.

La tendance interactionniste en linguistique didactique renforce et complète la conception fonctionnelle de l'apprenant et de l'enseignant. On centre l'enseignement sur l'apprenant, son expérience et ses besoins, mais on rappelle le caractère négociatif de cet enseignement.

En conclusion pour réussir l'enseignement et l'apprentissage du discours et former aux élèves la compétence discursive on doit utiliser les stratégies d'interaction (activités, pratiques pédagogiques et techniques didactiques) qui représentent les outils indispensables de l'enseignement de la communication en français afin que celui-ci ne retombe sous le contrôle exclusif du maître, comme l'était l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire. Cette typologie ne représente donc pas une nouvelle méthode pour l'enseignement des langues, mais plutôt l'illustration d'une série de principes selon lesquels enseignants et apprenants pourront soit donner un format interactionnel à des activités existantes, soit concevoir leurs propres activités d'interaction.

### **Bibliographie:**

1. Claire, Kramsch. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Didier, 1991. 191 pages.
2. Schiffler, L. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Traduction de Jean-Paul Colin Université de Franche-Comte, Besançon. Paris: Didier, 1991. 157 pages.
3. Grandcolas, B. *La communication dans la classe de langue étrangère*. Harmatan: Paris. 1997
4. Francine, Cicurel, Daniel, Véronique. *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2002. 286 pages
5. Coste D., Courtillon J. *Un niveau-seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1996: Didier. 291 pages.

## **USING FILMS FOR INTERCULTURAL TRAINING AT THE EFL CLASSROOM**

**Micaela TAULEAN,**  
PhD, Associate professor,  
*USARB, Balti, Moldova*

: *Articolul descrie unul dintre aspectele învățării comunicării interculturale la orele de limba engleză în instituțiile de învățământ superior - utilizarea filmelor sau fragmentelor din filme artistice pentru dezvoltarea abilităților comunicative în limba engleză și pentru a facilita învățarea comunicării interculturale. Autorul articolului demonstrează cum filmul „My big fat Greek wedding” poate fi integrat în cursul orei de limbă pentru studenți universitari.*

**Cuvinte cheie:** *competență comunicativă, comunicare interculturală, dialog intercultural, identitatea culturală, stereotipuri*

As English is an international language students from different countries all over the world are trying to know it better. So, in the world of modern technologies a lot of teachers always find something new in order to make their lessons more successful. As a matter of fact, learning the English language is a complex undertaking. As with learning any language, non-native speakers have to navigate a river of vocabulary, grammatical exceptions and language nuances. The task of learning English is even more complex for non-native speakers who move to an English speaking country and are immediately immersed in the language.

Culture, according to one definition, is the values, traditions, customs, art, and institutions shared by a group of people who are unified by nationality, ethnicity, religion, or language. The language teaching profession's interest in cross-cultural communication has increased during the past few decades. According to Kramersch, this development is due to political, educational, and ideological factors; even though politicians might feel that learning a foreign language will solve socioeconomic problems, educators think that for that to happen a language course must contain legitimate cultural content. Kramersch thinks that in the future the language teacher will be defined "not only as the impresario of a certain linguistic performance, but as the catalyst for an ever-widening critical cultural competence" (Kramersch 1995: 90).

The ability to speak a language, and consequently the evaluation of the level of language skills, is inextricably linked with understanding the history, culture, and customs of the people speaking this language. The cultural ethnolinguistic concept of foreign language teaching presupposes not taking the communicative approach and purely communicative competence as the objective of training to extremes. It would be more precise to speak of communicative orientation of the learning process. Intercultural competence comes to the fore. In other words, foreign language teaching becomes intercultural teaching, learning how to understand the foreigner, aimed at overcoming xenophobia and existing stereotypes.

Intercultural topics that show how people from different backgrounds

communicate and interact are becoming more prominent in language teaching. The contemporary models of communicative competence show that there is much more to learning a language, and they include the vital component of cultural knowledge and awareness. In other words, to learn a language well usually requires knowing something about the culture of that language. Communication that lacks appropriate cultural content often results in humorous incidents, or worse, is the source of serious miscommunication and misunderstanding.

Using movies can be an entertaining and motivating tool also for learners with different skill level. Movies provide the learners with real-life language input, which may be difficult to receive otherwise in a non-English-speaking environment. According to Allan (Allan 1985: 48-65) films actually get students to talk and they can be a stimulus to genuine communication in the classroom by bringing out different opinions within the group. Sufen emphasizes that films are considered an insightful means of teaching, since they reflect people's way of life in terms of variety, contemporaneity and authenticity. The realistic verbal communication also helps the students to pick up the language more spontaneously (Sufen 2006).

Language teachers can benefit from the treasure trove of films that deal with subjects like immigration, xenophobia, adjusting to a new culture, or the dilemmas faced when one belongs to two cultures. Although films cannot substitute for actual interaction with members of other cultures, they can provide useful preparation for those encounters by fostering understanding and developing sensitivity. Intercultural contact through films enables students to understand other people's actions and to have empathy with members of minority groups. Films also vividly represent intercultural misunderstandings and the roots of racism.

Although the importance of film is generally acknowledged, states Cardon, a more difficult feat is finding descriptions of "specific films or specific approaches to use in teaching about culture" (Cardon 2010:152). Nowadays using films has become popular and integral part of the teaching activity, even in the one-to-one system. The BBC programs offer a lot of good ideas, i.e. recording episodes of popular serials, or selected short programs. These recordings can be used for practicing in the four skills and students enjoy them very much. Watching films combined with well

prepared “before watching” and “after watching” tasks - including vocabulary building and making a grammar review. It is much more attractive and exciting, than getting into touch with the “dry and boring” course matters.

There is a wide variety of films with intercultural themes, and the teacher must consult reviews or see the movie firsthand to determine if it is appropriate for the desired lesson: *El Norte* (Illegal Immigration, Guatemalan culture/US culture), *Lost in translation* (culture shock, American culture/Japanese culture), *My big fat Greek wedding* (assimilation, Anglo American culture/Greek American culture), *The Gods must be crazy* (outline of culture, Australian Aboriginal culture/European culture), *The Mission* (colonialism, Spanish colonial culture/ Indigenous culture), etc.

Here are some practical ideas how the film *My big fat Greek wedding* can be used to teach intercultural communication to language students (B1-B2 levels).

### 1) *Plot summary*

*This film is a sweet look at the American immigrant family, and specifically, the tension that has existed between many immigrant parents who want their children to marry a person from their own ethnic background, and those children who find partners from elsewhere in the great American “melting pot.” Specifically, it is the story of Toulou, a 30 year old woman who lives with her Greek parents in their comfortable Chicago home, but who is sad and lost, in part because she thinks she’s too old and unattractive to ever find a husband.*

### 2) *Vocabulary practice:*

A. *While the pretty girls got to go to **brownies**, I had to go to Greek school.*

A popular organization for girls who are still too young to be part of the “Girl Scouts,” which is the largest club of girls in the US.

B. *Our house was **modeled after** the **Parthenon**, complete with **Corinthian columns** and guarded by statues of the Gods.*

If a building is “modeled after” another one, it’s made to look similar to it. The “Parthenon” is a famous structure that was built in Ancient Greece, in Athens. “Corinthian columns” refer to thick white posts that were used to make buildings in Corinthian society, which was part of ancient Greece.

C. *Astronomy, philosophy and Democracy!* -**Bravo**, very good.

An Italian word used in English to express great pleasure after a musical or acting performance. People often scream “bravo!” while applauding.

D. *“Listen up, ugly Turk. You’re not kidnapping me!”*

It’s worth noting that historically, Turkey and Greece have fought many wars and there is often tension between the two cultures.

E. *Man, you’re **tough**. - I’m giving a test on Hamlet, but I give fair warning.*

In this case, if a person is “tough,” they are mean or even scary. “Hamlet” is a famous play by Shakespeare, and if a person gives you “fair warning,” they tell you of the possible dangers so that you can prepare.

F. *Actually, I wasn’t in education. First, I was **pre-law**.*

An academic specialization that university students take if they eventually want to go to law school (Classes are taken in such subjects as logic and political science).

G. *Greeks marry Greeks **to breed** more Greeks, to be loud, breeding Greek eaters.*

“To breed” is a scientific word meaning to reproduce or have children.

### 3) **Pre-view discussion:**

1. Are you married or engaged? If so, explain how you met your partner. If not, explain how you think you **will** meet your future partner.
2. How much of a role did/will your family play in the selection and/or approval of your mate?
3. Do you think your family is typical of most people in your culture with regard to ideas about courtship and marriage? In what ways are **your** ideas about dating and marriage similar to or different from your family’s ideas?

### 4. **Describing the main character:**

Characteristic or Event + example from film	Costa – Toula’s father
1. Obsession	
2. Attitude about Women	
3. Ideas about Family (including family of origin)	
4. Attitudes about Living in America and Allegiance to Native Culture	
5. Relationship to Food	
6. Personality	

5. *While-view tasks:*

**Toula meets Ian at the restaurant**

- What happened at the restaurant?
- Who was at the restaurant?
- When did it happen?
- Where did it happen?

**Toula meets Ian again at the travel agency**

- What happened at the travel agency?
- Who was at the travel agency?
- When did it happen?
- Where did it happen?
- What happened at the meeting?

**Toula's family meets Ian's family**

- Who was at the meeting?
- When did it happen?
- Where did it happen?

**Toula and Ian get married**

- What happened at the marriage?
- Who was at the marriage?
- When did it happen?
- Where did it happen?

6. *Pair-work or group-work activities:*

Group 1) Compare and contrast Toula's and Ian's family in the areas of visible culture.

Group 2) Compare and contrast Toula's and Ian's family in the areas of hidden culture.

Group 3) Compare and contrast the communication style of Toula's and Ian's family in terms of direct versus indirect communication.

Group 4) Compare and contrast the communication style of Toula's and Ian's family in terms of emotional expression.

Group 5) Compare and contrast the communication style of Toula's and Ian's family in terms of low versus high context communication.

7. *Questions for class discussion:*

1. This movie seems to be about Greek-American culture; In fact, is it really about all kinds of ethnic Americans? How so?

2. If you were Ian, would you have agreed to join another church in order to marry Toula?
3. How does your family compare to Toula's? What about compared to Ian's?
4. Has the United States largely succeeded in creating a great "melting pot" (in which people from all cultures have blended together), or is it more like a "salad bowl" (in which people from different cultures stick to their own groups)?
5. Did you like this movie? Why or why not?

We'd like to highlight several students' ideas about interracial marriages, cultural diversity, accepting differences, misunderstandings and language barriers.

*"In this film we see how people learn to trust and respect each other, how they built their relationship. It is about understanding and indulgence".*

*"This film is about different cultures and heritages. No matter who you are and where you came from. One of the greatest feelings joins people. In fact, this film is about all kinds of ethnic Americans, as it treats the differences between immigrants' ethnic backgrounds and those of natives".*

The question about being in Ian's shoes provoked different and interesting answers.

*"If I were Ian, I would have agreed to join another church in order to marry Toula because the matrimonial bliss and her family's acceptance depended on it".*

*"I consider that if you truly love a person, you will do everything for him/her. You can join another church, adopt another culture, and move next door to her family because of love".*

*"As for me, I would not join another church in order to get a permission to marry the man I love. I think that a woman sacrifices much while getting married. It is the man's business to settle such conflicts. So, if a man loves a woman, he won't ask her to change her religion, he will do everything by himself".*

*"If I were Ian and I did not imagine my life without Toula, then I would agree to join another church in order to marry her, because this seemed to be the only way to convince her father to accept the marriage".*

As for comparing the families, the students were full of proper experience.



*“My family is a mixture of Toula’s and Ian’s. My mother resembles Toula’s mother and my father resembles Ian’s father. My mother likes to cook and she always like her biggest duty – to feed everyone around her. She is very sociable and open-hearted woman. My father, on contrary, is more rational and conservative person”.*

*“My family is like Toula’s family. We prefer to come together on different holidays and celebrate them in a big, loud company. I have got many relatives – uncles, aunts, nephews, grandparents. It is funny and marvelous when all members of my dearest family meet together”.*

Integrating language teaching and culture is a must today for EFL classes. Culture may significantly contribute to the learner's linguistic, cognitive and social development. Introducing films that deal with intercultural misunderstanding, various traditions and customs, different patterns of behaviour will help students to understand specific differences between their own culture and the other cultures. Using such films can help us lead our students to real intercultural life, to greater reflection about particular people and cultures, to broaden their cultural competence and to improve the learning of English.

### **References:**

Allan, M. 1985. *Teaching English with video*. London: Longman.

Cardon, P. W. (2010). *Using films to learn about the nature of cross-cultural stereotypes in intercultural business communication courses*. Business Communication Quarterly, 73, 150-165.

Champoux, J.E. 1999. *Film as a teaching resource*. *Journal of Management Inquiry* 8(2): 240-251.

Kramsch, C. 1995. *The cultural component of language teaching*. *Language, Culture and Curriculum* 8 (2): 83–92.

<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm>

Roell, C. 2010. *Intercultural training with films*. *English Teaching Forum Journal* 2: 2-15.

[https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/48\\_2-etf-intercultural-training-with-films.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/48_2-etf-intercultural-training-with-films.pdf)

Stoller, F. 1988. *Films and Videotapes in the ESL/EFL Classroom*. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to speakers of other languages.

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED299835.pdf>

Sufen, H. 2006. *On teaching Non-English Majors Listening and Speaking Through Videos*. *CELEA Journal* 29 (2).

[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:x2leROPSSzMJ:www.eltchina.org/teic/66/6642.pdf+A+Study+on+Teaching+English+Listening+and+Speaking+Through+Films&hl=fi&gl=fi&pid=bl&srcid=ADGEESiUeddvA6Oa0cSnoKju60VvVmakiKVC36Cd1DQhXRxfLTuvrPArLUIFE4omAHAZgzAKtbwkzTwCGcF9iUDK0IELQ6IDJNta0Qj9Pbj1ByW\\_Bh3wVWpRdjQSARBjccqj1dffwhlF&sig=AHIEtbQxdagmaOnhjMSHem5PaIlls0A6w&pli=1](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:x2leROPSSzMJ:www.eltchina.org/teic/66/6642.pdf+A+Study+on+Teaching+English+Listening+and+Speaking+Through+Films&hl=fi&gl=fi&pid=bl&srcid=ADGEESiUeddvA6Oa0cSnoKju60VvVmakiKVC36Cd1DQhXRxfLTuvrPArLUIFE4omAHAZgzAKtbwkzTwCGcF9iUDK0IELQ6IDJNta0Qj9Pbj1ByW_Bh3wVWpRdjQSARBjccqj1dffwhlF&sig=AHIEtbQxdagmaOnhjMSHem5PaIlls0A6w&pli=1)  
<https://foxhugh.com/tv-series-esl-discussion-questions/my-big-fat-greek-wedding-multicultural-exercise/>

## IMPROVING LISTENING COMPREHENSION SKILLS IN BUSINESS ENGLISH

**Svetlana BACINSCHII**, *magistru*  
*Academia de Studii Economice din Moldova, Chişinău*

**Abstract:** *Listening has a vital role both in daily life and in academic contexts as it is crucial for people to sustain effective communication. By developing their ability to listen well we develop our students' ability to become more autonomous learners, as by hearing accurately they are much more likely to be able to reproduce accurately, filter their understanding of grammar and develop their own vocabulary.*

*though there are diverse perspectives to teaching listening, the success of each perspective to some extent depends on addressing and minimizing the listening comprehension problems experienced by language learners.*

**Key words:** *listening skills, passive listening, active listening, strategies.*

### Introduction

Listening is a skill that is used the most in everyday life. Listening comprehension is the core for speaking, writing and reading skills. Listening comprehension would be the most difficult task of all four language skills. It is possible that students who study English as a foreign language encounter various barriers. The question of how to help the students in improving their listening ability is very important. Listening comprehension should be an essential part of reading and writing.

In a discussion, English listening skills are just as imperative as speaking. The fact is that you cannot respond to someone if you do not listen to them accurately. Moreover, students could provide an incorrect

answer because they had to speculate what was said to them.

Students are likely to focus on speaking as a problem because they find it hard to put together entire sentences properly. For students listening might be easier in the beginning because they can guess the meaning of a message. Thus, many students achieve an intermediate or even an advanced level before they understand they need to focus on improving their listening skills.

Frequently in a genuine conversation, students just pretend they know what the other person is talking about and agree until they are asked a question. This type of situation is totally adequate and usual at an intermediate level. But it becomes a problem if students are not improving their English listening skills.

For most second and foreign language learners, being able to communicate in social contexts is one of the most important reasons why they learn a language (Vandergrift 1997: 494). Through listening, the learners receive input that is essential for language learning to take place (Rost 1994: 141). Therefore, teaching listening comprehension is important as listening lessons “are a vehicle for teaching elements of grammatical structure and allow new vocabulary items to be contextualized within a body of communicative discourse” (Morley 2001: 70).

### **Listening Strategies**

Once students have begun to listen on a regular basis, they might still be discouraged by their limited understanding. Therefore they should undertake certain actions, as for example:

- Listen for the gist (or general idea) of the conversation. They should not concentrate on detail until they have understood the main idea(s).
- Avoid translating into their native language.
- Stay relaxed when they do not understand -- even if they continue to have problems in understanding for a while.
- Get clarification. They should listen first, then, ask questions. It is important to find a way to understand their facts, feelings, and perceptions.
- Paraphrase. Repeat in their own words what was said to make sure they understand. A simple change in the way students listen will change the way they understand and how they respond. Active listening will increase the chances of success at understanding what the real issue is.

You should know that there are different types of listening:

• **Listening for gist:** students listen in order to understand the main idea of the text.

**Gist** is defined as the most important pieces of information about something, or general information without details. In the context of **language learning** and **teaching**, gist is defined as the general meaning or purpose of a text, either **written** or **spoken**.

**Listening for Gist** is when the learner tries to understand what is happening even if he or she can't understand every phrase or sentence. The learner is trying to pick up key words, intonation, and other clues so as to make a guess at the meaning.

Sometimes finding the gist can be easy because this is found at the beginning of the passage but sometimes it is not too easy and it is necessary to listen to the whole conversation to understand its general meaning.

Examples of Gist Questions:

1. What's the subject of the passage?
2. What problem are they discussing?
3. What does the speaker think about the topic?
4. What's the topic of the passage?
5. What's the main point of the passage?
6. What's the main idea of the passage?
7. What's the purpose of the passage?

• **Listening for specific information:** students want to find out specific details, for example key words. This is when they listen to something because they want to discover one particular piece of information. The expected outcome is that they will be able to transfer information from general listening texts to nonlinear forms using accurate language.

• **Listening for detailed understanding:** students want to understand all the information the text provides. Similarly, when listening for details, students are interested in a specific kind of information – perhaps a number, name or object. They can ignore anything that does not sound pertinent. In this way, they are able to narrow down their search and get the detail they need.

### **Active and passive listening**

Active and passive listening are as different as listening and hearing. For example, listening requires the student's skill to receive and understand

information, whereas hearing is an involuntary auditory reaction perceived by the brain.

Both are equally required to achieve better communication between individuals or groups. However, the most direct way to improve communication is by learning how to improve passive listening. There are two types of listeners - passive and active.

The primary goal of an active listener is to understand what is being suggested for problem solving. When students listen actively they receive instructions, focus on details, solve problems, and share their values, feelings.

Passive listeners on the other hand hear what is being said without necessarily retaining information.

Active listening is the single most useful and important listening skill. In active listening students are actually interested in understanding what the other person is thinking, feeling, or what the message means, and they are active in checking out their understanding before they answer with their own new message. They can restate or paraphrase their understanding of the message and reproduce it back to the sender for confirmation. This feedback process is what differentiates active listening and makes it efficient.

Active listening involves listening with a reason. Students might listen to obtain information from the speaker, not just to "fill in the awkward silence." When listening actively, students obtain directions, pay attention to details, solve problems, get to know people, etc. In active listening students are engaged into the message that they hear, interact with it, pay attention to sounds, expressions, intonation, as well as take note of what they do not understand.

Passive listening refers to hearing something without the purpose of responding to it. It also involves not carrying forward activity while listening to the other person, i.e., not responding to what is being said. Therefore, passive listening is not very different than the 'hearing' that we carry out. Thus, in passive listening, it is quite probable that our mind may sometimes drift from the subject of discussion, or what we are listening to might be referred to a simple background noise, in which we may think that we are listening to what is being said, but are, in reality, simply letting things get past our brain. Common examples of this form of listening

involve listening to a lecture, watching TV, or listening to the radio.

A passive listener in a conversation or learning setting may accept and preserve the information she/he hears but does not question or challenge the message or show interest through words or body language. Students avoid getting into debates and providing opinions and are unwilling to listen to new ideas.

Sometimes, the passive listeners talk more than listen. Whilst this may imply that students are active participants in a conversation, they are actually not paying attention to what the other person is saying.

Passive listening might be helpful in familiarizing students with the sounds of the language as a whole. In reality, “passive” is not a very exact descriptor. Even if students are not trying to pay attention to the radio on in the background, they will inevitably take a break from whatever is demanding their immediate attention, and they will tune into the language for at least a moment.

### **Tips to Improve English Listening Skills**

A lot of English learners have trouble understanding what native English speakers say. One reason that real English is difficult to understand is that the English in classrooms and textbooks is very different from how people really speak. Some of the differences include:

People use different words and phrases in spoken English than they do in writing.

- They use slang.
- They say "um", "hmm", "ah", "uh", etc.
- They skip the word "that" when using relative clauses.

Native English speakers pronounce words differently when they say them together than when you say them one-by-one. This is called "connected speech".

When students only learn English in a classroom, they probably only hear very careful pronunciation. So how can you get better at understanding spoken English?

The best way to improve listening skills is to listen to English a lot. The amount of listening is the most important thing. Students have to spend hours and hours listening to people speaking English. They have to try and find different ways to practice their English skills. The following could be mentioned:

- To listen to things that interest them. Therefore they should focus on stressed key words to understand the most important information in a conversation. It is not important to understand every single word, since it is more important to keep up with the conversation and comprehend the main idea. Once they can go back and make general understanding of their goal, they will be able to fill in the details and solve any uncertainties later by asking questions.
- To live and work in a completely English-speaking environment
- To communicate face-to-face with an English-speaking tutor a few times a week because interactive listening is important. In other words, it is better to talk with someone than just to listen to a recorded TV show, radio program. When students talk to people live, they listen more carefully, and they also think about how they are going to respond.
- To watch movies, TV shows, and videos in English (with English captions or without subtitles). When learners read subtitles in their native language, it keeps them within certain limits of their "native language mode". However, English subtitles are good as they help them to match words that they know with their natural pronunciations.

### **Conclusion**

The purpose of this paper was to review the fundamental concepts related to the place and importance of listening skill in learning English as second or foreign language, and to focus on listening comprehension strategies of improving the listening comprehension skills of English language learners. In the light of the above mentioned arguments, it can be stated that listening skills should not be ignored in the language classrooms and teachers should try to address and reduce listening comprehension problems experienced by the students. It is essential that lecturers provide their students with authentic materials as much as possible. There are many difficulties an individual may face in understanding a talk, lecture or conversation in a second language (and sometimes even in their first language). The speaker, the situation and the listener can all be the cause of these difficulties. Therefore it is important not to overlook the importance of techniques that exclusively develop listening comprehension competences, use techniques that are inherently motivating, exploit authentic language and contexts, carefully consider the form of listeners' responses, encourage the development of listening strategies, include both

bottom-up and top-down listening techniques.

### References:

- Anderson, A. & Lynch, T., *Listening*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- Flowerdew, J. & Miller, L., *Second language listening: Theory and practice*, New York, Cambridge University Press, 2005.
- Morley, J., *Aural comprehension instruction: Principles and practices*, in M. Celce Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, Heinle & Heinle, 2001.
- Rost, M., *Introducing listening*, London, Penguin books, 1994.
- Vandergrift, L., *The Cinderella of Communication Strategies: Reception Strategies in Interactive Listening*, *The Modern Language Journal*, 1997.

## DEVELOPING ACADEMIC SKILLS THROUGH SUMMARY WRITING

Natalia BOLGARI  
ASEM, or. Chişinău

**Abstract:** *Articolul abordează procesul de scriere a unui rezumat. Se pune accentul pe importanța tehnicilor de contractare a mesajului pentru studenții actuali într-un mediu cu o varietate de informații. Mai mult decât atât, se descriu procedeele de rezumare, specificându-se particularitățile fiecărui în parte. Merită de menționat faptul, că articolul descrie strategiile de rezumare, cum ar fi: identificarea ideilor principale, identificarea argumentelor ce determină ideile principale și combinarea ideilor cu ajutorul conectorilor pragmatici.*

**Key words:** *academic skills, summary, summary writing techniques, paraphrasing and summary writing strategies.*

### Introduction

Text summaries represent an important writing genre. The need to critically evaluate text passages and rephrase them in short comprehensible language remains an essential academic skill. Foreign language students are often daunted by the task of summarizing foreign texts that they can scarcely manage to understand.

Writing a summary is an important skill that students will use throughout their academic careers. In addition, **summarizing improves reading skills** as students pick out the main ideas of a reading. It also helps with **vocabulary skills** as students paraphrase a reading, altering



vocabulary and grammar as they do so. Moreover, **critical thinking skills are developed** as students decide on the main ideas of the reading to include in the summary. Finally, **writing and editing skills are enhanced** as students draft and edit the summary. Students can also work with peers throughout the writing and revision process, so it **also helps with cooperative learning**. Therefore, many benefits exist to teaching summarizing skills.

According to some authors *a summary* is “a brief restatement in your own words of a text’s main ideas” or a condensation of “an extended idea or argument into a sentence or more in your own words”, as other authors express. Hence, a summary restates the author’s main point, purpose, intent, and supporting details in your own words. Summaries always have two main features: a) they are shorter than the source and b) they capture the same message as the original but without the same words. By its structure a summary can be of three types: main point summary, key point summary and outline summary. The main point summary gives the most important facts of the text; the key point summary has all the same features as a main point summary, but also includes the reasons and evidences the author uses to support the text’s main idea; the outline summary includes the main points and arguments in the same order they appear in the original text. When summarizing, university students focus rather on outline summaries using analytic skills than on the other two types.

As we know, writing a summary implies *paraphrasing techniques*.

*Paraphrasing techniques* are tactics of writing something in other words. Nothing is left out and nothing is added. The tone is not changed. The major purpose of paraphrasing is to avoid quotation – copying information from the original text word for word and placing the copied information within your own text. It is also a way of making the information you have found fit the style of your own writing. There are some methods of paraphrasing:

- ✓ *Change of word order*: e.g. “Our company had more orders last month.” Last month our company had more orders.
- ✓ *Use of Reported Speech*: e.g. “When will you let us know about your discounts?” they asked us. They asked us when we would let them know about our discounts.

- ✓ *Change of Voice*: e.g. “They *believe* that the company *lost* a great deal of money.” The company *is believed to have lost* a great deal of money.
- ✓ *Change a word from one part of speech into another part of speech*: e.g. “We performed *a review* of the company’s annual reports.” We *reviewed* the company’s annual reports.
- ✓ *Use of synonyms*: e.g. “*Although* the coach’s *strategy* was *a little dangerous*, the team was successful.” *Even though* the coach’s *plan* was *risky*, the team was successful.
- ✓ *Use of Verbal Constructions*:

e.g. “While *they were walking* they talked the matter over.”

While *walking* they talked the matter over. (Part. Constr.)

*As the problem is settled* we can continue to collaborate.”

*The problem being settled*, we can continue to collaborate. (Part. Constr.)

“The company offered a great discount *so that we could order more*.”

The company offered a great discount *for us to order more*. (“for” plus Inf. Constr.)

As we can see in the above examples, subordinate clauses are replaced by participle constructions and infinitive constructions, thus reducing the number of words.

*Combination* is also a paraphrasing technique, and implies tightening some sentences into one phrase and thereby reducing the length of a passage.

e.g. “Our company bought a number of products from Germany. These include TVs, micro-ovens and washing machines.” TVs, micro-ovens and washing machines are among the things purchased from Germany.

*Leaving out empty words* can also be applied while paraphrasing. Writing can be more concise by leaving out two types of empty words: 1) Deleting unnecessary qualifying terms that have little, if any, meaning. Such words include *very*, *significant*, *really*, *quite*, *fairly*, *rather* and others. If they are used often, they take up space without adding meaning. 2) Removing nonreferential *it* and *there* when possible. You cannot, of course, leave the pronoun out, use the “real” subject of the sentence in the subject position.

e.g. “*There* were some reasons that influenced their decision.”

Some reasons influenced their decision.

“*It* is important to know foreign languages in international trade.”

To know foreign languages is important in international trade.

However *it* can't be removed from sentences like:

e.g. *It* was already 11 o'clock when the conference started.

When the conference started *it* was already 11 o'clock.

*Leaving out that* can be used as well.

e.g. “The goods *that* they launched are of great demand on the market.”

The goods they launched are of great demand on the market.

While writing an effective summary it is worth applying a combination of paraphrasing techniques, otherwise it will be too simplistic and not coherent. Consequently, a perfect summary should be:

- **Comprehensive.** It is necessary to highlight the major points in the text and arrange them in a list. Then you should go through the list once again and choose the ideas that explain the author's thesis.
- **Concise.** Some authors restate the same ideas throughout the text. So, you should be careful to avoid repetitions in your list. You should remember that the summary must be shorter than the original text. Thus, it is a mistake to follow the author's pattern and restate similar ideas in the summary.
- **Coherent.** The summary should make sense as a separate paper. Even though the task is to retell the main points of the original text, they should be tied together logically.
- **Independent.** It is not necessary to imitate the author of the original text writing the summary. On the contrary, you should restate the text in your own manner and using your own style. Also, you should not quote the writer, but, at the same time, be careful not to distort his/her ideas by your own interpretation.

As a **summary** is a brief statement of the main points of a piece of writing, you must be able to separate the main ideas from the details. Whenever you finish reading the passage, you should ask yourself these questions:

- What is the writer trying to convey?
- What is the main idea?

The strategies below may be of great help when summarizing a text:

- **Identifying the topic sentence.** A paragraph usually has one main idea. The main idea in a paragraph is often contained in the topic sentence. The topic sentence usually occurs in the first sentence but it can sometimes be in the middle or at the end.
- **Identifying the main ideas.** In longer passages, there will be more than one paragraph and each paragraph should have more than one main idea. Sometimes the main idea may not be very clearly stated. The main ideas may have to be inferred. Identifying main ideas is the basic step in writing good summaries.
- **Identifying the supporting ideas.** In addition to main ideas, a summary must also contain important details in support of these ideas. Recognizing these details is an important skill too.
- **Linking main ideas as a coherent whole.** After selecting, reorganizing and rewording the main points of the original text of your summary, you should link them. This is to ensure that they flow logically and smoothly.

Listed below are some suggestions on how to link main ideas using connectors.

Connectors	Examples
To show addition	besides, moreover, furthermore, again, also
To show comparison	likewise, similarly
To show result	hence, thus, then, consequently, accordingly
To show contrast	however, nevertheless, yet, but, despite
For listing	firstly, next, finally

## Conclusion

In conclusion, I would like to state that summarizing is a vital academic skill for students as it improves their reading skills, vocabulary skills and writing skills. It also develops their critical thinking. However, it is a skill worth the time and effort, as students will use it throughout their academic careers and in their future jobs as well.

## References:

Aushima, Alice, Hogue, Anna, *Writing Academic English*, Fourth Edition, White Plains, NY : Pearson Longman, 2006. ISBN-10: 0131523597

Chilver, J., *English for Business*. 2<sup>nd</sup> Edition, DP Publications Limited, 1992. 304 p. ISBN 1858050634

Evans, V., *Successful Writing Proficiency*. New Edition, Published by: Express Publishing, 2000. 160 p. ISBN 1-84216-880-0

Hamp-Lyons, Liz, *Study Writing: A guide in writing English for Academic Purposes*, Cambridge University Press, 2006. ISBN-13: 978-0521534963

Seely, John, *The Oxford Guide to Effective Writing and Speaking*, Oxford University Press, 2013. ISBN-13: 978-0199652709

<https://busyteacher.org/24035-writing-a-summary.html>

[www.eslwriting.org](http://www.eslwriting.org)

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

## TEACHING VOCABULARY THROUGH SYNONYMS

Angela, CĂLĂRAȘ,  
Bălți State University

**Abstract:** *Dat fiind faptul că sinonimele constituie un strat considerabil al vocabularul limbii engleze, metodicienii trebuie să-și schimbe atitudinea față de procesul de predare/învățare a limbii engleze ca o limbă străină. Însușirea sinonimelor este indispensabilă în deosebi pentru elevii, care învață engleza ca o limbă străină. Predarea vocabularului prin intermediul sinonimelor oferă posibilitatea studenților să acumuleze abilități și cunoștințe necesare pentru o lectură efectivă, comprehensiune și comunicare. Abilitatea de a alege cuvântul potrivit în orice context sau situație este o parte esențială în cadrul procesului de învățare a unei limbi.*

*Predarea vocabularului în limba engleză cu ajutorul sinonimelor poate îmbogăți semnificativ vocabularul studenților și poate să le dea mai multă siguranță în utilizarea acestora în viața de zi cu zi.*

**Key Words:** *ideographic, stylistic, absolute synonyms; connotation; denotational features; synonymic series; the dominant word; emotive associations; context; teaching vocabulary and the classroom techniques.*

The given article is a research dedicated to the problem of synonyms in Modern English, a considerable source that contributes to the enrichment of the vocabulary giving language learners the possibility to make their speech nice, sophisticated, colourful and precise. The problem of synonymy is one of the most important issues of lexicology, first of all, because linguists have different approaches to it. Linguistic literature offers various definitions of synonyms and synonymy viewed from different angles. Though, linguists have agreed that synonymy is a linguistic reality, the

divergences in tackling this problem have not permitted the elaboration of a unanimously accepted definition. A thorough analysis of most modern definitions leads researchers to consider again the most significant characteristics of synonyms and state that synonyms are words having the same or almost the same general sense, differentiated by shades of meanings and semantic features, connotations, valence and idiomatic uses not shared by others, and inter-changeable at least; in some contexts. Synonyms may be found in different parts of speech among both notional and functional words.

It should be remarked that linguists have different approaches to the problem of synonymy and, accordingly, they distinguish several classes of synonyms. The most general classification of synonyms was proposed by I. Arnold, who classified synonyms into- *ideographic, stylistic and absolute*, and, who furthermore suggested the classification of synonyms according to the nine types of connotation, a fact that plays the key role in choosing the most appropriate word from a synonymic series depending on the context we work with. Sharing the same opinion Academician V. Vinogradov distinguished *the connotation of degree or intensity, connotation of duration, emotive connotations, the evaluative connotation, the causative connotation, the connotation of manner, connotation of attendant circumstances*.

As synonyms constitute a vast layer of the vocabulary of the language, methodologists have to change their attitude to the process of teaching/learning English as a foreign language. The study of synonyms is especially indispensable for school pupils who learn English as a foreign language as teaching vocabulary through synonyms makes students acquire skills and knowledge necessary for effective reading, comprehension and communication. The skill to choose the most suitable word in every context and every situation is an essential part of the language learning process. We have to learn to seize the various connotations in the meanings of synonyms and to choose the right word appropriate to each context. Teaching English vocabulary with the help of synonyms may significantly enrich students' vocabulary and make them more confident in applying this knowledge in everyday life.

This article is an attempt to analyze some of the opinions that exist concerning synonymy and to make a distinction between the traditional and

modern approaches in the study of synonyms. The main purpose is to prove the fact that pupils should know all connotations of the words they use in order to select the right synonym for the given context. Thus, the article seeks to prove that teaching synonyms during English lessons is the best way to increase pupils' vocabulary that will help them express their thoughts precisely and accurately.

Many linguists consider as one of the most characteristic traits of synonymy the fact that synonyms have several identical denotational features. This approach was offered by Academician V. Vinogradov, who affirms that it provides the possibility of including into the synonymic series words that may differ in a few other denotational features. According to his theories a word can also have several meanings. In such cases, the denotational features of each meaning cannot exhaust the cognitive or affective content corresponding to these meanings, making room for the existence of other words which can express similar meanings (Arnold 1986: 194). Linguists consider that in a synonymic series several words have a common general meaning, but they are different due to the nuance they bring with them. And it means that in a synonymic series one of the terms acquires a dominant position, and in synonymic dictionaries it becomes *the head-word*. Thus, if we look carefully at all the words entering this synonymic series we will see that this dominant term expresses the most general meaning while all the other members of the series add some specific features. Accordingly, if the dominant term of a synonymic series is a polysemantic word, then among its meanings the dominant or most used one usually coincides with the meaning for which it has been included in the synonymic series. If, for example, we analyse the synonymic series **rest, repose, relaxation, leisure, ease, comfort**, we will see that the dominant word or head-word is **rest** as the most general of all these terms. We can say that the words included into this synonymic series have as a common meaning the idea of *"freedom from toil that implies a withdrawal from any kind of labour suggesting an opposition to the term work"* According to the dictionary the term **Repose** implies only *the withdrawal from motion and mental activity which enables a man to work again, or, in other cases, it means a release that finally induces repose*. The term **Leisure** implies *a dispensation of freedom duty, compulsion or routine, and often suggests the freedom to determine one's activities while* **Ease** also includes *freedom from toil*, but, if it is taken in

contrast with **Leisure**, it implies *rest and relaxation*. The dictionary meaning of the term **Comfort** includes only *a state of mind characterized by relief from all strains, or inconveniences, suggesting a feeling of enjoyment or content*. Thus, Horia Hulban claims that the *synonyms which imply difference in meaning, usually through different shades and different degrees of a given quality, are called ideographic synonyms*, and moreover, he sustains that most synonymous words belong to this group (Hulban 2001: 200). Thus, this fact clearly shows that pupils should be explained and taught the types of synonyms and their main characteristic features in order to know how to select the necessary word suitable for a given situation expressing the exact meaning they need.

It is evident that emotive associations play an important part in differentiating synonyms, no matter how close synonyms seem to be from a semantic point of view. In this case denotational equivalence relationships have little significance if the connotations of the synonyms are regarded. In this respect it is worth mentioning Louis Salomon's words who remarks that the speaker's choice of certain words will depend on his attitude to the person or object under discussion when he has to characterize him or it. Thus, if we have the supply of simple adjectives at our disposal for indicating that a person's figure is noticeably below the natural norm in weight and if *it is someone whose feelings we particularly want to spare* (ourselves, for instance), we might use the term *slender*; but *if we want to sound patronizing or even a trifle acid*, we might say *thin or lanky*; *if we really want to leave a sting we might try skinny or scrawny leaving still, for intermediate shades, slim, spare, delicate, underweight, lean, emaciated*. Linguists consider that words with rather different meanings when considered apart tend to approach each other in meaning in certain contexts. They say that only very few of the words in idiosyncratic enumerative structures are recorded as synonyms by dictionaries, but the differences among them are reduced and their meanings tend to unify in the context (Solomon 1966: 31).

Louis Salomon goes on and sustains that if on the contrary, we want to describe a person from the opposite weight pattern, we could make our selection among *plump, well-rounded, portly, fleshy, overweight, stout, pudgy, chubby, fat, corpulent, obese, and bloated*. He considers that the abundance of such word choices makes possible an instructive little



exercise, proposed many years ago by Bertrand Russell under the name "conjugation of adjectives". Thus, he proposes to use different didactic activities in class such as games, discussions, various communicative exercises that will make pupils learn, train and memorize new words by using them in appropriate conversational topics, dialogues, role plays, etc. One of the exercises proposed by the scholar is to use the right adjective in a series of sentences ( in his opinion playing the game without too rigid adherence to rules might go like): *I am careful, you are timid, he is afraid of his shadow*"; *"I am interested, you are inquisitive, he is a snooper"*; *"I am a social drinker, you may be overindulging, he is a lush"* (Solomon 1966:33).

This fact is common especially for literary works, where synonymic series must be regarded as "open" series, because it is evident that the writer's imagination can't be restricted by the limits of fantasy imposed by synonymicons. Speaking about dictionaries, the help offered by dictionaries and the limits they are concerned with, Ogden and Richards remark: *"These fixities in reference are for the most part support and maintained by the use of Dictionaries and for many purposes 'dictionary-meaning' and "good use" would be equivalents. But a more refined sense of 'dictionary meaning' may be indicated. The dictionary is a list of substitute symbols"* (Ogden 1952: 208).

According to Richard Ohmann, a writer's search for linguistic relationships is a tendency which leads to synonymy. Scholars develop this idea saying that this phenomenon can be shown with the help of the following basic criteria:

- 1) *The naming of a thing twice, which means the establishing of a semantic near-equivalence between the two names, which counts as an instance of linguistic similarity.*
  - 2) *Usually one term of the series includes the others;*
  - 3) *Similarity is evoked by the juxtaposition of several terms, by the fact that the members of the series share some obvious syntactical characteristics.*
- (Richard 1967: 4)

And the linguist explains that in this case the terms belong to the same grammatical class, being syntactically interchangeable and, accordingly, the series is connected by the sense similarity; the signal determines the reader to look for similarity in meaning as it is the equivalence of the grammatical forms. He considers that the members of a

series are introduced by the same words (they may be prepositions and conjunctions), or they may belong to parallel syntactical structures (Hulban 2001: 205).

It is certain that the study of synonyms is especially indispensable for those who learn English as a foreign language because what is the right word in one situation will be wrong in many other, apparently similar, contexts. Thus, the study of synonymy will help pupils increase their vocabulary because a person who uses many synonyms can express his or her ideas in an original and interesting way

It is worth mentioning that language is in constant development therefore language learners both teachers and pupils should work hard at their English in order to brush up the vocabulary they have acquired to be able to express their thoughts precisely and accurately. Synonyms are the very linguistic items that can describe exactly every shade of meaning any word can have. And, we can conclude that it is the English teachers' task to teach their pupils new vocabulary, identify and select the right word from the synonymic group to render the exact nuance required by the given context.

It is true that the attitude that foreign language teachers have had towards teaching vocabulary and the classroom techniques they employed have varied enormously during the past decades. Most of the language experts and foreign-language teachers believe that knowledge of lexical classes, new ways of enriching vocabulary with the help of such lexical items as antonyms and synonyms facilitate the process of guessing, recognizing, understanding and remembering the meanings of words. In Reverse and Temperley's opinions teachers may develop certain skills to help students increase their power in English through focusing on form, meaning, expending by association and recalculating the vocabulary they have learned. In Modern Methodology this process is called Incorporation (Rivers 1978: 194).

Thus, we can conclude that teaching vocabulary through synonyms makes students acquire skills and knowledge necessary for effective reading, comprehension and communication. This is an opportunity to gain, first, the fundamentals of words and to use them in any situations their needs call for. As teachers are likely to know the needs of their students, they may efficiently use the class time in order to explain and encourage the

students to use synonyms in their speech. Constant work on vocabulary items by means of synonyms during lessons may significantly enrich students' vocabulary and make them more confident in applying this knowledge in everyday life.

### **References:**

- Arnold, I. *The English Word*. Moscow: M. High School, 1986.
- Collins, V. *Dictionary of Synonyms and Antonyms*. Glasgow: Longman, 1964.
- Ginsburg, R. *A Course in Modern English Lexicology*. Moscow: Higher School Publishing House, 1966.
- Hulban, H. *Syntheses in English Lexicology and Semantics*. București: Universitatea "Al. I. Cuza", 2001.
- Ogden, C., Richards, I. *The Meaning of Meaning*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1952.
- Rivers, W., Temperley, M. *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press, 1978.
- Richard, O. *The Style and the Man*. Middletown: Wesleyan University Press, Connecticut, 1967.
- Solomon, L. *Semantics and Common Sense*. Hold: Rinehart and Winston, 1966.
- Ullman, S. *Semantics, An Introduction to the Science of Meaning*. New York: Barnes & Noble, 1962.

## **PROBLEM-BASED LEARNING AS AN ACTIVE METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

**Angela CHIOSEA**  
*ASEM, Chisinau*

**Abstract:** *Învățarea bazată pe probleme (PBL) este o metodă de învățare și de predare, care permite studenților să se concentreze asupra modului de învățare și ce ce vor învăța. O problemă, o situație sau o sarcină nefamiliară este prezentată studenților (de către lector sau tutore), iar studenții trebuie să decidă singuri cum vor rezolva problema. Aceasta se petrece de obicei prin munca în grupuri mici și le permite studenților să-și utilizeze cunoștințele anterioare în domeniul subiectului și să identifice lacunele din cunoștințele lor în timp ce încearcă să rezolve problema.*

**Cuvinte cheie:** *PBL, ESP.*

Problem-based learning is a learning method based on the principle of using real-world problems as a starting point for the acquisition and integration of new knowledge. It is a learner-centered educational method which aims to develop problem-solving skills, self-directed learning as a lifetime habit, and skills for team work. It allows students to acquire a set of knowledge from many different disciplines. This approach extends across multiple disciplines because students are able to understand processes from a real-world perspective. Any subject area can be adapted to PBL with a little creativity. The method for distributing a PBL problem falls under three closely related teaching techniques: case studies, role-plays, and simulations. Case studies are presented to students in written form. Role-plays have students improvise scenes based on character descriptions given. Simulations often involve computer-based programs. Regardless of which technique is used, the heart of the method remains the same: the real-world problem.

In PBL, learners encounter a problem and attempt to solve it with information they already possess allowing them to appreciate what they already know. They also identify what they need to learn to a better understanding the problem and how to resolve it.

Once they have worked with the problem as far as possible and identified what they need to learn, the learners engage in self-directed study to research the information needed finding and using a variety of information resources (books, journals, reports, online information, and a variety of people with appropriate areas of expertise). In this way learning is personalised to the needs and learning styles of the individual.

The learners then return to the problem and apply what they learned to their work with the problem in order to more fully understand and resolve the problem.

The responsibility of the teacher in PBL is to provide the educational materials and guidance that facilitate learning. The principle role of the teacher in PBL is that of a facilitator or educational coach guiding the learners in the PBL process. As learners become more proficient in the PBL learning process the tutor becomes less active.

PBL can promote the development of critical thinking skills, problem-solving abilities, and communication skills. It can also provide opportunities for working in groups, finding and evaluating research

materials, and life-long learning. This article aims to present how to develop the learners' natural spark of curiosity and eagerness to learn into creativity. As an ESP teacher in courses to students of business and commerce, I have to develop the students' ability to overcome foreign language problems independently arise in the process of communication, - discussing / solving professional/ non-professional, everyday life problems through communication. I believe I found the answer to this riddle in the application of the PBL method, which is in my opinion, a stimulating and useful way of facing the challenge.

In the following part of my presentation, I would like to describe the way I use the PBL method in my ESP classes at the Academy of economic studies of Moldova. The Application of the method consists of the following stages:

1. Lead-in
2. Case/Problem analysis
3. Identifying the problem
4. Suggesting solutions
5. Assessing the solutions suggested
6. Selecting the best options
7. Follow-up tasks

### **1. Lead-in**

Brainstorm the problems that have to deal with. Small group work. Comment on each item and explain how is connected with the other problem listed. The case may be introduced in various ways:

- ✓ Reading/surfing the internet
- ✓ Introducing the topics with a statement
- ✓ Telling a personal story
- ✓ Referring to learners' own experience.

### **2. Case Analysis**

At the second stage, the case is analysed in terms of setting, characters and relationships among them.

Setting: accounts department of an advertising agency.

Characters: Paula – owner, Susie – promoted to a managerial position after working for the agency for three years: Karin and Eve – administrative workers, Susie's subordinates.

Two months after Susie's promotion, the situation is getting complicated: the agency fails to meet its objectives, numerous mistakes occur in invoicing. Susie's subordinates spend a lot of time whispering and not doing much work. Susie was taking a heavy briefcase home every evening – obviously, she does of the work on her own. Paula decides to speak to Susie to discuss the problem with her.

### **Tasks:**

- a. Summarise the case in five sentences. Do not draw any solutions.
- b. Describe the characters using six adjectives to describe Paula and Susie. Give your reason.
- c. What are their job accountabilities? How does each of them approach the problem?

### **3. Identifying the Problem**

#### **Task:**

Discuss the following questions in small groups and present your findings to the class:

What has gone wrong? Why? Which of the characters is to blame for the situation?

### **4. Suggesting Solutions**

#### **Task:**

How would you deal with the situations if you were Paula?

Consider the following options:

- Make radical changes (firing)?
- Tolerate the situation for a while to see what Susie will do next?
- Personally discuss the problem with everybody involved?
- Hold a meeting and deal with the situation there?
- Any other solutions?

### **5. Assessing Solutions**

Learners are asked to assess each options suggested and list their pros and cons.

#### **Task:**

Do you think the solutions suggested would produce a desirable result? Would they be cost-effective?

### **6. Selecting the „Best” Option**

#### **Questions:**

What do you think Paula should do now? How can she make sure that

the situation is improved?

## **7. Follow-up exercises**

Although management training materials frequently refer to PBL using the case study method as one that is useful when „cold” look at real facts is needed, this method maybe effeciently used to develop language learners’ creative abilities and stimulate their imagination. This may to assume the roles of the case characters and enact the situation.

The role-playing case study may modified in various ways:

The reverse role play: participants are instructed to make wrong decisions, (the outcome of these decisions would be unfavarouble).

The „helicopter view” role play: there are three participants, two of them are role-playing while the third watches and steps into the play after a defined period of time.

### **Role-Play**

You are Susie. You have decided to talk about the problem with subordinates. Prepare your talk.

**Student A** You are Paula. You have decided to demote Susie and recruit a new supervisor. Tell her about your decision.

**Student B** You are Susie. You feel responsible but are still offended. Tell Paula you wish to leave the company.

### **Discussion of a related topic**

Do you think a man would perform better in this situation or you believe women are stronger and better leaders than men? Do you believe that the world would be a much better place if women ran the show?

### **Research task:**

Collect five advertisements in English offering management training suitable for Susie. Choose the best one for her.

### **Conclusion**

In the present paper, I have attempted to illustrate how language teachers in ESP classes may adapt the method that enables them to create a meaningful context for teaching business concepts, and while doing so, encourage creative thinking in their learners. Some students may need more encouragement to participate in the group discussion, especially at the beginning (e.g. non-native speakers, shy students). Other students may find engagement difficult due to language limitations or a speech

impediment. Encouragement will lead to great benefits academically, professionally, and socially as it improves confidence in speaking in English in front of others.

### **Referințe bibliografice**

Paul, R., Lawrence, *Driven to lead: Good, Bad, and Misguided Leadership*, Washington Post, 2010. (ISBN: 9780470623848)

Cotton, D., Falvey, D., & Kent, S., *New Edition Market Leader, Pre-Intermediate Business English Course Book, (Sixth edition)*, Harlow, England: Pearson Longman, 2010.

Cotton, D., Falvey, D., & Kent, S., *Intermediate Market Leader, Business English Course Book, (Third edition)*, Harlow, England: Pearson Longman, 2010.

Cotton, D., Falvey, D., & Kent, S., *Upper-Intermediate Market Leader, Business English Course Book, (Third edition)*, Harlow, England: Pearson Longman, 2011.

Cotton, D., Falvey, D., & Kent, S., *Advanced Market Leader, Business English Course Book, (Third edition)*, Harlow, England: Pearson Longman, 2011.

## **THE PROBLEM OF INTERCULTURAL MISUNDERSTANDING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

**Luminita DIACONU,**  
*Academy of Economic Studies of Moldova*

**Abstract:** *While misunderstanding is usually viewed as an undesirable result in intercultural communication, this study attempts to look beyond misunderstanding as a negative end product of problematic interaction and explore how to utilize misunderstanding in teaching foreign languages and cultures. By investigating instances of misunderstanding experienced by twenty American learners of Chinese when interacting with Chinese people, this study finds that the experience of misunderstanding actually can benefit those foreign language learners in three aspects: 1) it reveals the hidden communicative problems, 2) it helps improve learners' cultural awareness, and 3) it establishes long-term memory for learners which guides their future intercultural communication. Two pedagogical implications of this study are discussed: 1) improving foreign language learners' intercultural competence since high linguistic skills with low cultural awareness will cause even more misunderstandings; 2) training foreign language learners to be acute observers and earnest participants of the target culture.*

**Keywords:** *Intercultural misunderstanding, intercultural communication, communication between Chinese and Americans, foreign language teaching,*



## 1. Introduction

Along with the rapid development of intercultural communication, people have encountered increasing misunderstandings at different levels: social faux pas, break-ups of important relationships, losses in business, and even changes in foreign policy. Due to its undesired consequences, misunderstanding in communication has been construed in most previous studies as a negative phenomenon. When misunderstanding occurs, the partners in the communication will experience a high level of frustration and a low level of satisfaction (Aram & Stoner 1972; Byrnes 1965), and interaction will eventually break down (Howell 1979; Schneller 1989). Miscommunication and misunderstanding experienced at the Intercultural Communication Studies XXIII: 3 (2014) Qintersection of two cultures will lead to diminishing willingness to interact with members of the host community (Goldoni 2013). For decades, studies have concentrated on overcoming misunderstanding to achieve successful communication in both foreign language education and intercultural communication training fields. Unfortunately, we still often face misunderstanding in communication (Vendler 1994; Weigand 1999). This is because, first, misunderstanding is inherent in communication “because not everything can be explicitly said, and the interlocutor must therefore rely on inferences based on fallible presumptions” (Dascal 1999: 755); second, misunderstanding is the subjective judgment between the speaker’s intention and the hearer’s interpretation. As Taylor pointed out, nobody will check constantly whether others catch his meaning and there is no way to look inside the other’s head to see whether the speaker’s intention is interpreted correctly. Given the negative consequences misunderstanding causes and the fact that misunderstanding in intercultural communication is almost impossible to avoid completely, research should be conducted on how to confront misunderstanding and utilize it positively (Taylor 1992). A few studies have mentioned the positive aspects of misunderstanding in intercultural communication. Morain pointed out that the cases of misunderstanding provide a gold mine for the study of cross-cultural communication (Morain 1986). Agar recognized misunderstanding in intercultural communication as a resource and a rich point to examine the target culture and differences

between cultures (Agar 1994). Eades exemplified how knowledge of sources of misunderstanding may lead to effective communication by examining cases between intercultural speakers (Eades 2003). Kinginger indicated that students' opportunities for success while abroad can be enhanced when students are taught how to turn everyday experiences, events, and activities, including conflicts and obstacles, into opportunities for learning (Kinging 2010b). However, rarely do we come across detailed studies on what intercultural communicators can learn from misunderstanding. Even rarer are attempts to examine its implications for foreign language education. Therefore, this study aims to explore 1) the facilitative aspects of misunderstanding from the intercultural communicators' perspectives; and 2) the implications of the findings for foreign language teaching. The cases of intercultural misunderstanding presented in this study were collected from the personal experiences of twenty American learners of Chinese when they interacted with Chinese people in the Chinese language.

## 2. Methodology

### Data Collection and Analysis

A descriptive ethnographic method was adopted for this study. Data were collected through interviews, observations, and written documents. The data gathered include participants' personal stories of intercultural misunderstanding and their reflections or thoughts about the experience. Participants were asked to "keep a daily journal recording what they observed or experienced about the cultural differences when interacting with Chinese people in order to cultivate your cultural awareness" (cited from the assignment instruction). The purpose of this study was not revealed to the students and the term "misunderstanding" was not mentioned in the journal writing assignment in order not to restrict their observation and writing scope. About 500 cases of misunderstanding were then identified and selected from 2,100 entries of cultural journals for this study. Each participant had more than five one-on-one follow up interviews with the researcher. Participants were asked to talk about the details of the selected cases as well as their reflections and interpretation of those events. Questions were completely open-ended and varied depending on the particular participant. Observational data and interview transcripts went through an iterative process of open coding, initial memos, focused coding,

and integrative memos (Emerson, Fretz, & Shaw 1995). After reading all cultural journals and interview transcriptions in detail, the author first identified any possible themes and concepts emerging from the data, which were summarized in the initial memos. Then the author re-read the selected cases that better represent/indicate the themes and concepts to be discussed. As the coding became more focused, analytic themes and Intercultural Communication Studies XXIII: 3 (2014) Qin concepts became clearer. The memos started to connect the selected cases with the themes and concepts emerging from the data. This paper presents eight compelling stories or interviews selected to illustrate the facilitative aspects of intercultural misunderstanding.

### 3 Misunderstanding Helps Improve Learners' Cultural Awareness

This study also found that misunderstanding significantly helps improve the students' cultural awareness. For instance, in the aforementioned story, Jack said although he was somewhat embarrassed at that moment, this misunderstanding greatly improved his awareness of the cultural difference between the two cultures. This misunderstanding urged Jack to reflect on his previous interactions with that Chinese girl and the general relationship between opposite genders in China, Sometimes other kids would smile at me when they saw the two of us talking together... Two or three times she and I even ate dinner together. Sometimes I thought others might think it strange we were going out together, but I didn't really pay attention to this idea as I was happy to have a friend. Jack mentioned that in America, it is common for classmates of opposite genders to dine out or spend time together, and not have it mean they are in a romantic relationship. But now he realized, these simple acts in an American's eyes may be fraught with implications in a Intercultural Communication Studies XXIII: 3 (2014) Qin Chinese person's eyes. He commented that he probably would never have understood the different cultural expectations when interacting with different genders, were there not such a misunderstanding. After that incident, he became much more cautious and changed his behavior consciously when interacting with Chinese girls. Another participant, Solon, mentioned that she was often asked many embarrassing questions by Chinese strangers, such as, "How much do your parents earn each month?" "Are you married?" "How old are you?" "Do you want to have a Chinese boyfriend?" or "Do you believe in the Christian

religion?” She reflected that, at the very beginning, she felt very annoyed or awkward because she did not know how to respond. She could not understand why Chinese people wanted to invade her privacy. But gradually, she realized the intention of the Chinese was not what she interpreted. It was just a way to engage her in a conversation. And the topics which are very sensitive in American culture are not considered sensitive at all in Chinese culture. Then, one day, when she was faced with these questions again, she wrote her feeling in her cultural journal as below:

Having past experience in China, this is not an odd occurrence for foreigners... I was just trying to figure out what difference in the history of our cultures makes Chinese people have this similar type of behavior/interaction. In my head there has to be something different when we are raised about how we should engage other people in conversation... Although the words in the conversation make sense, culturally they do not translate, ultimately causing the awkward feelings.

Here we can see that, in regard to the same interaction, her attitudes changed as her experience in the target culture accumulated. At first, she simply felt awkward and annoyed when approached by this type of conversational questions. Then after encountering this so many times, she started to reflect and figured out the underlying reason lies in the different socialization processes. And she even applied her reflection to her foreign language learning and decided that culture is an inseparable part of foreign language learning. We have every reason to believe this student will have a better and more positive attitude when confronting other cultural differences and conflicts. It is found that most of the misunderstandings collected in this study occurred in the daily commonplace behaviors such as asking for directions, giving and receiving gifts, giving compliments, getting to know people, and offering and requesting help. For most of these interactions, these American students had experienced and practiced thousands of times in their native culture so they just took them for granted and behaved naturally when interacting with Chinese people. However, these seemingly same interactions actually have different cultural rules including what to say and how to say it. For instance, one participant, Eric, observed that expressing opinions different from your teacher's in the classroom will be welcomed and encouraged in American culture. But the same behavior will be considered as disrespecting your teacher in the

Chinese environment. After observing the teacher-students interactions for two years, Eric concluded that “the definition of good or bad teacher in the two cultures is different and what behaviors are appropriate when interacting with your teacher are defined differently too in the two cultures

In fact, besides the roles mentioned above, all the elements involved in intercultural communication such as time, place, scripts and audience have culture-bound divergent meanings. Failing to recognize the underlying cultural divergences and behaving the same as in one’s native culture is the major reason for misunderstanding in intercultural communication.

Through the detailed narration, it is apparent that Catherine was very confused and felt uncomfortable with the way Chinese make new friends. Since this was her first encounter with such an issue, she had no idea or skills to deal with this situation in a sophisticated way. She had to compromise with the Chinese request and recorded her confusion in her journal later. With this experience, Catherine said she would never forget this event and would apply the knowledge when making friends with Chinese people in the future. Most of the stories in students’ cultural journals were not just a plain recording of their daily activities. Rather, they were events that intrigued the students’ affective response, happy or sad, mad or moved. Those emotions related to the stories strongly stimulated learners to remember their experience, inspired them to figure out the underlying reasons of the misunderstanding, helped them to remember the experience, and eventually guided their interactions with Chinese people in the future. An interesting finding is that those who paid more attention to the misunderstanding are exactly those who have made a better cultural adjustment.

### Conclusion

People who are socialized within the same cultural community are able to understand each other since they share the same culture including rules, regulations, customs and so on. However, when communicating with members from another community, one is inclined to interpret other’s behaviors based on his own cultural experience and he even seldom realizes he is doing so. To reach a practical understanding in intercultural communication, a more positive attitude toward misunderstanding should be adopted. First, misunderstanding should not be viewed as a totally negative phenomenon. It is part of the spiral critical learning process where

previous understanding turns to be a misunderstanding and then is replaced with a new better understanding again. Second, instances of misunderstanding coming from a learner's personal experience provide valuable opportunities for them to recognize the hidden cultural differences and communicative problems. Those misunderstandings can be used as important instructional material in intercultural communication training and foreign language teaching programs. Third, as misunderstanding in cross-cultural communication commonly exists, people often get to the final understanding through misunderstandings. The best way to accelerate the process and reduce misunderstandings is to encourage people to experience the target culture first hand and practice it earnestly. Rather than sitting in the classroom and listening to lectures, learners will understand a foreign culture more effectively by actually doing things in that culture. People learn more from mistakes. The more misunderstandings one encounters, the deeper the understanding of the target culture that he can reach.

## References

- Agar, Michael. *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow and Company 1994.
- Allen, Linda Quinn. *Designing curriculum for standards-based culture/language learning*. Northeast Conference Review 2000, 47, 14-21.
- Aram, John & Stoner, James. *Development of an organizational change role*. The Journal of Applied Behavioral Science 1972, 8(4), 438-449.
- Bennett, Janet; Bennett, Milton & Allen, Wendy. *Developing intercultural competence in the language classroom*. In Dale Lange & Michael Paige 2003 (Eds.),
- Chick, Keith J. *Intercultural communication*. In Sandra McKay & Nancy Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 329-348). New York 1996: Cambridge University.
- Christensen, Matthew & Warnick, Paul. *Performed culture: An approach to East Asian language pedagogy*. Columbus, OH 2006: Foreign Language Publications.
- Coleman, Lerita M. & DePaulo, Bella M. *Uncovering the human spirit: Moving beyond disability and "missed" communications*. In Nikolas Coupland, Howard Giles, & John Wiemann (Eds.), *Handbook of miscommunication and problematic talk* (pp. 61-84). Beverly Hills 1991, CA: Sage.
- Dance, Frank. *The concept of communication*. Journal of Communication 1970, 20, 201210.

## ASPEKTE UND KRITERIEN ZUR AUSWAHL DER AUTHENTISCHEN PODCASTS FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Svetlana DZECHIS,

*Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

**Abstract:** *Audiovisual materials are at the center of our didactic interest and because of their diversity, we only want to refer to authentic material, focusing in particular on the medium of podcasting. The following questions should be considered in this article: How teachers and students can integrate the podcasts as additional material in German as a foreign language course? What aspects and criteria should be considered when choosing authentic podcasts for German as a foreign language course?*

**Key words:** *foreign language, authentic audiovisual materials, podcasting, video podcast.*

In der Didaktik der Fremdsprachen werden gewöhnlich die Medien nach den Sinnesorganen gekennzeichnet, durch welche die Studierenden Informationen wahrnehmen, deswegen unterscheidet man visuelle, auditive und audiovisuelle Medien. Im Mittelpunkt unseres didaktischen Interesses stehen audiovisuelle Materialien und wir wollen uns aufgrund ihrer Vielfalt nur auf authentisches Material beziehen und dabei insbesondere auf das Medium *Podcast* fokussieren. Die folgenden Fragengilt es in diesem Artikel zu beachten: *Wie man die Podcasts als Zusatzmaterial im Deutsch als Fremdsprachenunterricht einbinden kann? Welche Aspekte und Kriterien man bei der Auswahl der authentischen Podcasts für Deutsch als Fremdsprachenunterricht beachtet werden muss?*

Podcasting ist ein neues und innovatives Multimedia-Phänomen, das seit dem Jahr 2005 eine regelrechte Kultur gebildet hat. Darunter versteht man die Erstellung von Mediendateien und deren automatisierte Verbreitung über das Internet, deren Inhalte so gut wie unbegrenzt und sehr vielfältig sind. Podcasts können z. B. Musik, Radiotalkshows, Kochsendungen, Univorlesungen, private Tagebucheinträge oder Nachrichten usw. beinhalten (Kluckhohn 2009: 5). Ein *Podcast* ist eine fast

immer kostenlose kleine auditive oder audiovisuelle Sendung im Internet, die sich meist einfach auf einen MP3-Player übertragen lässt, sodass man sie in allen Lebenssituationen anhören oder ansehen kann. Die Vielzahl der im Internet verfügbaren Podcasts stellt für Fremdsprachenunterricht einen unschätzbaren Wert dar, weil sie Studierenden Zugang zu kostenlosen, authentischen und aktuellen Audio- und Videomaterialien zu praktisch jedem gewünschten Thema ermöglichen. Die umfangreiche Datenmenge muss allerdings zunächst sowohl selektiert als auch zum Teil für Deutsch als Fremdsprachenunterricht aufbereitet werden (Kluckhohn 2009: 14).

Die Verwendung von Podcasts bzw. Video-Podcasts für das Trainieren des Hör- und Hör-Sehverstehens ermöglicht es, aktuelle und authentische Hörtexte und Videos in den Deutsch als Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Dadurch erhöht sich nicht nur die Auswahl der zur Verfügung stehenden authentischen Materialien, sondern es ergibt sich zusätzlich die Möglichkeit, Hörtexte zu vielfältigen und außergewöhnlichen Bereichen als Hörverstehensübungen im Deutsch als Fremdsprachenunterricht einzusetzen, die sich in der Regel nicht in Lehrbuchmaterialien finden lassen. Sowohl sprachlich anspruchsvolle als auch thematisch interessante authentische Materialien wecken die Aufmerksamkeit der Studierenden und ermöglichen zugleich eine steile Studienprogression, die zudem von den Lehrkräften durch eigene Didaktisierungen dem jeweiligen Kenntnisstand der Studierenden und den vorgegebenen Lernzielen angepasst und entsprechend gesteuert werden kann. Die Podcasts weisen nicht zuletzt authentische Charakteristika der gesprochenen deutschen Sprache auf, die Lehrbuchmaterialien häufig vermissen lassen, und tragen so dazu bei, die Studenten an Merkmale und Anforderungen realer Hörbedingungen im Alltag der deutschen Sprache heranzuführen. Beispielhaft seien hierfür Satzabbrüche, Ellipsen und Sprecherkorrekturen sowie unterschiedliche Sprechtempi und phonetische Unterschiede der einzelnen Sprecher genannt (Kluckhohn 2009: 15). Auch Dialektfärbungen oder Störgeräusche, die im Regelfall in Lehrbuchhörtexten ausgespart oder zu Trainingszwecken künstlich erzeugt werden, sind in Podcasts auf natürliche Weise vorhanden und erzeugen so eine authentische Lernumgebung, die vom Studenten kontrolliert und auf Lernziele hin individuell gesteuert werden kann.

Podcasts bereichern den Unterricht durch ihre Authentizität.



Allerdings ist ein sinnvoller Einsatz der Audio- und Videopodcasts nur durch eine vorausgehende Didaktisierung für den jeweiligen Unterrichtskontext zu erreichen und bedeutet dementsprechend einen zusätzlichen Arbeitsaufwand für die Lehrkraft (Kluckhohn 2009: 17). Dafür ermöglicht die Didaktisierung eine Anpassung an das Niveau und Lerntempo der jeweiligen Studiengruppe sowie eine Progression Individualisierung und Individualisierung der Lernziele, was den besonderen didaktisch-methodischen Wert des Einsatzes von Podcasts ausmacht.

Bevor das authentische Podcast für Deutsch als Fremdsprachenunterricht didaktisch und methodisch aufbereitet werden kann, gilt es zunächst zu fokussieren, welche *Aspekte* bei der Auswahl beachtet werden müssen. Seitdem die ersten Podcasts im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurden, gab es zahlreiche Versuche, diese Aspekte zu klassifizieren. Der allererste Schritt laut Stock A. besteht darin, Urheberrechte zu klären. Danach sollte im zweiten Schritt die didaktisch geeignete Gattung festgelegt werden (Stock 2009:111). Jede Lehrkraft sollte deutlich sein, warum die authentischen Podcasts, die heutzutage ein breites Spektrum umfassen, im gegenwärtigen Deutsch als Fremdsprachenunterricht legitime Gegenstände sind und welche Ziele durch deren Einsatz erreicht werden können. Je nachdem, ob rezeptive oder produktive Tätigkeiten im Fokus einer Unterrichtseinheit stehen, empfiehlt es sich, den passenden Podcast in erster Linie abhängig von den Lernzielen auszuwählen. Wichtig dabei ist auch, die Zusammensetzung der Studiengruppe (Studienjahr, Lerntypen der Studierenden, allgemeine Vorkenntnisse, Bedürfnisse und Interessen) zu berücksichtigen (Bühler 2008: 25-30). Die Lehrkraft soll laut Sarter auch die Möglichkeiten der Umsetzung des Materials (zeitlich, technisch, methodisch) kennen (Sarter 2006:52). Kluckhohn K. behauptet, dass, da die endgültige Wahl des passenden Podcasts keine leichte Entscheidung zu sein scheint, können darüber hinaus weitere Kriterien bedacht werden, um zu einer didaktisch sinnvollen Entscheidung zu gelangen:

- *Adressatenorientierung*: Zu berücksichtigen sind u.a. Sprachkenntnisse, Herkunft, Alter, landeskundliches Vorwissen, Lehr- und Lernerfahrungen sowie Interessen und Bedürfnisse der Lernenden.

- *Berücksichtigung des institutionellen Rahmens*: Die didaktische

Entscheidung soll sich daran orientieren, ob der Unterricht im Heimat- oder im Zielsprachenland stattfindet. Außerdem wird die Beurteilung des Materials durch die Institution und die Curricula beeinflusst. Der Einsatz von Podcasts muss auch auf das Lernklima in der Studiengruppe und den bisherigen Unterrichtsverlauf abgestimmt sein.

- *Charakteristische Eigenschaften* und daraus folgende *Möglichkeiten* des Podcasts (Kluckhohn 2009: 75).

Der Einsatz jedes audiovisuellen authentischen Podcasts erfordert didaktische Überlegungen je nach Bildstruktur, Inhalt und Gestaltung und sollte daher mediengerecht vorbereitet werden. In dieser Hinsicht sind drei *Faktoren* zu berücksichtigen: Textsorte, Seh-Hör-Interesse (visuell-akustisches Interesse) und Wahrnehmung (Seh-Hör-Art). Die Lehrperson sollte daher genau überlegen, welche Schwerpunkte bei der Aufbereitung und Präsentation von Materialien zu verfolgen sind, damit die Studierenden zur Sprachrezeption und Sprachproduktion in der Zielsprache angeregt werden. Hierfür muss bei der Unterrichtsplanung analysiert werden, welche durch das Medium bedingten *Aspekte* bei der Arbeit mit Podcasts zu beachten sind und wie man diese für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht nutzen kann. Zu diesen Aspekten zählen Adamczak-Krysztofowicz S. und Stork A. die *Übertragungskanäle* (Wahrnehmungsvermögen der Zuschauer als Muttersprachler und als Studierende einer Fremdsprache), die *Trennung der Informationskanäle* und der *Übergang von der Wahrnehmung zur Produktion*. Durch den schnellen Wechsel von visuellen und akustischen Reizen beim Sehen von fremdsprachlichen Podcasts kommt es nicht selten zu einer Überbeanspruchung der Wahrnehmungsfähigkeit ungebübter Lernender, die es noch nicht gewohnt sind, beide Wahrnehmungskanäle zu aktivieren und daraus die Informationen gleichzeitig zu dekodieren). Trennung der Informationskanäle ist eine Erleichterung bei der Wahrnehmung von Informationen, die zunächst die Trennung der beiden Kanäle sein kann (Adamczak-Krysztofowicz, Stork 2009:124).

Mit der Auswahl von Podcasts sind auch sprachlich-inhaltliche, interkulturelle, landeskundliche und nonverbale *Kriterien* eng verbunden. Podcasts vermitteln eine authentische Sprache (u.a. die phonische Realisierung der Sprache, die prosodischen und rhythmischen Elemente), landeskundliche und interkulturelle Elemente, denen in der

202

fremdsprachlichen Kommunikation große Bedeutung beigemessen wird. Die landeskundlichen Aspekte beziehen sich nicht nur auf die Vermittlung der Informationen über das Zielsprachenland, sondern auch auf die Vorstellung von Kommunikationssituationen. Laut Del Carmen Calero Ramirez C. betreffen sie Kanäle der Rezeptionsorientierung und somit die Körperhaltung, das proxemische und mimisch-gestikulatorische Verhalten und den Gesichtsausdruck (Del Carmen Calero Ramirez 2011: 39).

In Bezug auf landeskundliche Inhalte schlägt Freudenstein R. einen Fragenkatalog vor, der bei Auswahl von authentischen audiovisuellen Podcasts helfen kann (Freudenstein 2010: 3-20). Von besonderer Relevanz können für die Lehrperson folgende Fragen sein:

- *Welche landeskundlichen Informationen beurkundet der Podcast?*
- *Was soll mit dem Podcast gezeigt, ausgesagt oder begutachtet werden?*
- *Zur Behandlung welcher Thematik, zu welchem Ziel, soll der Podcast eingesetzt werden?*
- *Ist der Podcast als Einführung, Ergänzung oder Vertiefung gedacht?*
- *Welche Vorkenntnisse sind erforderlich, um den Podcast zu verstehen?*
- *Berührt der Podcast lebensweltlich relevante Aspekte?*
- *Wie wirkt der Podcast auf Lehrperson persönlich?*
- *Wie könnte er auf die Studierenden wirken?*
- *Besteht die Gefahr einer falschen Verallgemeinerung beim Rezipienten?*
- *Löst die Situation das Bedürfnis aus, zwischen den Kulturen Vergleiche anzustellen?*
- *Ermöglicht der Podcast eine Hinweisung für Werte, Normen und Verhaltensweisen der eigenen und der fremden Kultur?*

Um den Anforderungen eines lernerorientierten, methodisch vielfältigen, modernen und handlungsorientierten Deutsch als Fremdsprachenunterrichts gerecht zu werden, ist die Arbeit mit authentischen audiovisuellen Materialien - nämlich Podcasts - unerlässlich. Die Verwendung von authentischen Podcasts bietet in diesem Zusammenhang eine Vielzahl von Anwendungsmöglichkeiten und gleichzeitig authentische Inhalte und Lernkontexte. Die Themenwahl, die Struktur, die Bild- und Sprachkomponenten sind wichtige Entscheidungskriterien, die analysiert werden müssen und die richtige Auswahl sollte für die Studierenden sprachlich interessant sein. Darüber hinaus sind die Podcasts sensibel für kulturelle Besonderheiten sowie für

aktuelle länderspezifische Kontexte. Die dargestellten Konventionen und Werte bedürfen jedoch einer zusätzlichen Erläuterung, um Stereotype abzubauen. Podcasts bieten Einblick in die Aktualität der Zielkultur und liefern authentische Bilder und Einstellungen. Die Arbeit mit Podcasts im Kontext neuer aktueller methodisch-didaktischer Entwicklungen im Deutsch als Fremdsprachenunterricht muss jedoch berücksichtigt werden.

### **Quellenverzeichnis:**

Adamczak-Krysztofowicz S. & Stork A. *Podcasts im glottodidaktischen Medienverbund. Versuch einer vergleichenden Analyse*, Glottodidactica 35, 2009, S.117-128.

Bühler P. *Podcasting im Hörverstehensunterricht: rezeptive und produktive Einsatzmöglichkeiten*, Praxis Fremdsprachenunterricht, 1, 2008, S.25-30.

Del Carmen Calero Ramirez C., *Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts*, Informationen Deutsch als Fremdsprache 1, 2011, S.36-69.

Freudenstein R., *Unterrichtsmittel und Medien: Überblick in Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien*, in: Bausch K., Hunke M., *Deutschsichtig: Unsere Deutschlandbilder Ein interkulturelles Podcastprojekt mit Deutschstudierenden aus England und Norwegen*, GFL- German as a foreignlanguage, 2, 2010, S.3-20.

Kluckhohn K., *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch*. Berlin und München: Langenscheidt. 2009, S. 5-75.

Stork A., *Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick*, Informationen Deutsch als Fremdsprache 1, 2012, S.3-16.

SarterO.: *Was Sie schon immer über Podcasts wissen wollten: 14 Fragen zum Thema Podcasts im DaF-Unterricht*, 2008, <http://www.lvk-info.org/lvk-27sarter.htm> [eingesehen am 20.06.2019]

## **DEVELOPING AN EFFECTIVE THESIS STATEMENT IN ACADEMIC WRITING**

**Svetlana FILIPP**

*Universitatea de Stat 'Alecus Russo' din Bălți*

**Abstract:** *Articolul dat se acsează pe dezvoltarea deprinderilor de scriere a propoziției sentențioase, ce prezintă mesajul dominant al unui eseu. Sînt expuse cerințele și principiile de bază pentru propoziția sentențioasă, precum subiectul,*

*scopul, nucleul, limbajul specific și subdiviziunile principale ale eseului. Articolul include, de asemenea exemple de propoziții sentențioase, finalizînd cu descrierea tehnicii de dezvoltare a unei propoziții sentențioase începînd cu varianta inițială pînă la versiunea finală deplină.*

**Key words:** *thesis statement, writing skills, essay, subject, purpose, focus, specific language, major subdivisions, technique of development, preliminary draft, final draft.*

One of the most difficult skills to develop in academic essay writing is producing an effective thesis statement. Quite often in their writing students cannot keep track of the main idea, or go off the essay's topic. As a result, their essays become vague and blurred. A frequent reason for this is the inability to develop an appropriate thesis statement that would help student writers to focus on the issue discussed in the essay. For example, if students have to develop the idea that children are the reflection of their parents' values, conduct and attitudes, they shouldn't necessarily present a description of their parents' general appearances in the essay. It is not decisive in this case whether they are good-looking or attractive, whether they are tall or short, or whether they are casually or well-dressed. Instead, students should focus on their parents' special qualities and merits, such as honesty, courage, modesty, integrity, etc. and various achievements that make the parents good models for their children. In other words, all information presented should support the reason for writing the essay which must be stated at the beginning in the thesis statement.

A thesis statement is the central message, or the focus of an essay. It is proof that the writer has something specific to communicate about the topic and by the means stated, it is the strongest and clearest statement in the essay. An effective thesis statement prepares the reader for the most important of what the writer intends to cover in an essay. As for a student writer, he/she should create a thesis statement attentively in order to reflect the message of his/her essay. The thesis statement usually consists of one sentence and is presented at the end of the introductory paragraph. (If the material covered in the essay is longer the thesis statement may consist of two sentences). Identifying the central message at the beginning will help to focus on the topic of the essay and to keep the line of thinking.

Lynn Q. Troyka singles out five basic requirements for a thesis

statement (Troyka 1996). It must state the essay's *subject* (topic of discussion). It must reflect the essay's *purpose*, depending on the type of essay (informative, descriptive, persuasive, etc.). The thesis statement must also include a *focus* – a claim that conveys the writer's point of view. At the same time, a thesis statement requires *specific language*. General words should be avoided. Student writers are encouraged to use precise nouns, strong verbs and vivid modifiers in writing their thesis statements. Ultimately, a most common thesis statement briefly states the *major subdivisions* of the essay's topic.

In order to develop an effective thesis statement, as stated in *Glencoe Writer's Choice*, student writers are advised to ask themselves questions about their topic. They are to focus on a specific aspect of the subject and “then condense the subject to a basic statement”. (*Glencoe Writer's Choice* 2001: 18).

Some authors define a thesis statement as a sentence that presents the *purpose* of the essay. Sheridan Blau says: “A thesis statement is a sentence that explains the purpose of your writing” (Blau et alia 1992: 275). Joy M. Reid defines a thesis statement as “one sentence that gives the purpose of the essay” (Reid 1988: 48). Indeed, clarifying the purpose in everything we do helps us to concentrate on that very thing and have a correct approach to it and deal with it easier. In daily life people write for particular purposes. We write messages to give the latest information about ourselves, to explain the reason of our acting in this or the other way. Often we try to convince our friends or colleagues of something, or, we explain our opinion of some new things or of certain events. In the same way, in academic writing students will probably write with more precision and effectiveness after deciding on the exact purpose. Students' options in this respect may vary. As it has been mentioned above, they can depend on the type of essay students are writing. These can be: providing information, describing people or places, narrating an event (or events), explaining a process, comparing and contrasting something, giving an opinion, or persuading an audience. Thesis statements in longer essays may include more than one of the stated purposes. For instance, a student may write about an opinion and try to convince his/her readers to support his/her idea. Student writers must be clear about their intention (purpose) in writing.

At the same time, the thesis statement *shouldn't be* presented in a

*simple sentence*. For example, the sentence *Mrs. Heartright has three cats and a parrot* is not a thesis statement. A simple statement of fact needs no development. But the thesis statement may express a *point of view* that a student writer can define and argue in the essay. For example, the simple sentence presented above, may be developed into a thesis statement: *Mrs. Heartright keeps three cats and a parrot which bring a lot of happy moments and make her lonely life meaningful*. Reading this sentence one can easily predict what the writer is going to say about further in the essay.

Also, the thesis statement *cannot be* expressed in a question, because *a question* contains no judgement or opinion. The response to the question can be developed into a thesis statement.

Depending on the type of essay the thesis statement may contain *controlling ideas* that are usually reflected in the topic sentences of the developmental paragraphs of the essay. This is typical for argumentative essays, for example:

*Rising crime rates, increasingly overcrowded conditions, and growing expenses make living comfortably in a modern city difficult.* (Troyka 1996: 36)

*Deceptive advertising can cost consumers not only money but also their health.* (Troyka 1996: 36)

These are good versions of thesis statements. They state the essay's topic, reflect its purpose, include the writer's point of view, use specific language and concisely state the major subdivisions (controlling ideas) of the essay's subject.

Below is a sample of an introductory paragraph of a comparative-contrast essay with the title *Childhood in War and Peace*. The thesis statement presented at the end of the introductory paragraph clearly directs to the ideas discussed further in the body paragraphs of the essay.

*Historical events change children's lifestyles. Some children lead carefree lives while others have no childhood at all. For example, my mother spent her childhood when there was a war in my country, Poland, but I did not spend my childhood during wartime. Therefore, my mother's childhood and mine were the opposite; our schooling and our activities after school show the dramatic differences in our lives.* (Reid 1988: 65)

Thus, an effective thesis statement is a result of *choice, focusing* and *specific opinion*. A student writer must learn how to develop progression

from a basic assertion to a final thesis statement. For example, a student writes an explanatory essay choosing the *Bible* as the subject. He/she might progress in reaching a successful thesis statement for the essay in the following way:

A. *The Bible is useful.* - This is a simple statement and it cannot be developed with concrete, specific support.

B. *The Bible is a useful book for us.* - This is also a simple statement and is still too general.

C. *The Bible is one of the best books in the world.* - This statement is a bit more specific, but still there is much generalization.

D. *The Bible is one of the most significant books in the history of mankind.* - This is a better variant - it is more narrowed (focused) and it uses more exact language. However, an additional, more specific idea would control the essay more plainly.

E. *The Bible is one of the most significant books in the history of mankind, it is the foundation for the ethics of millions of people.* - This variant of thesis statement is rational, it states a specific opinion that can be supported and developed further in the essay.

Concluding, it must be remarked that until a student has written more drafts of the whole essay, the initial formulation of the thesis statement might not precisely reflect what he/she discusses in the essay. In the first draft the student is advised to make a claim, i.e. a sentence that states the topic of the essay and the purpose of writing it, even if the writer may not make a concrete decision about it until later. The formulation of the first assertion will not be the same in the final draft. It may evolve and change in the course of revising, but it will serve as a focus, it will help to keep the issue in mind as the student writer progresses from an initial thesis statement to a completely developed one.

## References

Blau Sheridan, Elbow Peter, Killgallon Don, *The Writer's Craft. Idea To Expression. Blue Level*, McDougal, Littell & Company, Evanston, Illinois, U.S.A., 1992.

Blau Sheridan, Elbow Peter, Killgallon Don, *The Writer's Craft. Idea To Expression. Orange Level*, McDougal, Littell & Company, Evanston, Illinois, U.S.A., 1992.



Brown Ann Cole, Nilson Jeffrey, Shaw Fran Weber, Weldon Richard A., *Grammar and Composition*, Houghton Mifflin Company, Boston, U.S.A., 1984.  
*Glencoe Writer's Choice. Grammar and Composition*, Glencoe McGraw-Hill, U.S.A., 2001.

Reid M. Joy, *The Process of Composition*, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ, 1988.

Troyka Lynn Quitman, *Simon and Schuster Handbook for Writers*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, 1996.

## COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING APPROACH IN LECTURE PRESENTATION

Stella GORBANI

*Universitatea de Stat "A. Russo", Bălți*

**Abstract:** *During the past few decades, the focus of classroom instruction and the practice of language teaching has shifted from teacher centered to student centered approach. Lecture presentation is one of the challenges in TEFL university education. The Communicative language teaching (CLT) approach, which involves interactive and research-based techniques, can be used in lecture presentations, because it can help students process the content of lecture more deeply and efficiently, especially in the conditions when class time learning is reduced to a minimum. This approach which promotes active learning, stimulates interest and helps to maintain attention, can help students develop the management of material, give feedback to the teacher and the student and increase the material acquisition. Its techniques can develop the student's mind which is one of the central objectives of university education.*

**Key words:** *lecture presentation, approach, communicative language teaching, material acquisition, techniques, attention, habits of mind, interaction.*

Today in the era of globalization when people move and communicate more than ever before communicative language teaching is becoming a central method in the formation of English language teachers. At present when the classroom language teaching is reduced to a minimum, the university TEFL teachers are facing more challenges, since lectures take a good part of class time in most of the subjects in the university education of Moldova, making practical language teaching more complicated. So,

teachers are doing their best to use any opportunity, including lecture presentations for developing the communicative competence of EFL students. More and more scientists lay stress on interactive teaching of lectures which are closely connected with the communicative language teaching (CLT) approach.

If we try to analyze the traditional picture of lecture teaching we shall all agree that it is time to substitute the passive perception of information which a traditional lecture is offering, when there is no or little contact of the teacher with students, where the latter is free to think or even daydream, without hearing what the teacher tries to convey. We shall all agree, that the modern student, who is exposed to so many interactive ways of communication, needs a variety of forms of material presentation. Newble D. and Cannon R., believe that interactive teaching (which is central in CLT approach) can promote active learning, heighten attention and motivation, give feedback to the teacher and the student, and increase the material acquisition (Newble, Cannon 1994:17).

Speaking about teaching lectures using CLT approach, we can observe that it offers several types of interaction in class, which are beneficial both for the lecture presentation and material assimilation, on the one hand, and on the other hand, for the development of CLT competence of students. So, what interactions take place in a CLT lecture? Firstly, CLT involves a two-way interaction between the teacher and the students. Secondly, it refers to increased number of discussions among the students (group work activities, dialogues, etc), which promotes the development of communicative competence of students. Thirdly, it refers to students' involvement with the material or the content of a lecture. Each of these interactions are present in CLT. Let's have a look at this process in more details and notice the benefits of CLT approach in lecture presentation.

First of all, CLT methods used in lectures can increase the students' engagement. Foley & Smilansky point out: "Energy shifts if students' attention remains focused. By changing pace and incorporating a variety of CLT techniques that arouse attention, the teacher can stimulate interest and help to maintain attention. This includes the analysis and synthesis of material, application to other situations and evaluation of the material presented" (Foley & Smilansky 1998:117). Robert Marzano mentions, that in highly interactive lectures, which include a variety of techniques, that

capture students' attention and keep them actively engaged, students show 30% higher performances than the students in usual teacher centered lectures. Attention span studies show that students' interest and attention in the traditional lecture diminishes significantly after the first 20 minutes (Marzano 2007).

Secondly, the CLT methods help students to develop management skills which are crucial in university education. Lectures carry much information which has to be managed by the student. One of the tasks of CLT is to help students organize what they learn according to some patterns, putting individual pieces of information together, for creating an integrated whole of knowledge. Many students do not know how to take notes, what to emphasize or how to organize their notes, that is why many prefer to get the material dictated and chose to think about nothing more. CLT methods involve research-based techniques which can help students process content more deeply and get more meaning from it. The students in traditional lectures are overwhelmed with the amount of new material to be learned which usually scares them and blocks their perception. While CLT lectures allow the teacher to develop the information management skills of students, using a battery of techniques, such as: graphic organizers, mind maps, T-graphics, star explosion, discussions, etc.

Thirdly, the essential issue in a lecture does not deal with whether the teacher has covered the material or not, but rather with how well students understood it and can use it. Looking at lectures from psychological point of view, it is worth thinking about the students' mind, how it behaves in a lecture in order to understand how to improve the lecture teaching methods. Lecturing is not only providing students with an amount of information but it should develop students' habits of mind, such as: listening with understanding and empathy, thinking flexibly, applying past knowledge to new situations, thinking and communicating with clarity and precision, gathering data through all senses, responding creatively, and thinking independently. An important task of any teacher is to nourish these habits of mind of students. The teacher is to give students the tools they need in order to use their minds well for future success. Such CLT techniques, as: jigsaw activities, punctuated lectures, problem solving, think-pair share, simulations, etc, will help students develop the habits of mind.

*Punctuated Lectures.* A punctuated lecture is a metacognitive strategy that helps students become aware of the behaviors they exhibit during a lecture. These behaviors (fidgeting, daydreaming, distraction) are unconsciously expressed and may impact student learning in the classroom. In becoming self-aware during class, students can begin to take control of their behaviors and be more accountable for their learning. In this strategy, the teacher and students engage in five steps: *Listen, Stop, Reflect, Write and Feedback*. In step one students listen to a lecture, presented with the help of a slide show, or watch a video clip. Step two implies stopping the material delivery after a time period for giving the students time to reflect on their actions and thoughts during the lecture. They are prompted to think about what they were doing and analyze whether those behaviors helped or hindered their understanding of the topic in step three. Step four gives time to the students to write down their insights. The information is processed and students determine how they can use the information to modify or change existing behaviors. In the end students give feedback to the teacher about what they have learned about themselves - their ways of learning. Such a lecture can contribute greatly to the development of management skills of students, teaching them how to learn.

*Think-pair-share* provides the students with opportunities to discover the truths on their own. They are asked to think about a question for a minute and then join into pairs to discuss their views with a partner. The instructor can ask the pairs to try to reach a consensus or to discuss their thoughts. At the end of a certain period of time the teacher asks the pairs to share with the class what they've discussed in pairs. Why questions, problem solving tasks can be used here. Such techniques require only five to ten minutes of class time; they can be used in classes of any size and any seating arrangement; they accustom students to collaborative activities, stimulate the students to think and share their opinions with others, in such a way contributing to the development of the communicative competence during lectures and excluding boredom and passive behavior of students.

*Simulations and role plays* allow students to try out a real life situation in a 'safe setting' and receive feedback on their experiences. Adams D. defines simulation as "a controlled detailed mode intended to reflect a situation found in the real world. It is a dramatic view of life existing for the serious purpose of learning about real experiences" (Adams

1993:48). Simulations in lectures engage students in material assimilation by offering three ways of interaction: student -student interaction, teacher-student and student-material interaction which promote student's complete involvement in learning. During simulations students transfer knowledge to new problems and situations, understanding and refining their own thinking processes, thus developing the habits of mind. In a simulation each student is allocated a specific part to perform. They recreate situations that they might find in the real world.

Communicative language teaching is a learner- centered approach in which the learners are given importance, all activities are student-centered and involve students in the learning process, making learning active and motivating.

## References

Adams, Dennis, M., *Simulation Games: An Approach to Learning*, Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing Company, 1993.

Foley, R., Smilansky, J., *A departmental approach for improving lecture skills of medical teachers*, pdf, 1998. available at:

<https://www.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00043.2001>.

Land, R. & Gordon, G., *Research-Teaching Linkages: enhancing graduate attributes*, Centre for Academic Practice and Learning Enhancement, University of Strathclyde, 2008, pdf. available at: [http://www.enhancementthemes.ac.uk/documents/ResearchTeaching/Sectorwide\\_ExecSum.pdf](http://www.enhancementthemes.ac.uk/documents/ResearchTeaching/Sectorwide_ExecSum.pdf).

Newble, D. and Cannon, R.A., *A Handbook for Teachers in Universities and Colleges: A Guide to Improving Teaching Methods*, 1994, pdf. available at: [https://www.researchgate.net/publication/242372510\\_A\\_Handbook\\_for\\_Teachers\\_in\\_Universities](https://www.researchgate.net/publication/242372510_A_Handbook_for_Teachers_in_Universities).

## DIALECTICA ATITUDINII FAȚĂ DE GREȘELILE ELEVILOR ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE A LIMBILOR STRĂINE

**Lidia PANAINTE,**  
*ASEM, Chișinău*

**Abstract:** *This paper describes the most common mistakes committed in English and German by students, teachers' attitude towards mistakes and various*

*approaches for describing and preventing mistakes in students' speech in a foreign language.*

*Currently, attitudes towards mistakes have changed significantly in foreign language teaching methodology. If in the past the mistake was considered "something bad," a phenomenon that the teacher had to foresee, today mistakes are considered a part of the educational process. An increasing number of teachers agree that mistakes are inevitable and play a significant role in the learning process. In this case, it is important how the teacher corrects the students' mistakes and whether it is always appropriate to correct them, especially during the oral speech.*

**Cuvinte –cheie:** *didactică, greșeli, corectarea greșelilor, limbi străine, diverse abordări, profesor, procesul educațional.*

Greșeli se regăsesc în toate sferele activității umane: în activitățile de învățare, de muncă, în activități practice, teoretice, cognitive etc.. Notația umană este însoțită de o activitate mentală, mecanismul principal al căruia este abilitatea de a percepe și a interpreta informații, care pot fi produse corect sau eronat. Astfel spus, greșeala este o acțiune, o decizie sau o hotărâre care generează un rezultat nedorit. De asemenea, greșeala este discrepanța dintre cele două grupuri de obiecte, dintre care unul este standardul (regula gramaticală, răspunsul corect la problemă, soluția care ar conduce la rezultatul dorit), iar al doilea - ceva care are loc în realitate.

Conform Dicționarului Explicativ al Limbii Române greșeala este - faptă, acțiune etc. care constituie o abatere (conștientă sau involuntară) de la adevăr, de la ceea ce este real, drept, normal, bun (și care poate atrage după sine un rău, o neplăcere).

În continuare lucrarea dată va examina cele mai frecvente greșeli comise în limba engleză și germană de către elevi, atitudinea profesorilor față de greșeli și diverse abordări pentru descrierea și prevenirea greșelilor în discursul elevilor într-o limbă străină.

În prezent, atitudinea față de greșeli s-a modificat semnificativ în metodologia de predare a limbilor străine. Dacă în trecut greșeala era considerată "ceva rău", fenomen pe care profesorul trebuia să-l prevadă din timp, astăzi greșelile sunt considerate parte componentă a procesului educațional. Un număr tot mai mare de profesori sunt de acord cu faptul, că greșelile sunt inevitabile și joacă un rol semnificativ în procesul de învățare. În acest caz este important modul, în care profesorul corectează greșelile

elevilor și dacă este întotdeauna adecvată corectarea acestora, în special în timpul discursului oral.

Un alt motiv pentru care profesorii spun, uneori, că greșelile nu trebuie evitate este faptul, că ei respectăuna dintre cele două ipoteze (sau ambele):

1. Singura modalitate de a evita greșelile de limbă ar fi evitarea vorbirii și scrierea într-o limbă străină.

2. A face greșeli și a le corecta este o modalitate bună de a învăța o limbă.

În domenii "necunoscute" precum cercetarea științifică și marketingul, greșelile sunt cu adevărat inevitabile. Chiar și corporațiile mari produc bunuri neprofitabile, în ciuda faptului că au cheltuit sume enorme de bani pentru cercetarea pieței. Acest lucru se datorează faptului, că nimeni nu poate anticipa ce va urma. Este evident, că învățarea unei limbi nu este o zonă "necunoscută" precum cercetarea sau marketingul. Nimeni nu le cere elevilor să inventeze ceva, reguli de gramatică saucuvinte-elevii trebuie doar să facă lucrurile exact așa cum o fac vorbitorii nativi. Dimpotrivă, în limbi, cunoașterea modalității corecte de a învăța este suficientă. Dacă elevul poate înțelege o propoziție într-o limbă străină, trebuie să o memoreze și apoi să o repete fără greșeli. Dacă elevul își amintește două propoziții corecte, le poate transforma și combina într-o altă propoziție corectă. Nu există loc pentru greșeli. În realitate lucrurile în procesul de învățare a unei limbi străine sunt un pic mai complicate decât par la prima vedere. Dacă elevul începe să scrie sau să vorbească într-o limbă străină, va dura probabil ceva timp pentru a produce fiecare propoziție (va face multe editări sau dacă vorbește, se va bâlbâi și va începe de la început). Acest fapt se întâmplă, pentru că elevul necesită o durată de timp pentru a-și aminti propozițiile, mai ales dacă acestea nu sunt în "memoria activă". Dar chiar dacă elevul este lent, propoziția lui poate fi fără greșeli sau aproape fără greșeli, atâta timp cât el este atent și reproduce enunțurile învățate.

Pentru a-și construi propriile propoziții într-o limbă străină, elevul are nevoie de mii de cuvinte, sute de structuri gramaticale și zeci de idiome. În plus, trebuie să știe contextele în care se potrivesc anumite cuvinte.

Propun în continuare să examinăm pe scurt unele din cele mai frecvente greșeli gramaticale în limba germană cu care se confruntă elevii în procesul de învățare a acesteia. Adesea, genul substantivelor este o

provocare pentru elev. Că substantivul "bărbatul" este de genul masculin și substantivul "femeia" de genul feminin este clar. Dar de ce este "masa" de genul masculin (DerTisch), "fereastra" neutru (das Fenster) și "ușa" un substantiv de genul feminin (die Tür)? De ce substantivul "copilul" este de genul neutru (das Kind)? Numai învățarea ajută aici. Cine învață limba germană, ar trebui să se obișnuiască cu genul substantivelor. Greșeala nu este tipică germană, deoarece chiar și în limba română sau rusă, în limba spaniolă sau italiană există genuri. Altă dificultate cu care se confruntă elevii sunt cele patru cazuri și care este cel potrivit în situația dată.

Nu mai puțin dificile sunt prepozițiile și particule. Aceste cuvinte mici fac probleme mari în limba germană, mai ales că utilizarea lor nu este logică și, adesea, nu respectă o regulă clară. De exemplu: Das Buch liegt **auf** demTisch. Der Mantel liegt **auf** dem Bett, das Kind aber **im** Bett. Mult mai complicate sunt particulele. O propoziție ca "Hör mir **doch** zu!" - "Ascultă-mă!" este ușor de înțeles de către un german, dar o mare provocare pentru elevi. În acest caz particula **doch** nu înseamnă nimic, ci dă propoziției o anumită culoare.

Elevii comit multe greșeli la utilizarea formelor al timpului trecut. Pentru un elev începător nu este ușor să însușească, că la formarea formei de trecut, perfectul compus - Perfect – verbul auxiliar trebuie poziționat pe locul doi în propoziție și participiul trecut al verbului de conjugat la sfârșitul propoziției.

De asemenea, și în limba engleză timpurile fac dureri de cap elevilor, de ex. prezentul perfect sau trecutul simplu. Timpul prezent perfect este folosit diferit în engleză decât în alte limbi. Vorbitorii nativi din limba engleză folosesc prezentul perfect pentru a vorbi despre prezent și despre trecut în același timp, de exemplu: "I have been waiting until now." Când vorbim despre o acțiune terminată în trecut vom folosi trecutul simplu. De ex. "Last week we visited Mary." O altă greșeală apare la folosirea formei - prezentul perfect continuu.

Prezentul perfect continuu este folosit în limba engleză pentru a descrie o acțiune care a început în trecut și este în curs de desfășurare. Mulți vorbitori non-nativi încurcă prezentul și prezentul perfect continuu, formând propoziții precum: "He writes this exercise for three hours." Dar propoziția corectă ar fi: "He has been writing this exercise for three hours."

Desigur, că atât în limba engleză cât și în limba germană sunt multe



alte dificultăți gramaticale, la utilizarea cărora elevii comit greșeli, cum ar fi: conjugarea verbelor, formularea corectă a întrebărilor, articolul, pluralul substantivelor, construirea unor propoziții fără a respecta topica limbii date, realizarea acordului între subiect și predicat etc.. Pe lângă greșelile gramaticale elevii comit alte tipuri de greșeli: lexicale, de sens, de pronunție etc..

În didactica predării limbilor străine există mai multe abordări pentru descrierea și prevenirea greșelilor în discursul elevilor într-o limbă străină.

Conform teoriei behaviorismului (comportamentului) aptitudinile dezvoltate pe baza limbii materne au un impact negativ asupra procesului de învățare a unei limbi străine. De aceea, elevul care învață și vrea să stăpânească o limbă străină trebuie să-și dezvolte abilitățile lingvistice în limba studiată.

Teoria comportamentului consideră greșeala ca fiind un rău care trebuie evitat și tratat prin efectuarea unui număr mare de exerciții gramaticale și lexicale după model, învățarea pe de rost a expresiilor fixe și clișeele, precum și învățarea prin simulare.

După teoriile behaviorismului, în literatura de specialitate apare o altă abordare - abordarea mentală, care presupune folosirea regulilor ca principiu de reglementare a gândirii și implementarea activității de vorbire. Conform acestei abordări pentru a preveni greșelile, este necesar să se organizeze procesul educațional în așa mod, încât să li se ofere elevilor posibilitatea de a formula în mod independent regulile limbii studiate, apoi împreună cu profesorul să le completeze și să le îmbunătățească.

Spre deosebire de teoria behaviorismului și abordarea mentalistă, abordarea cognitivă a predării limbilor străine evidențiază dezvoltarea gândirii ca parte integrantă a procesului de învățare a unei limbi.

Se consideră, că greșelile de vorbire în limba străină apar din cauza unei înțelegeri incorecte a fenomenelor din limbă studiată. Astfel, apar greșelile de sens. Dar reprezentanții teoriei cognitive au o atitudine neutră față de greșeli, dacă acestea nu distorsionează sensul enunțului. Pentru a le preveni, trebuie să se îndeplinească sarcini de natură reflexivă, prezentate sub formă de exerciții de sinonime, și multe alte sarcini pentru a clarifica sensul unităților lexicale.

La rândul său, abordarea comunicativă consideră comunicarea un fenomen de interacțiune verbală și influență reciprocă. Astfel, apar greșeli

în cazul în care discursul nu oferă transferul de informații, neavând influență asupra interlocutorului și înțelegerea devine dificilă. Reprezentanții abordării comunicative examinează greșeala drept principala sursă de informare despre gradul de formare a competenței de comunicare a elevului. Pentru a preveni apariția unor greșeli în discursul elevilor, aceștia propun să se utilizeze sarcini cu o imitație a situațiilor de comunicare din viața reală care conțin o lipsă de informații. Astfel, se acceptă să se asigure interacțiunea și nu corectitudinea limbajului, ceea ce explică cantitatea mică de sarcini care vizează prevenirea greșelilor.

Astăzi, după părerea unor specialiști, cea mai importantă este abordarea discursivă în predarea limbilor străine, care presupune, că conținutul discursului este determinat de o combinație de factori lingvistici și extralingvistici. Referitor la factorii extralingvistici se evidențiază factorii situaționali, sociali, psihologici și pragmatici.

Conform acestei abordări, criteriul de inexactitate este incapacitatea de a asigura realizarea scopului comunicativ, iar greșeala în limba străină este descrisă ca o greșeală de realizare a obiectivului. Astfel, competența discursivă nedezvoltată este principala sursă de greșeli. Reprezentanții acestei abordări sunt neutri față de greșelile gramaticale, cu condiția ca acestea să nu împiedice realizarea obiectivului comunicativ.

Prevenirea și evitarea greșelilor permit cunoașterea tipurilor de discurs precum și studierea strategiilor de comunicare. Fiecare sarcină trebuie să vizeze atingerea unui scop comunicativ și practic, fiind urmată de o analiză ulterioară a realizării obiectivelor. Sarcinile pot fi diverse. Ele pot fi prezentate sub formă de împărțire a textului scris în paragrafe, practicând utilizarea instrumentelor care asigură coerența și integritatea discursului etc.

Deci, reieșind din cele menționate mai sus, astăzi este recomandabil să distingem următoarele abordări principale în descrierea și prevenirea greșelilor în studierea limbilor străine: behaviorismul, mentalismul, abordarea cognitivă, abordarea comunicativă și discursivă. Fiecare dintre aceste abordări interpretează greșelile sub diferite forme: greșeli de gramatică, de sens, greșeli ale interacțiunii precum și de realizare a obiectivelor.

În opinia noastră, fiecare dintre abordările menționate joacă un rol foarte important în predarea unei limbi străine. Prin combinarea acestor abordări, profesorul poate obține rezultate maxime în sala de clasă.

## Referințe bibliografice

- ACADEMIA ROMÂNĂ Institutul de lingvistică "IORGU IORDAN" *Dicționarul Explicativ al Limbii Române*, ed.a II-a, Univers Enciclopedic, București, 1998.
- Andrea Dlaska & Christian Krekeler, *Fehlerkorrektur im studienbegleitenden und -vorbereitenden Deutschunterricht*. Im: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20:1, 140-158., 2015.
- Cadru European Comun de Referință. *Pentru Limbi: învățare, predare, evaluare*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2003.
- CALLO, T., *Educația comunicării verbale*. - Chișinău: Litera, 2003. 148 p. ISBN: 9975-74-559-8
- Erbring, Saskia, *Die Entwicklung pädagogisch professioneller Kommunikation unter Supervision*, Bildungsforschung 5, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main, 2008.
- Harmer, J., *The Practice of English Language Teaching*, Longman, ediția III-a, Essex, 2003.
- Matthias Schoormann & Torsten Schlak „Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 17: 2, 172-190, 2012.
- Семенова Т. И. *Феномен ошибки в когниции, языке и речи* // Вестник ИГЛУ, 2012. — № 2.(18) С. 10 — 15.

# DAS BILDUNGSSYSTEM DER BESSARABIENDEUTSCHEN: BESONDERHEITEN, KONZEPT, STRUKTUR UND MERKMALE

Tatiana ȘCERBACOVA,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Abstract:** Germanii basarabeni (în germană Bessarabiendeutsche) au fost o comunitate etnică ce locuia preponderent în sudul Basarabiei (Bugeac). Ei s-au stabilit în Basarabia la începutul secolului XIX. Majoritatea lor proveneau din sud-vestul Germaniei actuale, precum și din Elveția, Austria, Alcașia și din Ducatul Varșoviei. Conform datelor recensământului populației din România din anul 1930 germanii reprezentau 3 % din populația Basarabiei. În toamna anului 1940, după anexarea Basarabiei de către URSS, cei 93, 5 mii de germani basarabeni au fost transferați, în conformitate cu un acord sovieto-german, pe teritoriul de azi al Poloniei, de unde au fost din nou transferați în 1945 în actualul land Baden-Württemberg. Articolul *Das Bildungssystem der Bessarabiendeutschen*:

*Besonderheiten, Konzept, Struktur und Merkmale tratează educația și instruirea tinerei generații în rândul germanilor basarabeni.*

**Schlüsselwörter:** *Bessarabiendeutsche, Bildungssystem, Primarschule, Familie, Kirche, Sitten und Gebräuche, Weiterbildung und Geselligkeit*

Die Bessarabiendeutschen hatten für jene Zeit ein sehr hoch entwickeltes *Erziehungs- und Bildungssystem*. Dieses System beinhaltete (Kern 1976: 32 – 51; Schmidt 2012: 145 – 166):

- Volksschulen in (fast) jedem deutschen Dorf;
- Evangelisch-deutsche Lehrerbildungsanstalt *Werner* in Sarata, 1844 eröffnet, benannt nach dem württembergischen Kaufmann Christian Friedrich Werner, der sein Vermögen der Gemeinde vermachte. Die Schule diente der Ausbildung der deutschen Schullehrer und war die erste deutschsprachige Lehrerbildungsanstalt im Zarenreich;
- Evangelisch-deutsches Mädchenlyzeum (Höhere Töcherschule) in Tarutino, 1878 eröffnet;
- Evangelisch-deutsches Knabenlyzeum in Tarutino, 1906 eröffnet;
- Bauernschule in Arzis, 1935 eröffnet.

Zur Struktur des Erziehungs- und Bildungssystems gehörten auch die Kirche und die Familie. Die Kirche hatte einen sehr hohen Stellenwert in der bessarabischen Lebensgemeinschaft. Die Bessarabiendeutschen waren über 90% evangelisch. Sie erhielten sich rein deutsch und hingen an den Sitten und Bräuchen, die sie aus der Urheimat mitgebracht hatten.

Nach der Absolvierung der höheren Schulen in Bessarabien hatten die deutschen Jugendlichen die Möglichkeit, weiter zu studieren (an den Universitäten, beruflichen und geistigen Lehranstalten in Sankt-Petersburg, Odessa, Kiev als auch in Deutschland). Die anderen, die in Heimorten blieben, wurden bei der Arbeit und für die Arbeit erzogen, bereiteten sich auf die Beschäftigungen ihrer Väter und standen unter dem Einfluss der so genannten *Weiterbildung*.

*Unterhaltung* und *Geselligkeit* könnte man als wichtige Bestandteile der Weiterbildung bei den Bessarabiendeutschen erörtern. Man kann folgende Formen der Unterhaltung und Geselligkeit bestimmen: *Leserkreise, Unterhaltungsvereine, Bläserchöre, Kirchenbibliotheken, Sport, Familienfeste, Kameradschaften, Jünglingsabende, Winterabende und Spaziergänge der weiblichen Jugend, Theaterabende, Zusammensein*

beim Welschkornabziehen u.a. (Rüb 1930: 107 – 175).

Die Aufgabe der *Leserkreise* war, den Mitgliedern mehr Kenntnisse in wissenschaftlicher und landwirtschaftlicher Beziehung zu verschaffen.

*Unterhaltungsvereine* wurden zwecks Pflege der Unterhaltung junger Männer organisiert.

*Bläserchöre* existierten zu den Fest- und Spielgelegenheiten.

*Kirchenbibliotheken* befriedigten das Lesebedürfnis der Menschen.

Die Bibliotheken erhielten unter anderen Büchern die Jahrbücher *Spinnstube* und *Die Palmzweige*, die sehr beliebt waren. Von Zeitungen wurde *Das Unterhaltungsblatt für die deutschen Ansiedler in Russland* gelesen. Es wurde vom Fürsorgekomitee herausgegeben und erschien monatlich einmal. *Das Unterhaltungsblatt* kostete 94 Kop. pro Jahr. Später wurde es durch die *Odessaer Zeitung* ersetzt, welche anfangs wöchentlich einmal erschien. Einige Exemplare wurden von Gemeindegeldern bezahlt, in jedes Viertel geschickt und wanderten dann von Haus zu Haus. *Odessaer Wirtschaftskalender* wurde auch bestellt. Die Zeitung war sehr beliebt und es gab nicht viele Häuser in den deutschen Gemeinden, in denen sie nicht gelesen worden war. *Die Deutsche Zeitung Bessarabiens* wurde auch bezogen. Von religiösen Schriften wurden viele gelesen: *Das Petersburger Sonntagsblatt*, *Der Volksbote*, *Das Stuttgarter Sonntagsblatt* und *der Christenbote*. Außerdem waren in jedem Hause vorhanden: die Bibel, ein Predigtbuch, ein Andachtsbuch und ein Kalender. Die Sonntagsnachmittage verbrachten die Männer auf der Sitzbank vor dem Hause, wo in der Unterhaltung zuerst das Wetter dran kam, dann die Tagesneuigkeiten besprochen wurden und zuletzt hohe Politik getrieben wurde.

*Sportliebende Männer* vereinigten sich zum Kegelspiel und verbrachten unter den Klängen der Musik des Bläserchors schöne Sonntagsnachmittage.

In der Familie lernten die Kinder im Beisein der Mutter, oft fanden sie sich auch selbst unterhalten. Außer Ostern, Weihnachten, Hochzeiten, Taufen und Konfirmationen wurden *Familienfeste* selten oder gar nicht gefeiert. Geburtstage feierte man in der Form, dass auf Bestellung des Geburtstagskindes „Küchle“ gebacken wurden. Vor Ostern, am Samstag, wurden die Eier gefärbt. Die Eltern machten kein Geheimnis daraus. Die Kinder konnten ruhig dabei sein und mithelfen. Und dennoch, wenn sie am Ostermorgen die Eier im Nestchen fanden, so waren sie vom Osterhasen.

Auch die Süßigkeiten, Lebkuchen und alles, was noch im Neste lag, hatte der Osterhase gebracht. Zu den Osterbräuchen gehörte auch, dass die Hirten am ersten Ostertag beschenkt wurden. Auch die Weihnachtszeit brachte für die Kinder einen besonderen Zauber. Wochenlang vorher wurden von den Eltern Vorbereitungen auf Weihnachten getroffen. Es wurden die verschiedensten Arten von Lebkuchen gebacken und allerlei Naschwerk und Geschenke gekauft oder angefertigt. Die ganze Adventszeit über wurde den Kindern vom Christkindchen erzählt. Ein Christbaum war in den meisten Häusern. Dieser wurde mit Naschwerk behängt. Am hl. Abend strömten alle Menschen in die Kirche. Nach dem Gottesdienste fand die Bescherung statt. Zu Hause wurde der Christbaum angezündet und dann wurden erst die Kinder ins Weihnachtszimmer eingelassen. Sie bekamen die Geschenke, die das Christkindchen gebracht hatte. Für unartige Kinder war der „Pelzmerdl“ da, der draußen an einer Kette gehalten wurde und ungestüm Einlass begehrte.

Verlobungen geschahen gewöhnlich ohne Vorwissen der Eltern. Es waren die Fälle nicht selten, dass Verlobnisse wieder zurück gingen, wenn die Eltern davon erfuhren und ihnen die Partie nicht zusagte. Die Braut sorgte schon vorher für die Zukunft, indem sie sich verschiedene Handarbeiten wie Handtuchhalter, Taschen und Täschchen, Mappen und Mäppchen an den Winterabenden anfertigte. Am Abend vor dem Hochzeitstage machte es einen Rundgang bei den Verwandten und lud zum Feste ein. Die Hochzeit fand in der Regel bei den Eltern der Braut statt. Von da aus begab sich der Zug in die Kirche: vorne einige Kinder, dann die Brautleute, weiter folgte das Brautpaar und hinter ihm die Eltern und übrigen Hochzeitsgäste. Auf dem Rückwege ins Hochzeitshaus ging das Brautpaar vorne. Hin und wieder fiel ein Schuss, welcher von den Brautbuben und Juchzern beantwortet wurde. Zu Hause begann die eigentliche Hochzeitsfeier. Speisen und Getränke wurden von „Austrägern“ serviert. Es wurden kirchliche Lieder aus dem Gesangbuche gesungen, später kam auch das Volkslied zu seinem Recht und die Kinder trugen Deklamationen vor. Am Abend kauften die Brautbuben ihren Mädchen Naschwerk. Die Hochzeiten dauerten nicht selten die ganze Nacht hindurch. Am nächstfolgenden Sonntage wurde die junge Frau in ihrem neuen Heim beschenkt.

Die Jugend pflegte Geselligkeit und Unterhaltung hauptsächlich

durch ihre *Kameradschaften*.

Nach der Konfirmation begann für die Jugend ein ganz anders gestaltetes Leben. Sie waren schon „ledige Buben“, bzw. „ledige Mädchen“. Letztere könnten sich nicht mehr so zwanglos und frei bewegen, denn sie wurden beobachtet. Die Buben schlossen sich nach Jahrgängen zu Kameradschaften zusammen, die sich erst mit der Rekrutierung wieder auflösten.

*Jünglingsabende* mussten die männliche und weibliche Jugend umfassen. Viele Sitten erhielten sich durch die Jünglingsabende.

*Die weibliche Jugend* trat auf dem Gebiet der Geselligkeit und Unterhaltung naturgemäß weniger an die breite Öffentlichkeit. Die Winterabende wurden mit Anfertigen von Handarbeiten und Zimmerschmuck für die „Zukunft“ ausgefüllt. Freundinnen besuchten sich gegenseitig und eine wurde Lehrmeisterin der andern. Sommers an den Sonntagnachmittagen machte man dann Spaziergänge auf den Kirchhof, ins Tal oder in die Gärten, wo man sich dann „zufällig“ traf. Zwei Hefte fehlten selten bei den Mädchen: in das eine wurden Volkslieder eingeschrieben, die bei Gelegenheit gesungen wurden, im andren standen Rezepte zu verschiedenem Backwerk für den künftigen Haushalt.

Es wurden auch *Theaterabende* veranstaltet. Da dieselben mit Tanz verbunden und in der Schule organisiert wurden, so erregten sie Unzufriedenheit in der Gemeinde. Die Darbietungen waren größtenteils humoristischen Inhalts und wurden hauptsächlich von der Jugend besucht.

Noch konnte man die Jugend bei geselligem Zusammensein beim *Welschkornabziehen* treffen. Die Maiskolben wurden in einem Schoppen oder in der Sommerküche abgeladen und die Jugend der Nachbarschaft zum Abziehen eingeladen. Um den Haufen saßen nun Buben und Mädchen, flink die Hände rührend und das Laub von den Kolben streifend. Das war ein Rascheln, Kichern und Lachen! Dazu das Poltern der fallenden Kolben, Unterhaltung und Tanzen. Die schön ausgewachsenen Zapfen wurden mit einigen Blättern besonders gelegt. Das waren die Flechkolben. Sie wurden vom Vater den nächsten Tag in Zöpfe geflochten und auf dem Dachboden zur Saat und zum „Bratzeln“ aufgehängt. Manches Liedchen wurde angestimmt und dazwischen gruselige Räubergeschichten erzählt.

Die Teilnahme an verschiedenen Formen des Erziehungs- und Bildungssystems half den Jugendlichen der Bessarabiendeutschen im

Folgenden:

- ✓ ihre sozial-beruflichen Kompetenzen zu entwickeln;
- ✓ die Prozesse in der Gesellschaft zu verstehen;
- ✓ den Glauben der Menschen in ihre Fähigkeiten zu stärken;
- ✓ Sitten und Gebräuche, die Sprache und Religion ihrer Vorfahren zu bewahren;
- ✓ den Regeln ihrer Lebensgemeinschaft zu folgen.

Das Hauptkonzept des Bildungssystems war der Unterricht in der Muttersprache in allen Lehranstalten und der ständige Kampf darum in der Zeit des Aufenthaltes der Deutschen in Bessarabien.

### Literatur

Kern, Albert, (Hrsg.), *Heimatsbuch der Bessarabiendeutschen*, Hannover, Selbstverlag des Hilfskomitees der evangelisch-lutherischen Kirche aus Bessarabien e.V., 1976.

Rüb, Friedrich, *Geschichte der Gemeinde Gnadental. Bessarabien 1830 – 1930*. Verfasst aus Anlass der Hundertjahrfeier, in: *Deutsche Zeitung Bessarabiens*, 1930.

Schmidt, Ute, *Bessarabien. Deutsche Kolonisten am Schwarzen Meer*, Potsdam, Deutsches Kulturforum östliches Europa, 2012.

## EFICIENTIZAREA TEHNICILOR DE COMUNICARE ÎN GRUP APLICABILE ÎN MUNCA CU STUDENȚII LA ASEM

Serghei VASILACHI  
ASEM

**Abstract:** *An essential achievement that requires increased attention from modern language teachers in higher education establishments in the Republic of Moldova, especially at ASEM, is group work. This way of teaching modern languages instructs students to find optimal solutions in different situations through cooperation. By accepting this form of learning, the student develops his or her individuality and personality while accumulating that amount of knowledge he/she will need in the future.*

**Key words:** *teaching process, cooperation, group work, individuality*

**Învățarea în grup** poate fi studiată prin opoziție cu **învățarea competitivă** unde studenții se confruntă unii cu alții pentru obținerea



unui calificativ(notă) bun și numai unii dintre ei ating succesul și cu **învățarea individualistă** în care studenții studiază independent pentru a îndeplini obiectivele de studiu, fără să relaționeze cu ceilalți colegi. În cazul situațiilor de învățare competitive indivizii caută rezultate care le sunt benefice numai lor și neprofitabile celorlalți. Învățarea competitivă reprezintă canalizarea eforturilor studentului în scopul învățării mai rapide și mai performante în relație cu colegii săi. Studentul consideră că își poate atinge obiectivele dacă și numai dacă ceilalți colegi ratează atingerea lor. Învățarea individuală desemnează modul de studiu

individual cu scopul ca rezultatele acestuia să atingă un anumit standard, independent de eforturile colegilor. Există două tipuri de interdependență socială: de tip cooperativ și de tip competitiv. Absența interdependenței sociale are ca rezultat canalizarea spre eforturi individuale în procesul instructiv.

Astfel, studenții ASEM sunt mai mul obișnuiți cu învățarea individualistă decât cu cea prin cooperare sau în grup. În această ordine de idei sunt câteva întrebări la care ar trebui să fie găsite răspunsuri prompte în vederea armonizării metodelor noastre de predare a limbilor moderne cu cele europene de învățare în grup. Involuntar, se iscă întrebarea **‘De ce să utilizăm învățarea în grup?’**.

În acest context, să încercăm să expunem câteva rezultatele ale acestei metode de studiu (în grup), pe care cercetătorii Johnson și Holubec ne propun pentru a lua cunoștință și, eventual, aplica în practică. Conform opiniei lor, ele (rezultatele) sunt următoarele (Blumer 1969):

- Depunerea unui efort mai intens de către cursanți în procesul de învățare: Acesta include rezultate mai bune și un randament mai mare din partea tuturor, activarea memoriei de durată, prezența motivației intrinseci pentru învățare, dozarea timpului, utilizarea proceselor mentale de nivel superior (dezvoltarea gândirii abstracte) și dezvoltarea gândirii critice.

Cercetătorii Johnson și Holubec i-l menționează aici pe Slavin, 1995: „Nu este suficient să le spunem cursanților să lucreze împreună; aceștia trebuie să aibă o motivație pentru a lua în serios atât realizările proprii, cât și pe acelea ale colegilor. Mai mult, cercetările arată că, dacă cursanții vor fi recompensați pentru îmbunătățirea rezultatelor proprii în raport cu rezultatele obținute într-un moment anterior, și nu în raport cu rezultatele

colegilor, motivația va crește; recompensa pentru progresul propriu face ca succesul să nu pară nici greu de atins, dar nici prea accesibil.”

- Dezvoltarea unor relații interpersonale mai bune: acestea includ relațiile colegiale, solidaritatea, grija și devotamentul, sprijinul personal și în cadrul comunității școlare, aprecierea diversității.
- Un tonus psihic mai ridicat: Acesta se referă la formarea personalității în general, la afirmarea ego-ului, la dezvoltarea socială, dobândirea competențelor sociale, respectul de sine, simțul identității și capacitatea de a rezista în condiții de stres și în situații de adversitate.

După cum putem observa, în condiții de stres, activitatea în comun a membrilor grupului duce la un randament sporit în ceea ce privește soluționarea diferitor cazuri.

Atunci, pentru a primi rezultate atât de convingătoare care este criteriul de constituire a unui grup de studii pentru studenți?

Cercetătorii menționați mai sus (Johnson & Holubec, 1998) ne propun o gamă întregă de elemente pe care se bazează criteriul de definire al grupului:

- **Interdependența pozitivă** (percepția pe care membrii grupului o au asupra acestuia: trebuie să lucreze împreună pentru a atinge scopul propus; au nevoie unul de celălalt pentru sprijin, explicații, coordonare . Profesorul trebuie să formuleze clar sarcina de lucru precum și obiectivele la nivelul grupului astfel încât elevii să aibă convingerea că numai împreună pot reuși – „înoată toți ori se îneacă toți”(tehnica *sink or swim together*). Dacă unul ratează, toți ratează. Așadar, membrii grupului realizează că efortul individual nu constituie un beneficiu numai la nivel individual, ci la nivelul grupului.
- **Responsabilitatea individuală și de grup** (performanța individuală a membrilor grupului se raportează la un anumit standard și fiecare membru este răspunzător de propria contribuție la îndeplinirea scopului propus. La nivel de grup, obiectivele trebuie stabilite clar și trebuie să existe capacitatea de a măsura (a) modul în care grupul progresa pentru atingerea obiectivelor și (b) eforturile individuale ale fiecărui membru al grupului. Responsabilitatea individuală intervine când performanța individuală a fiecărui elev este apreciată, iar rezultatele sunt comunicate

grupului și individului pentru a stabili cine are nevoie de asistență suplimentară, de sprijin, de încurajare pentru îndeplinirea sarcinii de lucru.

□ **Interacțiunea promotorie nemijlocită (interacțiune față în față)** – elevii sunt plasați în așa fel încât să interacționeze direct, față în față la nivelul grupului, și nu dintr-un colț în altul al clasei preferabil prin plasarea membrilor grupului față în față. Aceasta implică faptul că elevii lucrează împreună în mod efectiv, astfel încât să promoveze și să susțină fiecare succesul fiecăruia, prin utilizarea în comun a resurselor existente, ajutându-se reciproc, prin încurajări, prin laude.

□ **Dezvoltarea deprinderilor interpersonale în cadrul grupurilor mici** (acestea sunt necesare pentru funcționarea eficientă a grupului; aceste deprinderi, precum capacitatea de a oferi un feedback constructiv, acțiunea consensuală, implicarea fiecărui membru al grupului în activitate trebuie predate și practicate înainte ca grupul să abordeze o sarcină de lucru din cadrul procesului didactic propriu-zis. Când lucrează în echipă, studenții trebuie să stăpânească, pe lângă materia propriu-zisă, un set de deprinderi de relaționare interpersonală și abilități de grup. „Membrii grupului trebuie să fie capabili să asigure conducerea grupului, să coordoneze comunicarea, stabilirea unui climat de încredere, să poată lua decizii, să medieze conflicte și să fie motivați să acționeze conform cerințelor de mai sus”.

□ **Analiza activității de grup** (grupurile de elevi reflectează asupra colaborării lor și decid asupra modului de îmbunătățire a eficienței acestui tip de activitate) Etapa finală în asigurarea disciplinei în cazul acestei metode de învățare este analiza activității de grup. Aceasta este necesară în cazul în care elevii discută cât de eficient își ating obiectivele și cât de bine construiesc relațiile interpersonale în grup. Profesorul poate să le ceară studenților să emită aprecieri asupra calității activității lor, asupra modului de îndeplinire a obiectivelor, ca și asupra abilităților sociale. În lipsa acestei analize, grupurile de învățare prin cooperare sunt doar grupuri de elevi care lucrează împreună la o temă comună (Amado, Guittet 2007).

Johnson & Holubec au identificat următoarele tipuri de grupuri de studiu: formale, spontane și grupuri de bază.

**Grupurile de studiu formale** sunt acelea care se alcătuiesc într-o oră de studiu și pot funcționa timp de câteva săptămâni. Orice subiect sau cerință se poate structura în așa fel încât să poată fi abordate prin intermediul grupurilor de studiu formale. În cadrul acestora elevii sunt

implicați activ în activități intelectuale precum organizarea materialului, explicarea lui, integrarea noțiunilor noi în structurile conceptuale deja cunoscute. În acest tip de organizare, elevii sunt „motorul” procesului de învățare.

**Grupurile de studiu spontane** sunt grupuri constituite ad-hoc, pentru un interval care poate dura de la câteva minute până la întreaga oră de curs. Acest mod de organizare este utilizat în timpul predării propriu-zise (ex.: pentru demonstrații) pentru a canaliza atenția elevilor către noțiunile noi, pentru a crea atmosfera propice învățării, pentru a-i ajuta să-și construiască un orizont de așteptare cu privire la lecție, pentru ca profesorul să se asigure că aceștia vor prelucra mental materialul prezentat și pentru ca aceștia să poată emite concluzii la sfârșitul orei.

**Grupurile de bază** se constituie pe termen lung (cel puțin un an); sunt grupuri eterogene, cu membri permanenți, al căror scop principal este ca membrii să-și asigure ajutorul reciproc, încurajarea, asistența de care fiecare are nevoie pentru a progresa la nivelul instituției școlare sau academice. Aceste grupuri furnizează posibilitatea de a stabili relații interpersonale responsabile, de durată” (de Visscher 2001).

Până acum am specificat care sunt elementele de formare a unui grup de studii și tipologia grupurilor de studii. Să vedem acum care este, totuși, rolul profesorului în monitorizarea unui grup de studii.

După cum sugerează Woolfolk în *Educational Psychology* (Abric 2002), 2001, profesorul poate să distribuie cursanții pe grupuri aleatoriu sau folosind criterii multiple pentru a asigura eterogenitatea grupurilor. Când cursanții se grupează după propria dorință, grupurile sunt de obicei omogene. Cât de numeros trebuie să fie un grup de studiu în cazul acestei metode? Răspunsul depinde de obiectivele situației de învățare respective. Dacă scopul este recapitularea, repetarea unor cunoștințe deja dobândite sau exersarea, grupurile de 4-6 cursanți sunt potrivite. Dacă obiectivul este să încurajăm fiecare cursant să participe la discuții, la rezolvarea de probleme, la utilizarea computerului, atunci cele mai eficiente sunt grupurile de 2-4 elevi. Când profesorul distribuie anumite roluri în grup, trebuie să se asigure că în fiecare grup există elevi care posedă patru tipuri de abilități: formative (*forming*), funcționale (*functioning*), verbalizante (*formulating*), catalizatoare (*fermenting*). Cursantul cu abilități formative va monitoriza modul în care membrii grupului se succed în activitate. Cursantul cu

abilități funcționale va înregistra discuțiile din grup, îi va încuraja pe toți să participe la ele, va explica mai clar/ va parafraza ideile rezultate din discuția în grup, va căuta să stabilească o atitudine consensuală. Cursantul cu abilități verbalizante va da tonul discuțiilor în grup și va prezenta, în rezumat, rezultatul activității grupului. Cursantul cu abilități catalizatoare va găsi o explicație a rezultatelor obținute în grup și va contribui la identificarea unei argumentații cu privire la activitățile grupului. Prin urmare este nevoie de a explica studenților caracterul cooperativ, de specialitate și de performanță a lucrului în grup.

În timp ce conduce lecția, profesorul monitorizează fiecare grup de studiu, intervine când este cazul să îmbunătățească elemente ale lucrului în echipă și emite concluzii la sfârșitul lecției. Este important să urmărească activitatea în grup, interacțiunea dintre membrii grupului pentru a aprecia progresul intelectual al cursanților și utilizarea pertinentă a deprinderilor de interacțiune socială.

Aprecierea și evaluarea calitativă și cantitativă a activității cursanților este o altă sarcină extrem de importantă a profesorului. De asemenea, este deosebit de important să-i antrenăm pe elevi în procesul de autoapreciere și în aprecierea reciprocă a activității. În ceea ce privește procesare/ interpretarea datelor la nivel de grup, profesorul trebuie să se asigure că toți cursanții primesc feedback-ul activității lor, își stabilesc un program de îmbunătățire a performanțelor și sărbătoresc în echipă succesul. La nivel de grup, cursanții vor alcătui o listă cu trei activități pe care le-au îndeplinit cu succes pe ziua în curs și cu o activitate pe care doresc s-o îmbunătățească în următoarea zi. Eficientizarea tehnicilor de comunicare în grup implică următoarele: implicarea cursanților în elaborarea unui set de criterii de apreciere a performanțelor lor, solicitarea lor în alcătuirea unei rubrici pentru fiecare criteriu. Cursanții vor alcătui o listă de indicatori pentru punctele forte și punctele slabe ale activităților lor, pregătirea cursanților pentru utilizarea corectă a criteriilor și formularelor; ei trebuie să știe că aceste criterii trebuie aplicate constant, indiferent de moment sau de membrii grupului, determinarea cursanților să se autoaprecieze. Este de asemenea util să solicităm aprecierea reciprocă între membrii grupului, determinarea cursanților să alcătuiască un plan de eficientizare a propriilor deprinderi și activități, îmbunătățirea continuă a criteriilor și formularelor pe care le utilizează (Peretti, Legrand, Boniface 2002).

În concluzie, grupurile de învățare prin cooperare constituie în egală măsură un suport instituțional și uman în procesul de învățare. Un număr important de procese cognitive și elemente de dinamică interpersonală se activează numai când cursanții se susțin unii pe alții în procesul de învățare. Acestea includ practici precum: explicarea orală a modului de rezolvare a unei probleme, comunicarea cunoștințelor proprii celorlalți colegi, recapitularea cunoștințelor. Prin acest tip de interacțiune membrii grupului devin atașați unii de ceilalți, precum și de obiectivele la nivel de grup.”

Învățarea în grup poate converti diversitatea dintr-o problemă într-un izvor de resurse noi. Pe măsură ce modul de organizare a claselor de elevi se deplasează de la criteriul abilităților comune către criteriul eterogenității, învățarea prin cooperare devine din ce în ce mai importantă. Mai mult, acest tip de învățare prezintă beneficii pentru relațiile care se stabilesc între cursanți cu profil etnic diferit și între cei care au beneficiat de învățământ special (pentru persoane cu handicap) și au fost integrați apoi în colectivități academice obișnuite și colegii lor. Acestea sunt argumente suplimentare în favoarea acestui tip de învățare.”

### **Referințe:**

Herbert Blumer, *Comportamentul colectiv* – Editura “Enciclopedica”, București, 1969

Gilles Amado și Andre Guittet, *Psihologia comunicării în grupuri* – Editura “Polirom”, Iași, 2007

P. de Visscher, *Dinamica grupurilor* – Editura “Polirom”, Iași, 2001

Jean-Claude Abric, *Psihologia comunicării* – Editura “Polirom”, Iași, 2002

Andre Peretti, Jean-Andre Legrand și Jean Boniface, *Tehnici de comunicare* – Editura “Polirom”, Iași, 2002